

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XVI (XLVIII) LIPIEC—SIERPIEŃ 1974

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- IGNACY SZANIAWSKI: W obliczu rewolucji naukowo-technicznej i komputera 457
- RYSZARD WIĘCKOWSKI: Nauczanie początkowe jako dziedzina wiedzy pedagogicznej 477
- JAN ŻEBROWSKI: Sytuacja zawodowa wychowawców 496

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIELOM

- WACŁAW WOJTYŃSKI: Trudności wychowawcze — kontrowersje teoretyków, niepokoje praktyków 510

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- LUDWIK BANDURA: Próby doskonalenia praktyk w kształceniu nauczycieli 520

DYSKUSJE I POLEMIKI

- JOZEF SOSNOWSKI: Podwójna rola szkół wyższych 524

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- MIECZYSLAW PUTO: Wojsko polskie sojusznikiem szkoły i nauczyciela 528
- EWA DADEJ, DANUTA OPALA: Z badań nad usuwaniem braków w nauce poprzez stosowanie nauczania wielopoziomowego 532
- KRYSTYNA DOROSZEWICZ: Wpływ postaw emocjonalnych uczniów do nauczycieli na przebieg komunikacji między nimi 537
- WITOLD KALINA: Rozpoznawanie mimicznych wyrazów uczuć jako niezależny czynnik inteligencji 541
- JADWIGA ANDRZEJEWSKA: Wyznaczniki kultury czytelniczej ucznia 545
- JAN JUSZCZYSZYN: O sprawne kierowanie oświatą w powiecie 550
- MARIA KOŚ: Trafność badania dojrzałości szkolnej dzieci w ramach poszerzonego zapisu do klasy pierwszej w oparciu o własne badania 556

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

- BOGDAN SUJAK: Rozważania na marginesie książki F. Urbańczyka — Problemy oświaty dorosłych 564
- JAN KUPCZYK: Hanna Malewska, Vincent Peyre (przy współpracy Anny Firkowskiej-Mankiewicz) — Przystępczość nieletnich. Uwarunkowania społeczno-ekonomiczne 570
- WACŁAW BIELECKI: Jerzy Kujawiński — Skuteczność stosowania półprogramowanych podręczników w początkowym nauczaniu 572

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK: Z polskich czasopism pedagogicznych 576
- JOZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 579
- IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 582

KRONIKA KRAJOWA

- KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Inauguracyjne posiedzenie Rady do Spraw Wychowania 588
- KAZIMIERZ SZUBA: Zmiany w organizacji roku szkolnego 1974/75. 590

KRONIKA ZAGRANICZNA

- ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych 595

RUCH PEDAGOGICZNY

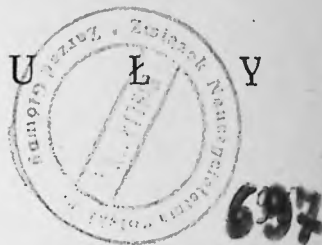
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

IGNACY SZANIAWSKI



W OBLCZU REWOLUCJI NAUKOWO-TECHNICZNEJ I KOMPUTERA

1. Prognozy i modele Marksa w obliczu komputera

Prognoza nie musi i nie może nawet być normalnym ciągiem analizy teraźniejszego stanu rzeczy, a więc — diagnozy teraźniejszości. Przeciwnie, projekcje jakościowe nowych zmian dopiero wtedy zyskują na wadze i stają się drogą, a następnie — podstawą modeli naukowych, gdy ich tworzywem są zasadniczo nowe zmiany, a więc zmiany jakościowe. Takie też są cechy prognoz Marksa, które nie tylko pobudzały w swoim czasie, lecz i dziś jeszcze pobudzają działalność badawczą i praktyczną ludzi nauki, które kierowały nie tylko w° swoim czasie, lecz i dziś jeszcze kierują działaniami gospodarczymi, technologicznymi, oświatowymi społeczeństw. Jest rzeczą znamionną, że na przykład znany fizyk, matematyk i metodolog, między innymi w dziedzinie prognozowania technicznego (w rozwoju elektroniki, kierowanych pocisków balistycznych), R. U. Ayres, prezentując i w rysie historycznym charakteryzując prognozy pionierów lotnictwa, ekstrapolacje konstruktorów raket, projekcje nowoczesnych architektów, zatrzymuje się także na prognozach Karola Marksa, które, jak powiada, „okazały się prorocze, są proroctwami i częściowo same się spełniają... Prace Marksa i Engelsa są niewątpliwie najlepszym przykładem tego zjawiska”¹.

¹ Robert U. Ayres: Prognozowanie rozwoju techniki i planowanie długookresowe, PWE, Warszawa, s. 66—67, 1973. Tytuł oryginału: Technological Forecasting and Long — Range Planing, Mc. Graw-Hill, Inc., 1969.

I tak jak kiedyś maszyna parowa, tak dziś komputer znajduje się na pierwszej linii frontu przemysłowej rewolucji. Komputer zaciera powoli różnicę między pojęciem błędu, kategorią bądź co bądź logiczno-matematyczną czy ortograficzno-gramatyczną, a pojęciem winy, kategorią prawno-moralną. Komputer przyspiesza poza tym proces przechodzenia od takich stanów, jak nieokreśloność, prawdopodobieństwo, nieprzewidywalność, stochastyczność, a tym samym — niezdecydowanie, w stany przewidywalności, określoności, niezawodności oraz możliwości optymalnych rozwiązań, tworząc tym samym w świadomości i w poczuciach człowieka możliwość optymalnego, bezbłędnego, a więc w danej sytuacji najwłaściwszego rozwiązania, a tym samym — możliwość podjęcia należytej, tj. racjonalnej, a więc nie tylko na emocjach i na intuicji opartej, decyzji. Tym zaś, którym zaskakujące i wręcz niewiarygodne wydaje się twierdzenie o bezbłądności i niezawodności komputera, warto uprzytomnić fakt, sprawdzony i wciąż empirycznie sprawdzalny, że zawsze i wszędzie tam, ilekroć i gdzie mamy do czynienia z pomyłką lub błędem, to jest to ludzka pomyłka i błąd człowieka, a nie komputera. Pomyłki takie i błędy rodzą się w którymś miejscu i na dającym się sprawdzić którymś z etapów przygotowania, gromadzenia, programowania, kodowania elementów do przetwarzania informacji dla komputera. Komputer ma swój „rytuał”. Komputer może „zapomnieć” o celu, w jakim został skonstruowany i o funkcji, jaką ma spełnić. W istocie rzeczy, człowiek i tylko człowiek jest twórcą zwyczajów i obyczajów — aż do postaci rytuałów włącznie. I człowiek formułuje cele, o których jakżeż często sam potrafi zapomnieć. Ale właśnie tym wyraźniej podkreślić należy, że ów „mózg elektronowy” — komputer, nie ma przecież własnego rozumu, nie posiada swojej woli, nie reprezentuje żadnej etyki. Rozum, etyka i wola — to ludzkie atrybuty, a nie komputerowe. Kontrola zaś nad niezawodnością komputera należy do człowieka. Komputer, ów „mózg elektronowy”, który gromadzi, przetwarza, zapamiętuje i przekazuje informacje, stając się w coraz szerszym zakresie narzędziem umożliwiającym podejmowanie optymalnych decyzji, narzuca człowiekowi różne warianty dokonywania wyboru. A dokonywanie wyboru zachacza wciąż i na każdym kroku o kwestie natury moralnej. I nie tylko moralnej. Także politycznej. Nie antropomorfizując stwierdzamy tym samym, że w każdym razie, i w każdym wypadku, kontrolę nad „zachowaniem się” komputera sprawuje człowiek. Ale kto wzbogaca i potęguje przez komputer swoje informacje, wzbogaca tym samym władzę. I to jest także fakt. Fakt ten nie ma nic wspólnego z mrocznymi wróżbami o nadchodzącej erze robotów czy już dziś zagrażającej tyranii komputerów. Niemniej, te zdumiewające osiągnięcia w dziedzinie intelektualizacji urządzeń i mechanizmów, w szczególności zaś — niezawodności i maksymalizacji w dziedzinie gromadzenia, przetwarzania i zapamiętywania informacji wiodą do polaryzacji sprzeczności.

„(...) Zwycięstwa na polu techniki — pisał w 1856 roku Marks — zdają się być okupione kosztem degradacji wartości moralnych. Wydaje się, że w tej samej mierze, w jakiej ludzkość zdobywa władzę nad przyrodą, popada człowiek we władzę innych ludzi lub we władzę własnej nikczemności. Nawet czyste światło nauki świecić może widocznie na mrocznym tle niewiedzy. Wszystkie nasze wynalazki i cały nasz postęp zdają się zmierzać ku rezultatowi, w którym siły materialne obdarzone zostają życiem intelektualnym, a odintelektualizowane życie ludzkie sprowadza się do zwykłej siły materialnej. Ta sprzeczność pomiędzy współczesną nauką z jednej a współczesną nędzą i współczesnym upadkiem z drugiej strony, pomiędzy siłami wytwórczymi a stosunkami społecznymi naszej epoki jest faktem namacalnym, nieodpartym i niezbitym”.²

Marks widział dokładnie dalsze konsekwencje mechanizacji. Analizował wszak produkcję seryjną. Pisał też o automatyzacji, przewidywał ją i widział konkretnie i, jak się okazuje, poprawnie konsekwencje tego zjawiska. Udało mu się po dwóch dziesiątkach lat badań nad ludzką pracą, ludzkimi kwalifikacjami zawodowymi i ich uwikłaniami w technice uchwycić istotę rzeczy. Toteż jego metoda jest wciąż najlepsza zarówno wtedy, gdy idzie o analizę stanu rzeczy w dziedzinie współczesnej nauki o pracy i współczesnego kształcenia zawodowego, jak i wtedy, gdy zmierzamy ku wielkiej syntezie dotyczącej treści kształcenia zawodowego w okresie rewolucji technicznej.

Dlatego też wnioski jego dotyczące wszechstronności wychowania, kształcenia ogólnego oraz politechnicznego wciąż są tak aktualne w warunkach produkcji wielkoseryjnej; podobnie, i to bardziej dziś niż dawniej, aktualne jest podniesienie waloru logiczno-formalnego, matematyczno-przyrodniczego i ogólnotechnicznego czynnika w kształceniu i w ogóle — wysoka ranga wykształcenia ogólnego. Teoria i praktyka

² K. Marks i F. Engels: *Dzieła wybrane*. T. I. Warszawa 1949. Pierwszy przekład polski z 1949 r. jest wręcz terminologicznie i składniowo błędny. Ale drugi przekład z 1967 r. — choć lepszy od pierwszego — daleki jest od precyzji i poprawności. Stąd nie tylko moje podkreślenie, lecz i (konieczne) poprawki. Wracając do komputera, stwierdzimy, że jest on w ostatecznym rachunku organem w którejś kolejnej, udoskonalonej generacji, organem, i tylko organem, ludzkiego mózgu. A organ znaczy tyle, co narzędzie. Jest więc narzędziem materialnym... intelektualnej pracy człowieka, narzędziem, które tę pracę zmechanizowało. Marks powiedziałby: „Sie sind von der menschlichen Hand geschaffene Organe des menschlichen Hirns” (*Grundrisse der Kritik...* s. 594). W języku polskim istnieje bardzo bliski związek między narzędziem a narządem. Organ znaczy dla lekarza czy biologa przede wszystkim narząd. Narząd jest jednak wytworem natury (np. dziób u sępa, pazury u psa, kły u wilka, rogi u byka, szpony u jastrzębia), narzędzie natomiast jest wytworem człowieka. Człowiek rozporządza i narządami, i narzędziami. Organ jest w jednym wypadku narządem, w innym — narzędziem. Emocje jednak ani moralność nie są kategoriami, które można by w sensie bezpośrednim i dosłownym powiązać z funkcjonowaniem komputera, choć — jako organ — bywa wszak wykorzystywany dla celów, w których emocje i moralność są uprzedmiotowane.

kształcenia politechnicznego, które — i jako Marksowski model, i Marksowska prognoza — weszły w życie socjalistycznej szkoły i w organizm socjalistycznej teorii kształcenia, rozszerzyły teren spostrzeżeń i zakres ocen autora „K a p i t a ła”; ale dzisiaj, mimowolnie czy świadomie, właśnie dzięki płodności Marksowskiej metody i wielkim jego syntezom wraca do nich niejedyn amerykański czy zachodnioeuropejski socjolog, zgadzając się z nimi lub nie zgadzając, ujawniając prawdziwość marksistowskich prognoz lub im zaprzeczając. Właśnie owi zachodnioeuropejscy i amerykańscy socjologowie pracy, teoretycy kształcenia zawodowego i ekonomiści „odkryli” podstawowe twierdzenie Marksa dotyczące pracy, czasu wolnego, relacji: maszyna — człowiek. Odkryli i uznali je za wciąż aktualne w obliczu sytuacji, którą robotnikowi i absolwentowi szkoły zawodowej w kapitalistycznym społeczeństwie przygotował nowy już przewrót przemysłowy, przygotowały zwłaszcza elektronika i automatyzacja.³

2. Czy prekursor badań nad społecznymi skutkami automatyzacji znał prognozy Marksa?

Era elektroniki czy, jeśli kto woli — epoka automatyzacji wielkiego przemysłu naszych czasów zrodziła nowe problemy społeczne, nowe uwikłania robotnika i technika. I nie tylko. Jeremiady na temat zbliżającej się totalnej katastrofy i apokaliptyczne zapowiedzi towarzyszące głosom o powszechnym zmierzchu naszej cywilizacji oraz zmierzchu jakoby także klasy robotniczej, łącznie z optymistycznymi wizjami narodzin czy odrodzenia Edenu na ziemi i dwoistym co najmniej znaczeniem wezwania do samozatrąty, zbiegają się, z lewa i z prawa. Głoszą je bynajmniej nie tylko ślepi idealisci i naiwni metafizycy.

Trudno ustalić, czy autor pierwszych w ogóle prac o społecznych skutkach automatyzacji naszych czasów, czołowy działacz na przykład amerykańskiego związku zawodowego pracowników przemysłu samochodowego, Walter P. Reuter, były robotnik zakładów Forda, znał Marksa i czy czytał I i III tom „Kapitału”. Nie szukał inspiracji we współczesnym marksizmie dla swej działalności zawodowej oraz społecznej i nie powołał się na Marksa.

A jednak jakżeż podobnie do spostrzeżeń Marksa z III t. „K a p i t a ła”

³ Porównaj referat prof. socjologii Uniwersytetu w Getyndze Hansa Paula Bahrdta pt. Automatyzacja — konsekwencje zmienionej struktury zawodowej, wygłoszony na międzynarodowym sympozjum poświęconym racjonalizacji, automatyzacji i technicznemu postępowi. Oberhausen 1965, a następnie opublikowany w *Automation-Risiko und Chance*. T. II, 1965, s. 1035—1054. Stąd też coraz wyższa ranga szkoły zawodowej w społeczeństwie socjalistycznym, coraz wyższa ranga samorządu robotniczego w socjalistycznej fabryce, wielka waga działalności związków zawodowych w dziele humanizacji pracy, czemu, siłą faktu, towarzyszy wzrost socjalistycznej świadomości poszczególnych robotników i całych załóg.

brzmia spostrzeżenia Reutera.⁴ Marks mówił wszak o królestwie wolności i o tym, że zaczyna się ono faktycznie dopiero tam, gdzie kończy się ciężki trud, podyktowany przez nędzę oraz zewnętrzną konieczność. Marks akcentował poza tym, że skrócenie dnia roboczego jest tu przesłanką podstawową.⁵ Ale nie tylko w tym względzie kontynuuje Reuter myśl Marksa i, jak się zdaje, pomimo wszystko, pozostaje pod bezpośrednim wpływem Marksowskiej myśli społecznej i nie tylko pod tym względem potwierdza on słuszność i prawdziwość humanistyczną sformułowań autora „Kapitału”. W innym bowiem miejscu owego, zresztą świetnego referatu, poświęconego polityce amerykańskich związków zawodowych w erze automatyzacji, maluje Reuter obraz społecznie groźny i w swych konsekwencjach socjalnych wręcz wstrząsający. Ryzyko, które niesie rewolucja techniczna, zrodzona przez elektronikę i automatyzację, jest — jak przewiduje Reuter — wręcz nie do opisanania i trudne do wyobrażenia sobie, jeśli ludzkość w sposób nierozsądny wykorzysta skutki przewrotu technicznego, wywołanego przez automatyzację. Wręcz apokaliptycznie brzmią sformułowania Reutera, gdy we wnioskach mówi on o „be z g r a n i c z n y c h s z k o d a c h” w razie nierozsądnego posługiwania się automatyzacją. Przewiduje on „zburzenie milionów stanowisk roboczych” tam, gdzie człowiek, zamiast podporządkować sobie procesy i skutki automatyzacji, samego siebie podporządkuje jej procesom i skutkom. Przestrzega następnie przed „nędzą i głodem” milionów rodzin i przed „podkopaniem i rozpadem” gospodarki społeczeństwa w każdym wypadku i w każdym razie, gdy się okaże, że człowiek nie dorósł do zadań społecznych, zrodzonych z ery automatyzacji. „(...) Groźbę niezamierzonych cierpień ludzkich niesie z sobą automatyzacja, jeśli jej nadużyjemy lub jeśli nie podejmiemy w porę odpowiednich prób rozwiązań i jeśli nie rozpoznamy właściwych przekształceń społecznych”⁶. Ale z górą 100 lat temu, przemawiając na uroczystości jubileuszowej czartystowskiej gazety *The People's Paper* w kwietniu 1856 r. Karol Marks, wielki socjolog, matematyk i ekonomista, który nie znał jeszcze, bo znać nie mógł wówczas, maszyn matematycznych ani obwodów scalonych, ale bardzo dokładnie przewidział dalszy rozwój techniki w kierunku automatyzacji, stwierdził: „Stoimy wobec faktu (...), któremu nie

⁴ W. P. Reuter: Automatyzacja a polityka związków zawodowych. Referat wygłoszony na drugim międzynarodowym sympozjum poświęconym racjonalizacji, automatyzacji oraz technicznemu postępowi w marcu 1965 r. w Oberhausen, a następnie opublikowany w *Atomation, Risiko und Chance*, Band II. Europäische Verlagsanstalt 1965, s. 1076—1100, zwłaszcza s. 1099. Na tymże sympozjum, do wynikającej z automatyzacji alternatywy: ryzyko czy szansa albo też — chaos czy raj na ziemi, nawiązuje w części wstępnej swego referatu Otto Brenner, pierwszy przewodniczący związku zawodowego metalowców w NRF. Porównaj: O. Brenner, *Automation und technischer Fortschritt in der Bundesrepublik*. Band I, s. 15—30.

⁵ K. Marks: *Kapitał* T. III, s. 873—874.

⁶ W. P. Reuter: Automatyzacja a polityka związków zawodowych. W: *Automation, Risiko und Chance*. Band II. Europäische Verlagsanstalt 1965, s. 1076.

może zaprzeczyć żadna partia. Z jednej strony zbudziły się do życia takie przemysłowe i naukowe siły, których nigdy nawet nie mogła sobie wyobrazić żadna z poprzednich epok w dziejach ludzkości. Z drugiej strony istnieją symptomy upadku, które po wielokroć przewyższają wszystkie okropności ostatniego okresu imperium rzymskiego, znane z historii!"⁷

Poza kwestią skrócenia dnia pracy i tygodnia pracy era automatyzacji, informatyki i elektroniki wyrzuca na wierzch życia całych społeczeństw i poszczególnych indywidualności, z całą ostrością i bezwzględnością, raz jeszcze, kwestię powszechności wykształcenia ogólnego w połączeniu z redukcją do minimum pracy koniecznej. Raz jeszcze. Bo po raz pierwszy, z taką ostrością, złożoność tego problemu ukazała się w okresie przekształcania społeczeństw rolniczych w przemysłowe oraz warsztatów rzemieślniczych i manufaktur — w fabryki, a więc w okresie rewolucji przemysłowej. Pojawia się z całą ostrością więc i w okresie automatyzacji raz jeszcze kwestia wychowania moralnego i estetycznego człowieka oraz jego stosunku do miejsca, stanowiska i rodzaju pracy. Równoległe z tym pojawia się kwestia zharmonizowania wykształcenia specjalistycznego z ogólnotechnicznym w warunkach, gdy elektronika i komputer na porządku dziennym stawiają to, co Marks nazwał przeistoczeniem się robotnika, przeistoczeniem się jego osobowości. Poza kwestią nieodwracalnych przemian w strukturze pracy, w strukturze zawodów, pod wpływem nowych parametrów wydajności i nowych źródeł bogactwa, pojawiają się nowe problemy, których dotąd nie omawialiśmy.

3. Społeczeństwo skomputeryzowane między apokalipsą zagłady a utratą kontroli nad własną demografią

Ryzyko czy szansa lub chaos; czy ład — to nie jedyne dylematy i przemijające alternatywy, które zapamiętaliśmy sobie sprzed 10 lat, np. gdy na międzynarodowej konferencji w Oberhausen ludzie nauki i techniki obu półkul na porządku dziennym postawili w sposób jawny i wszechogarniający kwestię skutków społecznych automatyzacji. Dylematy owych lat: ryzyko czy szansa, chaos czy ład, wracają dziś w postaci spotęgowanej. Widmo apokalipsy twardzyszy dzisiaj obłędnemu strachowi przed rozpadem osobowości i samozatrąą człowieka, a pełne paniki przepowiednie powszechnej i wielkiej zagłady na przełomie roku 1973/1974 powtarzają się z różnym nasileniem i w różnym stopniu, co pełen popłochu alarm ekologiczny lub groźne diagnozy dewastacji środowiska naturalnego. Dewastacja ta jest wszak konsekwencją niezdolności człowieka odbudowania zachwianej równowagi w stosunkach ze środowiskiem. Jest przecież faktem, że zasoby naturalne nie odradzają się i nie odtwarzają samorzutnie. Różnej maści jasno-

⁷ K. Marks, F. Engels: Dzieła wybrane. T. I. Warszawa 1949, KiW, s. 333.

widzowie i eksperci, zapatrzeni w rok 2000, nie dostrzegli w swych ekspertyzach i przepowiedniach zbliżającego się wielkiego kryzysu energetycznego 1973/1974 ani też powrotnej fali bezrobocia, strajków, dotkliwego zwłaszcza problemu stanowisk pracy zarówno w ich aspekcie jakościowym, jak i ilościowym. Zapatrzeni w rok 2000 i operując wielkościami urojonymi, pominieli w swych diagnozach i prognozach tak istotną kwestię, jak import i eksport żywej siły roboczej, własnych i cudzoziemskich robotników i techników. Spokojnie zastanawiając się nad niepokojami z powodu utraty przez człowieka kontroli nad własną demografią w roku 2000 i później, nie zauważyli w krajach trzeciego świata zbliżającego się głodu i nie uświadomili sobie, że już 25 lat wcześniej ilościowy i jakościowy problem stanowisk roboczych w krajach cywilizowanych staje się problemem rozstrzygającym dla ekonomistów, socjologów, teoretyków kształcenia zawodowego i polityków. Panika połączona z gorączką elektroniczną z powodu zagrożenia zdrowia psychicznego przeciętnego człowieka i komputerowego lęku z powodu zagrożenia ładu wewnętrznego poszczególnej jednostki — to fakty epoki rewolucji naukowo-technicznej, ujawnione przez ludzi nauki, badaczy i techników, a nie zmyły i upiory — wytwory chorej imaginacji fałszywych proroków i jasnowiedzów. Pojawiają się te fakty, i wiedza o nich, nie dzięki równie anonimowym, co licznym wieściom o elektronicznym demonie — komputerze i o epidemii przemocy, lecz dzięki konkretnie wziętym wydarzeniom: przemianom gospodarczym i politycznym w warunkach i w okresie, gdy np. motoryzacja uniwersalna weszła w stadium kryzysu, a raport Klubu Rzymskiego „Granice wzrostu”⁸ stał się lekturą powszechną intelektualistów i polityków, uczonych i pisarzy, i w warunkach gdy niedosyt innych wciąż jeszcze nie ma swych granic i gdy wszyscy mieszkańcy świata cywilizowanego, czy tego chcieli, czy nie, stali się przedmiotem i podmiotem, uczestnikami i współtwórcami kryzysu energetycznego lat 1973/74. Czy tylko energetycznego? A o jakim kryzysie mowa w desperackich sformułowaniach: „Utopia czy zguba!”, „Koniec wieku ideologii!” lub „Koniec ideologii wieku!”. A o jakim kryzysie mowa, gdy czytamy dwuznacznie co najmniej lub dwoiście brzmiące wezwanie do samozatraty?

4. Praktyczna przydatność Marksowskiej metody

Rekapitulacje Marksowskich diagnoz i Marksowskich ekstrapolacji nie były przecież i nie są celem samym w sobie. Z jednej strony są one ilustracją, a drugiej — wykorzystaniem metody, uzasadnienie zaś prawa naukowego Marksa — z trzeciej. Służą badaniom dotychczasowym nad

⁸ D. H. Meadows, D. L. Meadows, Jørgen Randers, W. W. Behrens: *Granice wzrostu*. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, przekład polski, Warszawa 1973.

pracą współczesnego człowieka, jego zawodem i kształceniem zawodowym. Umożliwiają tym samym — łącznie wzięte i dodatkowo wzbogacone faktami, ujawnionymi przez kryzys energetyczny 1973—1974 r. gruntowniejszą ocenę współczesnych sił wytwórczych, w dalszym ciągu dają one znakomity punkt widzenia dla naukowej i nowoczesnej oceny ukształtowanych stosunków produkcji, a tym samym dojrzenia także form zastygłych, struktur skamieniałych. Te pozostałości i koegzystencja zastygłych struktur i skamielin rzucają na pojmovanie stosunku wzajemnego między siłami wytwórczymi a stosunkami produkcji naszych dni. Równocześnie zaostrożają one możliwość dojrzenia sprzeczności między stosunkami produkcji a siłami wytwórczymi, wywołanymi eksplozją w dziedzinie wydajności i ujawnionymi w sposób gwałtowny, pośrednio czy bezpośrednio, często nieoczekiwany przez elektronikę i automatyzację. Tak więc diagnozy i ekstrapolacje Marksa stają się metodologicznie przydatnym narzędziem sprawdzalności współczesnych diagnoz, metod prognostyki tam, gdzie chodzi o rolę i miejsce robotnika w procesie produkcyjnym, zwłaszcza tam, gdy chodzi zarówno o jakościowo nowe stanowiska pracy, jak i o nowoczesne pojęcie stosunków produkcji, nowoczesne pojęcia nauki o ludzkiej pracy, jak i o modernizację stanowisk pracy w połączeniu z badaniami nad kształceniem zawodowym 25 lat przed rokiem 2000. Są tym samym współczesnej socjotechniki metodą najskuteczniejszą. Stosując ją i na niej się opierając w toku analizy nowych faktów, nowych uwikłań producenta epoki rewolucji naukowo-technicznej, uwikłań wynikających z pojawienia się elektroniki i komputera, uwikłań tworzących nowy element współczesnych nam stosunków społecznych, możemy za Marksem powtórzyć z uzasadnieniem: „Man muss diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, dass man ihnen ihre eigene Melodie vorsingt!” Nie straciły czaru i humanistycznej wymowy takie aforyzmy, jak „Jestem człowiekiem i nic co ludzkie nie jest mi obce” lub takie imperatywy uniwersalne jak „Kochaj bliźniego, jak siebie samego”.

5. Upiory wzrostu i zmory energetyczne czy też apokaliptyczna wizja kataklizmu współczesności?

A jednak częściej i donośniej niż takie aforyzmy lub takie przykazania brzmią zwłaszcza wołania „Wytwarzamy chaos!”, powtarzane z niepokojem przez wszystkich, lub desperackie: „Po omacku, w piekielnym tempie i w obłędzie gnamy ku katastrofie”. Powszechność narastającego lęku przed przeludnieniem i panicznego strachu przed nuklearną apokalipsą w skali naszego globu przekształca się z cichego i rzadko słyszalnego szeptu wtajemniczonych w donośne i powszechne wołanie.

którego autorstwa ani źródeł już nie znamy. Lęk przed wyczerpaniem się surowców, zgroza, koszmar i obłęd, te zmory energetyczne i upiory „wzrostu”, nie są jednak wytworem zahipnotyzowania zbiorowej psychiki prymitywnego i niedoświadczonego tłumu, lecz są faktem zrodzonym w umysłach i sercach wykształconych, cywilizowanych społeczeństw industrialnych drugiej połowy XX wieku lub, dokładniej mówiąc, ostatniego ćwierćwiecza XX stulecia. Ale apokaliptyczne wizje uczonych, badaczy, pisarzy, poetów i działaczy społeczno-politycznych, jako wytwór nauki i kultury społeczeństw skomputeryzowanych, nie sprowadzają się i sprowadzać nie mogą do naukowych czy poetyckich, malarskich czy technologicznych wizji totalnej zagłady całej ludzkości.

Trzeba zdać sobie sprawę, że dotyczą one i dotyczyć muszą poszczególnych ludzi, ich indywidualnej psychiki, ich osobowości, elementarnej wolności oraz zagrożenia indywidualnych praw pojedynczo wziętego człowieka. Zanim jednak do uwikłań człowieka w społeczeństwie skomputeryzowanym przejdziemy, zanim dotkniemy kwestii praw człowieka indywidualnego, odtworzyć należy nowoczesny głos o kataklizmie całych społeczeństw na skalę globalną. Dotyczy on zagrożenia, którego przedsmaku nie daje nawet żaden z obrazów Dürera: Bo która z klasycznych jego wersji (czy też późniejszych) drzeworytów „Czterech Jeźdźców Apokalipsy” były i są w stanie za pomocą rozporządzalnych środków malarstwa, czy rzeźby, przedstawić „laserowe strzały”? „mazuży światła”? „dzidy ponaddzwiękowe”? „cybernetyczne psy”? lub „flety bioplazmy”?

Taki obraz powszechnej katastrofy prezentuje w swym futurologicznym wierszu „Gołąb ostatni” Antoni Słonimski, jeden z wybitniejszych poetów 3 polskich pokoleń, autor tak uniwersalnych, o nieprzemijającej wartości poematów, jak „Sąd nad don Kichotem” oraz „Hamlet”, którymi wyszedł już i poza geograficzne, i językowe granice współczesnej polskiej literatury. Otóż, w „Gołębiu ostatnim” makrokatastrofa ery lotów kosmicznych, wielogłowicowych rakiet balistycznych wygląda całkiem realistycznie i tym groźniej, że autor „Wieży Babel” operuje tu nie obrazami i alegoriami tradycyjnego malarstwa czy poezji, lecz terminologią wywodzącą się wprost z arsenału pojęciowego współczesnych instytutów naukowo-badawczych, kuźni bądź co bądź rewolucji naukowo-technicznej:

*„...teraz całe wielkie wojsko
Zaległo grząską ziemię gnilną masą krwawą.
I wszystko, co obliczał nasz mądry Velasquez,
Owe cyfry niewinne, wykresy, równania,
Od zaklęć Czarnej Magii i Apokalipsy,
Od tajnych słów Kabaly stały się straszliwsze.
Na próżno się starałem skryć w grotach Uzedy,
Porwały mnie plemiona zdziczałych tubylców*

*Zbrojnych w maczugi światła, strzały laserowe,
 Ponaddźwiękowe dzidy, kobaltowe proce,
 Kamienie fotonowe, psy cybernetyczne,
 Paraboliczne bębny, flety bioplazmy
 Wtórzące podskokom sztucznych serc lub krwawych,
 Wydartych z piersi trupów jeszcze nie ostyglych."*

Zanim to jednak nastąpi, niepokoi się i niepokoić musi społeczeństwo skomputeryzowane dewastacją zieleni i martwić się z powodu rabunkowej gospodarki, zaniechłujenia rzek i jezior oraz śmierci lasów i łąk, zanieczyszczania powietrza i pól uprawnych.

6. Osobowość, praca i środowisko społeczne człowieka, czyli do jakiego stopnia zgadza się Freud z Marksem

Inaczej rzecz wygląda, i metodologicznie biorąc — musi wyglądać, gdy analizujemy uwikłania indywidualnego człowieka, jego psychologii indywidualnej, jego osobowości, struktury jego życia osobistego. Ustrój polityczny potęguje lub niweluje procesy i zjawiska wynikające z tych uwikłań. Stosunki społeczne sprzyjają rozrostowi i rozwojowi takich zjawisk lub ich zanikowi, ich degeneracji lub degeneracji ich nosicieli. Ale nie można zapomnieć, że instynkt człowieka, jego popędy, sfera emocjonalna człowieka, skłonności człowieka, pewne poczucia i stany uczuciowe ludzi zdrowych i normalnych lub pewne swoiste ich poczucia, popędy i stany uczuciowe noszące charakter patologiczny (neurasteniczny, histeryczny czy schizofreniczny) nie są już związane z ustrojem politycznym i nie są w sensie bezpośrednim wykwitem nadbudowy. Chęć dominacji i błyszczenia oraz powiązana z nimi agresja i ambicja nie wywodzą się z kapitalizmu. Ich natura jest m.in. biologiczna, konstytucjonalna, a nie społeczna. Czynniki społeczne jest dla nich pożywką. Toteż nie są wykwitem nadbudowy takie problemy psychologii indywidualnej, jak zapamiętywanie, zapomnianie i pogarda dla egalitaryzmu, ani też takie elementy struktury osobowości, jak zahamowanie i opory, sadyzm i różnego rodzaju tłumienia, sublimacja i frustracja. Stosunki społeczne mogą je potęgować, mogą je rozbudzać, doprowadzić do stanów patologicznych, ale nie one są ich głębią. Głębią ich jest ludzka natura. Po freudowsku rzecz biorąc, z punktu widzenia psychologii głębi, sam proces pracy gwarantuje pracującemu człowiekowi zdrowie psychiczne i umożliwia mu utrwalenie normalnych i zdrowych stosunków wobec rzeczywistości. Po prostu między człowiekiem a jego otoczeniem kształtuje się normalna atmosfera. Stąd praca, jej proces i jej obiektywne składniki są i dla psychologii głębi czymś bardzo poważnym, istotnym i decydującym. Nie

ma lepszej i właściwszej formy powiązania między człowiekiem a środowiskiem niż przeróżne formy pracy — głosi freudyzm. Międzyludzkie stosunki, które powstały w toku pracy, wiodą ostatecznie do odreagowania napięć psychicznych typu narcyzystycznego — ujawnia psychologiczna analiza freudyzmu. Co więcej, dając pracującemu człowiekowi możliwość zdobycia chleba powszedniego oraz zapewnienia ekonomicznej egzystencji — głosi freudyzm — praca zawodowa daje mu tym samym możliwość zdrowego, normalnego odreagowania impulsów i sublimowania libido.

7. Przyczynek do badań nad aktualnością Freudowskiej analizy osobowości człowieka

Pod tym względem zgadza się Freud z Marksem i jego wywód pokrywa się ze słynnym powiedzeniem młodego Marksa, że dopiero „w przetwarzaniu świata przedmiotowego potwierdza się prawdziwie człowiek jako istota gatunkowa”.⁹ Tezę tę Marks, jak wiemy, rozwijał, pogłębiał, uzasadniał m.in. w I i III tomie „Kapitału”. To tę właśnie ideę Marksa kontynuując, Freud na zupełnie innej drodze i na innym materiale empirycznym stwierdza, że proces sublimacji jest tym normalniejszy i tym naturalniejszy, im bardziej praca dla chleba powszedniego przekształca się w pracę z wyboru, im bardziej umożliwia ona pracującemu ujawniać w procesie produkcyjnym jego własne skłonności, własne zainteresowania i zamiłowania, im bardziej w procesie wytwarzania zezwala pracującemu ujawniać i uświadamiać sobie ukryte w podświadomości popędy. Proces pracy wreszcie aktywizuje nie tylko sferę manualną człowieka, jego uwagę i wolę, ale aktywizuje ukryte, ukrywane impulsy, które powstały z takich czy innych względów (np. natury biologiczno-konstytucjonalnej, a nie społecznej) i nie mogą być odreagowane inaczej niż przez skuteczną pracę i nie gdzie indziej, jak w zespole i warsztacie lub fabryce. Zygmunta Freuda „Das Unbehagen in der Kultur” nie jest pozycją skierowaną przeciw technice. Przeciwnie. Na jej kartach znajdujemy pochwałę techniki, apoteozę tych, którzy wykradali bogom ogień, aby uprzyjemnić życie człowieka. W studium tym znajdziemy piękną pochwałę ludzi, którzy wymyślili i wynaleźli narzędzia i maszyny i w ten sposób spotęgowali swoje własne organy. Zdobywcze techniki określa Freud jako spełnienie bajecznych marzeń (die Erfüllung der Märchenwünsche¹⁰). Nie zgadzał się jednak z Marksem w innych podstawowych kwestiach. Jeszcze w 1912 roku pełen wątpliwości i nie bez ironii pisze on o iluzji komunistów rozwiąza-

⁹ Rękopisy ekonomiczne 1844 roku. KiW, Warszawa, s. 68, 1958.

¹⁰ Patrz Sigm. Freud: Das Unbehagen in der Kultur. Wydanie II, Wien 1931, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, s. 43, 44, 45, 46—50.

nia wszelkiego zła na ziemi przez zniesienie własności prywatnej. Zapewne — pisze Freud — zniesienie własności prywatnej może dużo zmienić w stosunkach międzyludzkich i na pewno ma większy wpływ na postępowanie ludzi aniżeli etyczne zakazy i nakazy.¹¹ Niemniej popadają tu reprezentujący materializm socjaliści, jak powiada Freud, w nowy idealizm, gdy zapominają o ludzkiej naturze.¹² Walka o wpływy i o władzę, tak naturalne cechy człowieka — prognozował jeszcze w 1912 roku Freud — nie ulegną bynajmniej zmianie i nie zmieniają swej istoty i po zniesieniu własności prywatnej. Jest rzeczą znamioną, że Freud, który „Das Unbehagen in der Kultur” opublikował w 1930 roku, a więc lat kilkanaście po 1917 roku, pozostał sobie wierny i wierny swoim prognozom i swojej teorii z 1912 roku (i sprzed tego okresu!), a więc z tego okresu, gdy nie znane były doświadczenia europejskich społeczeństw po 1918 r., po 1933, ani też po 1945 r.

8. Gdy analiza psychologiczna sprzęga się z komputerową potęguje się zagrożenie i lęk współczesnego człowieka

Upłynęło równo 60 lat od tej słynnej prognozy Freuda. Ludzkość „pierwszego”, „drugiego” i „trzeciego” świata przeżyła kilka wojen i kilka innych rewolucji, które wstrząsnęły nie tylko ich światem. I oto dzisiaj, w warunkach wielkiej rewolucji naukowo-technicznej, w przeciwieństwie do nie potwierdzonych dotąd w pełni jego prognoz dotyczących zjawisk życia społecznego i politycznego, prognozy freudowskie, wynikiłe z analizy psychologicznej zjawisk życia osobniczego, znajdują swoje pełne potwierdzenie. Elektronika i komputer pomnożyły i spotęgowały ich autentyczność i odczuwalność na każdym kroku. Dlatego tak znamienne i wiele mówiące są nowe badania zawarte w studium Malcolma Warnera i Michaela Stone „The Data Bank Society”.¹³ Ci dwaj młodzi uczeni, z których pierwszy jest ekonomistą i politologiem, drugi zaś informatykiem i konstruktorem komputerów, nie wywodzą się bezpośrednio ani pośrednio ze szkoły Freuda i niewiele mają z jego metodą i z jego szkołą wspólnego. Ale podejmując badania nad uwikłaniami człowieka indywidualnego i potencjalnymi możliwościami jego życia osobniczego w warunkach społeczeństwa skomputeryzowanego, krok po kroku, problem po problemie, do-

¹¹ W wydanej jeszcze w 1959 roku mojej monografii: Kształcenie politechniczne a praca ręczna, w rozdziale specjalnym podkreśliłem, że Freud będąc przeciwnikiem ruchu socjalistycznego znalazł się tym samym jednoznacznie na pozycjach skierowanych przeciw walce klasowej.

¹² Patrz: Tamże. s. 82—84 oraz s. 133.

¹³ Wyd. George Allen and Unwin Ltd, London 1970.

tykają oni ostatecznie tych samych zagadnień — przynajmniej w sensie zewnętrznym i obracają się w tym samym polu widzenia, co Freud, choć ich analiza nie jest analizą freudowską w sensie bezpośrednim. Z tego punktu widzenia, tj. z punktu widzenia badań nad uwikłaniami człowieka w społeczeństwie skomputeryzowanym, a więc nad uwikłaniami, które nie są związane z nadbudową ani też jej wykwitem — w sensie bezpośrednim, stanowią wyniki badań Warnera i Stonego jedną z nielicznych dziś pozycji socjologicznych, które dotyczą zupełnie nowych, dotąd nie podejmowanych przez psychologię, pedagogikę i socjologię, wielu krajów zasadniczych, autentycznych, a nabrzmiałych problemów osobowości człowieka w społeczeństwie (już) skomputeryzowanym czy też będącym na drodze do komputeryzacji. Badania swoje i wywody opierają oni na materiale faktograficznym, uzyskanym na „scenerii” amerykańskiej i wydobytym z „brytyjskiej” sytuacji, a więc na materiale typowym. Dzięki temu pokazali aktualne sytuacje i uwikłania człowieka w innych, również komputeryzujących się i skomputeryzowanych już społeczeństwach, a tym samym — pokazali prognozę i przyszłość uwikłań człowieka w społeczeństwie, które dopiero zmierza ku komputeryzacji. Swą analizę rozpoczynają oni rozdziałem o tytule wymownym i znamionym: „Komputer i grożąca katastrofa”. Po nim następuje kolejny rozdział o równie demonicznej wymowie z punktu widzenia uwikłań człowieka w społeczeństwie skomputeryzowanym: „Technologiczne uderzenie i zagrożenie wolności”. Oczywiście, że same tytuły, jak treść, która się pod nimi kryje, można i należy różnie interpretować i różnie pojmować, w zależności — jak już zastrzeżliśmy — od stosunków społecznych. Ich wymowa, zabarwienie i siła mogą być różne. Nie można jednak faktów negować. Jakżeż daleko dobrze nam znanym pozycjom z dziedziny psychologii społecznej, politologii i socjologii do tej zaskakującej trafnością swych spostrzeżeń książki, w szczególności zaś samą tematyką i odkrywczością (odkrywczością, a nie interpretacją, która może być różna). Warner i Stone bacznie przyglądają się scenerii amerykańskiej i scenerii brytyjskiej, doli człowieka w skomputeryzowanym społeczeństwie amerykańskim i doli człowieka w społeczeństwie brytyjskim. Ale gdy podejmują analizę sfery osobistej człowieka w tamtych społeczeństwach i jego wolności, zdają się stawiać kropkę nad i: „de te fabula narratur!”, czyli po polsku: „O tobie w tej bajce jest mowa!” (pomimo że u nas przecież inaczej pojmujemy i rozwiązujemy kwestię sfery prywatnej i wolnościowej człowieka). Nawet taki rozdział: „Zagrożenie sfery prywatnej człowieka” wszędzie tam, gdzie zniesiono własność prywatną na środki produkcji i gdzie nastąpiło upaństwowienie przemysłu, usług, środków produkcji i zasobów naturalnych, rozpatrywany u nas z punktu widzenia człowieka indywidualnego, z punktu widzenia indywidualnie wziętego człowieka, nie jest wcale

blahy. Co zaś się tyczy kolejnych kwestii będących przedmiotem analizy Warnera i Stonego, jak pieniądz, lecznictwo, człowiek jako przedmiot administracji miejskiej, to wcale nie jest tak, że ich wnioski i spostrzeżenia dotyczące zarobków i oszczędności, medycyny i lecznictwa, sytuacji mieszkańca w strukturze organizacyjnej czy też metod zarządzania administracją miejską w zastosowaniu do indywidualnie wziętego obywatela Francji, Szwecji czy Niemieckiej Republiki Federalnej, a w żadnym sensie i w żadnym stopniu nie dotyczą nas, którzy przecież żyjemy na innym etapie rozwojowym techniki i przecież w innych warunkach społeczno-ustrojowych.

9. Poza spowiedzią, bez psychoanalizy i pomimo samokrytyki, czyli komputera suwerenność osobowości

Psychologie różnych państw i różnych ustrojów uprawiających statystykę, socjologowie i politolodzy różnych państw uprawiający psychologię ze statystyką, wreszcie statystycy uprawiający psychologię z politologią, każdy zgodnie ze swoją ideologią i zgodnie z funkcją społeczną swej działalności, znając nawyki i pomyłki konkretnie wziętego człowieka, przyczyny jego apatii lub motywy ożywienia, nawet jeśli nigdy nie czytali Freuda, znając przyzwyczajenia i „drugą naturę” człowieka, jego nałogi i „słabostki”, patologię jego życia codziennego, jego „zahukanie” czy fascynację, świadome błędy i nieświadome pomyłki — zawsze mogą „ująć”, mogą też „uchwycić”, odpowiednio „zestawić”, „połączyć”, „przeliczyć”, „dodać” i ostatecznie wykorzystać rezultaty swoich statystycznych manipulacji dla różnych celów, m.in. dla manipulowania osobowością pojedynczo wziętego człowieka. Akustyka i fizjologia, farmakologia i urzędy podatkowe z ubezpieczeniowymi i celnymi przychodzą im z odsieczą. Precyzyjna aparatura elektroniczna i psychologia, architektura i automatyka, optyka i chemia, magnetyzm i biologia integrują się, by postawić pod znakiem zapytania możliwość ochrony suwerenności jednostki, wolności sumienia człowieka, jego elementarnego prawa do intymności prywatnego życia osobistego (gdy np. rzecz dotyczy historii jakiejś choroby czy któregoś z etapów czyjeś miłości do kogoś). Urzędy podatkowe i ubezpieczeniowe w połączeniu z optyką i akustyką, fizjologia, chemia i statystyka, komputer i farmakologia integrują się, by wniknąć w elementarne prawa jednostki, do osobistych wyobrażeń o jakości i stylu życia, czy też tak osobistej i intymnej skłonności jego natury do spowiedzi, wszystko jedno, czy będzie to płacz przed kimś, samokrytyka lub po prostu spowiedź zarówno w jej sensie religijnym czy też freudowskim. Integracja tych elementów i odpowiednie ich wykorzystanie zwłaszcza wiedzie do dewastacji życia osobniczego, narastającego poczucia bezsily.

zawiedzenia, a tym samym apatii, do zagrożenia osobowości, do rujnowania atmosfery zaufania, poczucia godności własnej i osobistego honoru człowieka. Bo informacja to nie tylko wiadomość dotycząca określonego obiektu. Błąd tkwi tu bynajmniej nie w kolizji z rodzajem najbliższym i z różnicą gatunkową definicji. Błąd tkwi w tradycjonalistycznym, przestarzałym pojmowaniu informacji. Dlatego poprawniejsze i nowocześniejsze jest określenie informacji — jako zbioru i przekazu danych, które zainteresowanemu umożliwiają powzięcie decyzji. I znowu w danym wypadku nie o rodzaj najbliższy i nie o różnicę gatunkową chodzi, lecz po prostu o istotę rzeczy tego określenia, a więc nie tylko o stronę formalną: o gromadzoną, przetwarzaną i przekazywaną wiedzę, która — wśród wielu różnych wariantów, umożliwi podjęcie określonej decyzji. Gdy w pewnych warunkach drzwi otwierają się jeszcze inaczej niż za pomocą klamki czy klucza lub gdy dowiadujemy się, że zapis dolegliwości fizycznych czy psychicznych naszego bliźniego powstał poza nim i niezależnie od niego i, co najgorsze, nie jest on zapisu tego dysponentem, wówczas narasta brak zaufania, rodzi się podejrzliwość. Zwykły urzędnik obznajmiony z komputerem może, po naciśnięciu klawisza w ciągu sekund, a więc natychmiast, ustalić w odpowiednich warunkach organizacyjnych bankowości stan oszczędności klienta w dowolnej klasie. Tak więc nawet jako homo oeconomicus jest on rozszyfrowany i dotychczasowe jego poczucie pewności i spokoju jest zagrożone, podobnie jak inne sfery jego życia indywidualnego, jego, jak dotąd sądził i jak sobie wyobrażał, suwerennego prawa do nienaruszalności intymnej sfery jego życia, osobistego spokoju, chociażby w czterech ścianach własnego pokoju. Podejrzliwość i brak zaufania podcinają więc więź społeczną człowieka. Cień niepewności i apatii rośnie nieograniczenie i towarzyszy bezsilności i zawiedzeniu człowieka. Tak więc komputer i elektronika w połączeniu z chemią, biologią i optyką przyniosły zagrożenia nowego typu, którego nie znał i znać nie mógł, choć mógł je prognozować Marks, i nie znał, bo nie mógł ich znać, ale mógł je prognozować Freud. Mowa o wtargnięciu w sferę osobniczą, prywatną, indywidualną człowieka czynników, które niweczą elementarną suwerenność, intymność, wewnętrzny ład (lub nieład), wewnętrzny spokój (lub niepokój), do których, jak się dotąd zdawało, tylko on ma osobiste prawo w sobie nosić i do których tylko on ma dostęp, a tym samym — przed sobą przyznawać się do nich lub — nie. Uderza całkowity brak symetrii między zagrożeniem, a raczej między ujawnieniem zagrożenia ekologicznego i zagrożeniem indywidualnym człowieka. Głosy o dewastacji środowiska naturalnego człowieka, wody pitnej i powietrza, lasów, pól, jezior i mórz, spiętrzają się i potęgują w miarę dalszych postępów industrializacji, ale nie pokrywają się ilościowo i nie zbiegają swym stopniem natężenia z przestroгами przed komputeryzacją, a tym samym — przed

dotąd nie znanymi człowiekowi uwikłaniami. Nie są w żadnym razie tak częste i donośne, by uświadomić człowiekowi zagrożenie jego indywidualnej wolności, jego prawa do ochrony własnej indywidualności, jego suwerennego prawa do obrony i ochrony własnej psychiki przed zaprzepaszczeniem i dewastacją. Tak więc komputer — najwyższy wyraz racjonalizacji i triumf intelektualizacji życia współczesnego, staje się w coraz większym zakresie i w coraz wyższym stopniu środkiem zbierania, gromadzenia i przetwarzania informacji, które, w sensie pośrednim czy bezpośrednim, stanowią zagrożenie dla osobowości człowieka. Komputer — najwyższy triumf postępu technicznego — staje się z roku na rok nie tylko coraz liczniejszym i częściej stosowanym agregatem w gospodarce narodowej, ale — równoległe z tym — coraz tańszym narzędziem, a tym samym coraz częściej w praktyce stosowanym urządzeniem w służbie postępu technicznego, lecz także rodzi nowy typ alienacji, apatii, przymusu, obsesji i wyobcowania, którym z reguły towarzyszy zanik poczucia osobistej odpowiedzialności. Pod tym względem przewyższają komputery wszystkie dotąd nam znane konwencjonalne środki zbierania, przetwarzania i zapamiętywania informacji w postaci znanych nam konwencjonalnych księgozbiorów, bibliotek, archiwów czy konwencjonalnych kartotek.

10. Samorealizacja osobowości a funkcjonowanie elektronicznego demona

Funkcjonowania komputerów nie da się w ogóle porównać z funkcjonowaniem tradycyjnych labiryntów-kartotek, konwencjonalnych zbiorów-labiryntów informacji. Pomijając wszystkie inne względy, trzy podstawowe i zasadnicze różnice muszą tu być podkreślone: 1) Owe tradycyjne zbiory bibliotek i kartotek, archiwów są pod względem przestrzeni zajmowanej i masy bardzo wielkie, nieraz — potężne, podczas gdy, w przeciwieństwie do nich, komputery, przetwarzając i zapamiętując potężną ilość nagromadzonych informacji, same nie muszą pod względem rozmiarów i masy być potężne. Przeciwnie, miniaturyzacja jest istotnym elementem potęgi i wszechobecności komputera. 2) Rzecz jednak nie sprowadza się do tej, choć bardzo przecież istotnej, różnicy. Istota rzeczy, a mamy na myśli ludzki, humanistyczny, a nie jedynie geometryczny i fizyczny punkt widzenia, polega na tym, że konwencjonalne zbiory i tradycyjne środki informacji opierały się i opierają na literze, głosce, zgłosce, wyrazie, słowie i zdaniu — na układzie zdań będących w ostatecznym rachunku wyrazem bezpośrednim ludzkiej myśli i ludzkich emocji, ludzkich wyobrażeń. Przeciwnie komputer: ten jest bezliterowy i bezwyrazowy. Jego przekaz nie wiąże się bezpośrednio i w sposób naturalny z wyobrażeniami, mową i myśleniem człowieka, lecz tylko pośrednio, bo w sposób numeryczny. 3) W informacjach,

aktach, relacjach, opiniach i ocenach zawartych w kartotekach i zbiorach danych typu konwencjonalnego znaleźć można ślady amatorstwa, cechy nowicjuszostwa, odbicie złej woli i dowody agresji. Nietrudno w nich także znaleźć ślady sentymentalizmu i dziwne nieraz poplątanie rozumu z nikczemnością, przewidywania z przebiegłością człowieka, który owe opinie i charakterystyki sporządzał. Amatorem i nowicjuszem może być człowiek, ale nie jest nim i nie może być komputer. Jego informacje, zimne i bezwzględne, oczyszczone są od czynnika emocjonalnego, czynnika, który, jak wiadomo, „mąci” jasność analizy i czyni mniej przejrzystą „krystaliczność” przetworzonej informacji. Profesor Arthur Miller (USA) na badania Warnera-Stonego wcale się nie powołuje¹⁴, analizuje uwikłania człowieka skomputeryzowanego i w ostatecznym rachunku dochodzi do syntezy bliskiej dwu tamtym autorom. Pomijając w tej chwili stopień samodzielności, ba — oryginalności i nowatorstwa profesora Millera, syntezę jego warto w tym miejscu przytoczyć zarówno ze względu na czasopismo (a więc — wielojęzyczność tego czasopisma), w którym zostało opublikowane, jak i ze względu na stopień jej uniwersalności.

„... Swym nienasyconym apetytem na informacje — pisze profesor Miller — sławą swej bezbłędności i niemożliwości zapomnienia czegokolwiek, co mu kiedykolwiek zostało przekazane, może komputer przekształcić się w ośrodek systemu nadzorowania przeistaczającego nasz świat w budynek ze szkła, w którym nasze mieszkanie, nasze oszczędności, krąg naszych znajomych, nasz stan duchowy i fizyczny poddane zostają wejrzeniu wszechwidzącego oka i śledzeniu dowolnego obserwatora”.¹⁵ Można przyjąć, że mamy tu do czynienia nie z ekstrapolacją, a tylko z uogólnieniem profesora Millera, uogólnieniem uzyskanym drogą indukcji niepełnej na materiale, którego tak obficie dostarcza współczesne społeczeństwo amerykańskie. Ale z nie mniejszym stopniem prawdopodobieństwa sformułować można tezę, że takie już są, takie powstają i takie będą uwikłania nowego człowieka w społeczeństwie skomputeryzowanym. Dlatego też rozwijanie osobowości, a nie jej dewastacja, sprzyjanie indywidualnej wszechstronności w okresie rewolucji naukowo-technicznej stają się zawołaniem dnia. Także rewolucja naukowo-techniczna, a może właśnie ona przede wszystkim może stać się, mówiąc słowami Marksa, „protestem człowieka przeciw odczłowieczeniu życia... protestem człowieka przeciw tej izolacji od wspólnoty, która jest prawdziwą wspólnotą ludzi, tj. od istoty człowieka”.¹⁶ Oznacza to tym samym powrót do Marksa. Osobowość człowieka, jego indywidualność, kategorie ignorowane, przynajmniej

¹⁴ Ale oni powołują się na niego: The Data Bank Society. London 1970.

¹⁵ Patrz „Unesco-Kurier”, mies. s. 17, nr 7, 1973.

¹⁶ K. Marks: Dzieła, tom I, s. 493.

w praktyce, ba, w swoim czasie wykpiwane w pewnych warunkach i w pewnych środowiskach, przy równoczesnej fetyszyzacji bezosobowego i zuniformowanego kolektywu, zakwitają dziś na nowo autentycznymi barwami i naturalną świeżością. Między apokalipsą totalnej zagłady a widmem dewastacji osobowości skomputeryzowanego człowieka słowa: osobowość, indywidualność, zaczynają bliższce prawdą. Albowiem, wracając do Marksa, wolność osobista, a więc wolna osobowość, wszechstronny rozwój jej zdolności, wszechstronne wykształcenie jej przyrodzonych zdolności staje się punktem wyjścia i punktem dojścia wszelkich badań i wszelkiej praktyki dotyczącej człowieka. Cel kolektywu i cel wszelkich wspólnot do tego się sprowadza.¹⁷ Normalna i naturalna korelacja między elektronicznym agregatem a człowiekiem-dyspozytorem, który go obsługuje (który nim steruje), normalna i naturalna korelacja między linią automatyczną a człowiekiem-observatorem, który ją obsługuje (który jej aparatury dozoruje), sprzyjać mogą i sprzyjają, rozwijać mogą i rozwijają samorealizację osobowości podczas pracy zawodowej, ale tylko wtedy, gdy mamy do czynienia z głębokim i wszechstronnym wyposażeniem człowieka, tzn. z wysoką jego świadomością, z głęboką kulturą humanistyczną i estetyczną, z gruntownym wykształceniem matematyczno-przyrodniczym i ogólnotechnicznym. Są to elementy adaptacji i są to zarazem warunki zmienności pracy, a tym samym są to warunki okiełzania elektronicznego demona; podporządkowania go sobie i zapobieżenia dehumanizacji człowieka w społeczeństwie skomputeryzowanym.

11. Niebezpieczeństwo przeintelektualizowania — dylemat epoki intelektualizacji pracy

Uwikłania człowieka skomputeryzowanego i groźba dewastacji jego osobowości związane są poza tym z polityką oświatową, z intelektualizacją pracy produkcyjnej, z intelektualizacją procesu kształcenia w szkole zawodowej, przede wszystkim zaś z groźbą przeintelektualizowania tych zjawisk i procesów. Stąd też szczególna konieczność ujawnienia jeszcze jednego, dotąd w rachubę nie branego, elementu, jeśli nie — apokaliptycznego strachu, to w każdym razie — wielkiego niepokoju o rozpad i dewastację osobowości uwikłanej, i to w sposób bezpośredni, w centralną problematykę intelektualizacji pracy, jednej z podstawowych, negatywnych jej konsekwencji — przeintelektualizowania. Konsekwencje negatywne są w danym wypadku charakteru dwoistego, dotyczą bowiem zarówno psychiki i psychologii indywidualnej jednostki, jak i zjawisk społeczno-politycznych. Tak więc,

¹⁷ K. Marks: *Dziela*, tom 3, s. 38.

co się dziś powszechnie z emfazą nazywa eksplozją naukową, to, co się w środowiskach specjalistów nazywa rewolucją informatyczną, to, co zdobywa trwale miejsce w publicystyce naukowej pod nazwą rewolucji komputerowej, rzutuje, i to w sposób bezpośredni, a zarazem dramatyczny, na strukturę i treść współczesnego kształcenia. Znamienna wypowiedź, którą za chwilę przytoczymy, jest wyrazem nie tylko faktu, że postęp w dziedzinie nauki i techniki znacznie wyprzedził postęp w dziedzinie organizacji szkolnictwa i treści kształcenia zawodowego, a tym samym wyprzedził postęp w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego, lecz także wyrazem sprzeczności, które powstały w wyniku eksplozji naukowej i rewolucji informatycznej. „... Realistycznie rzecz biorąc eksplozja naukowa wiedzie do tego, że tylko bardzo nieliczni wiedzieć będą bardzo dużo o funkcjonowaniu przyrody i społeczeństwa, podczas gdy cała reszta pozostanie w dotychczasowej nieświadomości. Im wyższa bowiem jest specjalizacja, tym odleglejszy staje się teren naszego codziennego doświadczenia, a wiedza tym samym oddala się, stając się dla wielu niedostępna i ezoteryczna”.¹⁸ Tak więc nowo zbudzone do życia siły przemysłowe i naukowe, których nigdy nawet nie mogła sobie wyobrazić żadna z poprzednich epok w dziejach ludzkości, wiodą do dylematów i dramatów współczesnej socjologii, pedagogiki, socjotechniki i praktyki wychowania. Wyrazem tej sprzeczności jest bezradność intelektualna niektórych środowisk odpowiedzialnych za strukturę i treść nowej szkoły zawodowej, w której poza oświatowcami spotkać można i socjologów także oraz ekonomistów. W danym wypadku jest ta bezradność nie mniej znacząca i nie mniej ważna niż bezradność społeczna. W obliczu tej sprzeczności, która przecież jest sprzecznością realną i faktycznie istniejącą, oraz w obliczu tej bezradności, która jest faktem, uzasadnione się staje, dlaczego powróć do Marksa, do jego metody, do jego prawa zmienności pracy, jego teoretycznych zasad kształcenia zawodowego i wszechstronności rozwoju człowieka daje szansę zdobycia automatycznego klucza do rozwiązania sprzeczności i przewyciężenia antynomii teorii i praktyki kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego.

12. Ludyzm w społeczeństwie dobrobytu, czyli 32 lata przed rokiem 2000

Narzędzia i maszyny, jak to w analizie metodologicznych podstaw prognozowania na łamach *Kultury i Społeczeństwa* konkretnie podkreślono, zawsze kształtowały i przekształcały strukturę społeczeństw.¹⁹ Nie

¹⁸ John H. Schaar and Sheldon S. Wolin: *Education and the Technological Society*. New York Review of Books, Bd. XIII, 6, 9, Oktober 1969, s. 4.

¹⁹ Patrz: Ignacy Szaniawski: *Metodologiczne podstawy prognozowania w dziedzinie nauki o pracy i działalności zawodowej*, *Kultura i Społeczeństwo*, kwartalnik PAN, nr 4, 1972.

można więc tej siły przeobrażającej, przekształcającej wraz ze zdolnością przeobrażania społeczeństw i psychiki jednostek odmówić komputerowi. Odmówić jedynie dlatego, że jedni demonizują jego siły, drudzy personifikują jego możliwości, inni wreszcie, jak ongiś tkacze angielscy, nawołują do jego dewastacji. I nie tylko nawołują. Mamy do odnotowania fakty autentycznego luddyzmu, jak to np. miało miejsce w pewnym środowisku autentycznie naukowym społeczeństwa sytości i dobrobytu: Studenci zdewastowali cały ośrodek komputerowy, niszcząc nie tylko akta, lecz maszyny centrum obliczeniowego w Montrealu.²⁰ Uczynili to — w epoce rewolucji naukowo-technicznej — 32 lata przed rokiem 2000 studenci, gniewni i rozgniewani — podobnie, jak to uczynili nędzni, zrozpaczeni i głodni tkacze, dobrych 150 lat wcześniej, u progu rewolucji przemysłowej w Anglii. Luddyzm jednak może być objawem stanu i jest wyrazem gniewu osobowości i rozpaczcy człowieka w społeczeństwie skomputeryzowanym. Nie jest natomiast i nie może być terapią ekonomiczno-społeczną. Komputer jest po prostu. I na to nie ma rady! Jest faktem i rzeczywistością. I nie można obciążać go winą: nie on przecież ponosi odpowiedzialność za to, co z nim i co z niego uczynili ludzie. Zarządzanie, obronność, polityka, nauka, organa ścigania nie mogą się już bez jego królewskiej mości faktu — komputera obejść. Skoro więc nie ma alternatywy między odwrotem a luddyzmem, cóż pozostaje? Odpowiedź na to daje i dać może nie wielkopostne kazanie z tej czy innej ambony, lecz szkoła zawodowa i współczesna teoria kształcenia zawodowego.

²⁰ Patrz: Malcolm Warner — Michael Stone: *The Data Bank Society* — zwłaszcza odsyłacz nr 14 do rozdz. I. George Allend and Unwin Ltd., London 1970.

NAUCZANIE POCZĄTKOWE JAKO DZIEDZINA WIEDZY PEDAGOGICZNEJ

1. Uwagi wstępne

W przeddzień dwusetnej rocznicy powołania do życia Komisji Edukacji Narodowej (13.X.1973 roku) Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej podjął uchwałę o reformie systemu edukacji narodowej.

W uchwale czytamy: „System kształcenia i wychowania w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej powinien zawierać następujące założenia kierunkowe:

1. Stopniowe upowszechnienie wychowania przedszkolnego w mieście i na wsi...

2. Zapewnienie powszechnego wykształcenia średniego przez, realizujące jednolity program kształcenia podstawowego i średniego, średnie szkoły ogólnokształcące, których czasokres określa się na lat 10 (...).

Szkola ta będzie jednolita pod względem programowym w mieście i na wsi.

W obrębie powszechnej, ogólnokształcącej 10-letniej szkoły średniej wyodrębni się dwa cykle kształcenia: nauczanie początkowe w klasach I—III oraz nauczanie systematyczne w klasach IV—X.

Nauczanie początkowe powinno spełniać funkcje opiekuńczo-wychowawcze, poznawcze i sprawnościowe...

Treść i metody nauczania powinny kształtować twórczą, ideową i aktywną osobowość wychowanków oraz dawać im przygotowanie do życia. Dobór treści poszczególnych przedmiotów nauczania w powszechnej szkole średniej powinien uwzględniać aktualne osiągnięcia odpowiednich dyscyplin naukowych oraz stwarzać możliwości aktualizowania programów nauczania w toku pracy szkoły zgodnie z najnowszymi osiągnięciami nauki, techniki i kultury.

Treści kształcenia powinny zapewnić rozwój zdolności poznawczych uczniów i ich zainteresowań oraz umożliwiać kształtowanie celów, norm, zasad oraz poglądów, przekonań i postaw młodzieży. Powinny również dać jej podstawy do właściwego postępowania w nowoczesnym społeczeństwie i do stałego poszerzania wiedzy ogólnej i zawodowej w kształceniu ustawicznym...”¹

¹ Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13.X. 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej. *Głos Nauczycielski* 1973, nr 43, s. 10 — 12.

Zgodnie z podjętą uchwałą podstawowym elementem organizacyjnym będzie zatem powszechna szkoła średnia o 10-letnim i obowiązkowym cyklu kształcenia.

Upowszechnienie wykształcenia średniego stanowi znaczny postęp w rozwoju polskiego systemu edukacji narodowej, odpowiada potrzebom dokonującej się obecnie rewolucji naukowo-technicznej, potrzebom społecznym oraz pedagogicznym. Spełnienie jednakże tych oczekiwań jest uwarunkowane przede wszystkim doбором i układem nowoczesnych treści kształcenia, uwzględniających aktualny i prognostyczny postęp w rozwoju wiedzy naukowej we wszystkich dziedzinach, opracowaniem efektywnych metod i form organizacyjnych pracy uczniów, nowych w treści i formie podręczników, środków dydaktycznych itp. Rzecz zatem obecnie w tym, aby model ten, zaakceptowany przez Sejm PRL, „wypełnić” nowoczesną treścią i organizacją kształcenia.

Podstawowe kierunki modernizacji treściowo-organizacyjnej systemu szkolnego zawiera program stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej, przygotowany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania.² Program ten, w miarę postępu prac przygotowawczych do wprowadzenia reformy w życie, będzie stopniowo konkretyzowany i rozwijany z myślą o tym, aby w ślad za reformą organizacyjną systemu oświatowo-wychowawczego poszła autentyczna reforma wewnętrznego funkcjonowania każdej instytucji wychowania i nauczania szkolnego na terenie całego kraju. Zbiorowym wysiłkiem zostanie podjęty trud możliwie głębokiego przeobrażenia polskiego systemu edukacji narodowej.

Program Ministerstwa Oświaty i Wychowania, o którym wspomniałem wyżej, wyodrębnia w strukturze organizacyjnej jednolitego systemu szkolnego 10-letniej powszechnej szkoły średniej dwa podstawowe cykle kształcenia: nauczanie początkowe (klasy I—III) i nauczanie systematyczne (klasy IV—X).

Nauczanie początkowe, jako zagadnienie pedagogiczne, jest jednak wciąż problemem kontrowersyjnym, pojawiają się poglądy zarówno kwestionujące, jak i aprobujące istnienie swoistej dziedziny dociekań pedagogicznych zwanej umownie nauczaniem początkowym, kontrowersje budzi również problematyka zadań dydaktyczno-wychowawczych i wiele innych podstawowych zagadnień.

W swojej wypowiedzi chciałbym podjąć niektóre problemy pedagogiczne obejmujące kształcenie najmłodszych uczniów. Zamierzam mianowicie rozważyć charakter tej dziedziny wiedzy pedagogicznej, która bywa zazwyczaj określana konwencjonalnie „nauczaniem początkowym”. Analiza ta będzie, jak sądzę, pewnym przyczynkiem do szczegółowych

² Por.: Ministerstwo Oświaty i Wychowania: Program stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej. *Głos Nauczycielski* 1973, nr 41, s. 7—10.

koncepcji programowo-organizacyjnych nauczania początkowego, jako pierwszego cyklu kształcenia w ramach 10-letniej powszechnej szkoły średniej.

2. Swoistość nauczania początkowego

Charakterystyka określonej nauki wymaga nie tylko wskazania jej przedmiotu, ale i rodzaju zagadnień przewidzianych do poznawania. Przedmiot i rodzaj zagadnień, obejmujących daną dziedzinę wiedzy, musi wskazywać mniejsze lub większe różnicowanie zarówno w stosunku do innych dziedzin, całkowicie odrębnych, jak i w stosunku do tych dziedzin, które zajmują się podobnymi lub nawet wręcz „zbieżnymi treściowo” zagadnieniami.

Nauki różnią się między sobą tym, że zajmują się bądź różnymi mniejszymi lub większymi wycinkami obiektywnie istniejącej rzeczywistości, bądź tymi samymi dziedzinami obiektywnej rzeczywistości, lecz rozpatrywanymi z różnych stron i pod różnymi względami. Podejmując zatem próbę określenia w języku naukowym przedmiotu dziedziny wiedzy pedagogicznej, zwanej umownie nauczaniem początkowym, trzeba rozważyć, czy dana dziedzina wiedzy pedagogicznej, w tym przypadku — nauczanie początkowe, jest w mniejszym lub większym stopniu różna w stosunku do innych dziedzin, czy też zajmuje się tymi samymi dziedzinami, którymi zajmuje się np. teoria wychowania i dydaktyka, ale rozpatruje je z różnych stron i pod różnymi względami.

Do podstawowych zagadnień będących przedmiotem zainteresowań dydaktyki i początkowego kształcenia uczniów należą: problematyka zadań dydaktyczno-wychowawczych, treści kształcenia, metod i form organizacyjnych pracy uczniów, środków dydaktycznych itp. Te zagadnienia są również przedmiotem zainteresowań dydaktyki ogólnej.³ Nauczanie początkowe, jako jedna z dyscyplin nauk pedagogicznych, musi się zajmować zatem tymi samymi zagadnieniami, co dydaktyka ogólna, lecz pod różnymi względami. Możliwie precyzyjne wykazanie tego faktu będzie równocześnie określeniem przedmiotu nauczania początkowego, jak również określeniem swoistej dziedziny wiedzy pedagogicznej zajmującej się kształceniem najmłodszych uczniów.

Nauczanie początkowe, używając obrazowego terminu, znajduje się obecnie „na zakręcie”. Istnienie bowiem dziedziny wiedzy pedagogicznej, zwanej umownie „nauczaniem początkowym”, jest w chwili obecnej, jak nigdy dotąd, problemem szczególnie kontrowersyjnym. Są pedagogowie kwestionujący fakt istnienia nauczania początkowego jako odrębnej dziedziny wiedzy pedagogicznej, są również pedagogowie reprezentujący przeciwne zdanie w tym zakresie. Zarówno jedni, jak i drudzy opierają

³ Por.: W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1968, PZWS.

swoje poglądy wyłącznie lub prawie wyłącznie na „deklaracjach”, a nie na przesłankach naukowych.

Przedstawiona sytuacja nie może wywołać zdziwienia. Nie prowadzono bowiem dostatecznie głębokich naukowo studiów i badań, zmierzających do określenia w swoim założeniu faktu istnienia lub nieistnienia swoistości nauczania początkowego. Z tego też względu wszelkie poglądy w tym zakresie muszą mieć z natury rzeczy formę deklaratywną, a nie naukową. A więc podstawowym problemem teoretycznym do rozwiązania w najbliższej przyszłości, właściwie „być albo nie być” nauczania początkowego, jest ujęcie w języku naukowym zagadnienia swoistości pierwszego szczebla kształcenia uczniów.

Swoistość — to charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej na określonym szczeblu kształcenia, będący czymś innym aniżeli charakter tejże pracy na dalszym szczeblu kształcenia. Albo innymi słowy: czy charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej w okresie nauczania początkowego posiada takie właściwości, których nie spotykamy w toku innych etapów kształcenia uczniów? Ujęcie w języku naukowym odpowiedzi na przedstawione pytanie będzie równocześnie próbą określenia swoistości nauczania początkowego.

Podstawową zatem sprawą w rozważanej w tym miejscu kwestii jest zagadnienie sformułowania możliwie precyzyjnego określonych kryteriów, różnicujących między sobą określone etapy kształcenia uczniów. W wypadku nauczania początkowego kryteriami w tym zakresie powinny być w szczególności kryteria psychologiczne. Mogą one objąć takie strony osobowości dziecka, jak: poziom rozwoju procesów poznawczych, rozwój emocjonalny, rozwój społeczny itp. Po ustaleniu określonych kryteriów, sformułowanych klarownie i jednoznacznie, należałoby podjąć próbę określania wspomnianej swoistości nauczania początkowego ze względu na przyjęte kryteria.

Sprawa określenia w języku naukowym pedagogiki swoistości nauczania początkowego wydaje się być bardzo istotna ze względu na to, że zadowalające rozwiązanie naukowe wspomnianego problemu ma duże konsekwencje zarówno merytoryczne, a w szczególności organizacyjne. Wymieńmy przykładowo tylko jedną konsekwencję w tym zakresie: jeżeli bowiem istnieje dziedzina wiedzy pedagogicznej, zwana nauczaniem początkowym, wówczas należy przygotowywać odpowiednie kadry do jej uprawiania, a więc należy organizować określone sekcje nauczania początkowego w Wyższych Szkołach Nauczycielskich, Wyższych Szkołach Pedagogicznych, Uniwersytetach, zakładach naukowych itp. Jeżeli natomiast okaże się, że nie ma swoistości nauczania początkowego, wówczas koncepcja organizacyjna kształcenia kadr pedagogicznych musi być z natury rzeczy oparta na odrębnych założeniach.

Obecnie, intuicyjnie raczej, uznajemy istnienie swoistości nauczania początkowego. Myślenie intuicyjne, aczkolwiek ważny element myślenia

w ogóle, a naukowego w szczególności, wyłącznie lub prawie wyłącznie stosowane w określonym działaniu ma charakter przednaukowy. Z tego też względu ujęcie w języku naukowym problematyki swoistości początkowego szczebla kształcenia uczniów wydaje się być pilnym problemem do rozwiązania.

Obecnie chciałbym rozważyć niektóre poglądy na problematykę swoistości nauczania początkowego, jako odrębnej dziedziny wiedzy pedagogicznej.

F. Korniszewski rozpatrując problematykę metodyki nauczania początkowego, czy też może szerzej — dydaktyki nauczania początkowego, podjął próbę określenia jej przedmiotu. Autor pisze bowiem, że przedmiotem metodyki nauczania początkowego jest nauczanie uczniów w czterech pierwszych klasach szkoły podstawowej.⁴

W nowym modelu strukturalnym systemu oświatowo-wychowawczego przedmiot nauczania początkowego, w przedstawionym ujęciu, musiałby ulec zmianie. Zamiast bowiem mówić: „... w czterech pierwszych klasach szkoły podstawowej”⁵, należałoby raczej powiedzieć: „w trzech pierwszych klasach szkoły średniej”.

Zadania dydaktyczno-wychowawcze wyznaczają organizację pracy uczniów, albo innymi słowy: rodzaj i zakres zadań określa równocześnie wymiar czasu na ich autentyczną realizację w praktyce szkolnej.⁶ Istotne są zatem w interesującym nas przedmiocie rozważania zadania dydaktyczno-wychowawcze, a nie wymiar czasu potrzebny na ich realizację. Należałoby zatem określić ich swoisty charakter w nauczaniu początkowym. Sprawę tę podejmę w toku dalszych wywodów.

J. Walczyna⁷ uznaje zasadność naukową podziału struktury organizacyjnej 8-klasowej szkoły podstawowej wprowadzonej w Polsce w ramach reformy szkolnej z 1963 roku na dwa swoiste pod względem charakteru pracy dydaktyczno-wychowawczej szczeble kształcenia; nauczanie początkowe (klasy I—IV), nauczanie systematyczne (klasy V—VIII).

Autorka w tej sprawie pisze, co następuje: „Stanowisko autorów (...) w sprawie zróżnicowania dwóch szczebli zasada się na argumentacji psychologicznej, wykazującej, iż w rozwoju psychofizycznym dzieci między 7 a 15 rokiem życia można mówić o dwóch fazach, z których pierwsza obejmuje lata od 7 do 11, a druga następne, z zastrzeżeniem, iż tej granicy nie należy traktować rygorystycznie, lecz orientacyjnie. Tę tezę potwierdzają bowiem badania znanych w świecie i autorytatyw-

⁴ Por.: F. Korniszewski: *Metodyka nauczania początkowego, jej przedmiot, miejsce wśród nauk pedagogicznych i aktualne zadania*, (W): *Materiały do metodyki nauczania początkowego*. Część ogólna. Praca zbiorowa pod red. J. i A. Maćkowiaków. Warszawa 1953. PZWS, s. 7.

⁵ F. Korniszewski ... op. cit. s. 7.

⁶ Por.: R. Więckowski: *Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1973, PZWS.

⁷ Por.: J. Walczyna: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław — Warszawa — Kraków 1968, Ossolineum.

nych psychologów różnych kierunków. Wykazują oni jej prawdziwość na empirycznej analizie zarówno pojedynczych procesów i właściwości psychicznych, jak i całej osobowości. I niezależnie nawet od tego, czy wyraźnie określają pewien próg, od którego zaznacza się odmienność życia psychicznego, zgodnie jednak podkreślają duże w nim zmiany na przestrzeni ośmiu lat pobytu ucznia w szkole, a w konsekwencji konieczność dostosowania do nich działalności dydaktyczno-wychowawczej".⁸

Zagadnienie faz rozwojowych jest jednym z najbardziej kontrowersyjnych problemów w psychologii⁹, o czym zresztą pisze J. Walczyna. Niektórzy psychologowie kwestionują fakt występowania określonych faz w rozwoju psychicznym, twierdząc, że rozwój ten ma charakter indywidualny, uzależniony od oddziaływania zewnętrznych czynników. Ilustracją tego typu poglądów może być stanowisko S. L. Rubinsztejna.¹⁰ Autor pisze: „W toku analizy jakiegokolwiek strony rozwoju psychicznego, np. rozwoju spostrzegania, myślenia, mowy, można wydzielić jakościowo różne stopnie. Jednakże stopnie te nie są formalnymi strukturami. Nie zależą one bezpośrednio od wieku jako takiego, ale od konkretnych treści, jakie dziecko opanowuje w procesie swojego rozwoju. Nie tylko różne dzieci w tym samym wieku, ale jedno i to samo dziecko może znajdować się w zakresie różnych treści w różnych stadiach rozwojowych. Dlatego rozmaite stadia nie nadbudowują się zewnętrznie, jedno na drugim, i nie następują po sobie według raz na zawsze ustalonej kolejności. Różne stadia mogą istnieć równocześnie”.¹¹ I dalej: „Każde dziecko ma swoją indywidualną drogę rozwoju. Różne dzieci rozwijają się nie tylko w różnym tempie, ale przechodzą indywidualnie przez rozmaite stopnie rozwoju”.¹²

Aczkolwiek rozwój psychiczny ma charakter indywidualny, uwarunkowany zespołem różnych czynników oddziałujących nań stymulująco lub hamująco, niemniej jednak możemy dostrzec pewne zjawiska i prawidłowości bardziej ogólne, typowe dla odpowiedniego wieku dziecka. Ten fakt powszechnie stwierdzany przez psychologów upoważnia do wyodrębnienia określonych faz w rozwoju psychicznym. Fazy te nie mają charakteru statycznego, lecz dynamicznego. Granica między nimi jest płynna, uzależniona od indywidualnie oddziałujących określonych czynników przyspieszających lub hamujących rozwój.

Maria Przetacznikowa, powołując się na opracowania St. Szumana, T. Nowogrodzkiego i M. Żebrowskiej, przyjmuje następujące stadia rozwojowe:

⁸ J. Walczyna ... op. cit. s. 139.

⁹ Por.: M. Przetacznikowa: *Rzecz o rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży*. Warszawa 1967, PZWS.

¹⁰ Por.: S. L. Rubinsztein: *Podstawy psychologii ogólnej*. Redakcja naukowa i posłowie T. Tomaszewski. Warszawa 1962, Książka i Wiedza.

¹¹ S. L. Rubinsztein ... op. cit. s. 227.

¹² S. L. Rubinsztein ... op. cit. s. 228.

1. Niemowlęctwo	0—1 (pierwszy rok życia)
2. Wiek poniemowlęcy	1—3 lat
3. Wiek przedszkolny	3—7 lat
4. Młodszy wiek szkolny	7—11/12 lat
5. Wiek dorastania	12/13 — 17/18 lat
6. Wiek młodzieńczy	17/18 — 23/25 lat ¹³

Nauczanie początkowe obejmuje więc swoim zakresem oddziaływania pedagogicznego dzieci w tzw. „młodszym wieku szkolnym”. Rozważmy niektóre cechy myślenia dziecka, symptomatyczne dla młodszego wieku szkolnego.

Przed wszystkim:

- 1) własne doświadczenia są dla dziecka podstawą myślenia,
- 2) myślenie ma charakter praktyczny, „... choć dziecko potrafi myśleć nie działając, a nawet nie spostrzegając — nie jest jednak zdolne do zapuszczenia się samodzielnie daleko na drogę rozumowania bez pomocy schematów...”¹⁴
- 3) myślenie ma charakter czynnościowy i sytuacyjny itp.¹⁵

W toku dalszego rozwoju następuje interioryzacja czynności i dziecko w większym stopniu opiera swoje myślenie na określonych wyobrażeniach, a w mniejszym stopniu na określonych czynnościach praktycznych.

Praca dydaktyczno-wychowawcza obejmująca zasięgiem swojego oddziaływania uczniów w określonym wieku musi uwzględniać w swoim założeniu nie tylko materialną stronę treści kształcenia, ale również właściwości psychiczne uczniów, „adresatów tychże treści”. Skoro w młodszym wieku szkolnym występują symptomatyczne właściwości psychiczne dzieci, wówczas zarówno dobór i układ treści, jak i metody ich przekazania uczniom muszą uwzględniać te właściwości. Z tego też względu charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej, obejmującej młodszy wiek szkolny, musi być odrębny, swoisty w nauczaniu początkowym w stosunku do dalszych etapów kształcenia. Zatem fakt istnienia swoistości nauczania początkowego oparty jest na rozwoju psychicznym dziecka.

Weźmy pod uwagę chociażby jeden przykład z tego zakresu rozważań.

Projekt nowego programu nauczania początkowego matematyki wymaga w szczególności swoistych metod w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami. Spośród wielu zespołów metod w tym zakresie, szczególną użyteczność mają metody czynnościowe¹⁶ oparte na czynnościowym sposobie myślenia, symptomatycznym dla uczniów w młodszym wieku szkolnym. Jest to warunek sine qua non efektywności pracy dydaktycz-

¹³ M. Przetacznikowa ... op. cit. s. 54.

¹⁴ Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego. Praca zbiorowa pod red. Maurice Debesse'a. Warszawa 1963, PZWS, s. 58.

¹⁵ Por.: M. Przetacznikowa ... op. cit. s. 142.

¹⁶ Por.: Z. Krygowska: Zarys dydaktyki matematyki. Warszawa 1969, PZWS.

no-wychowawczej. Zatem swoisty charakter tych metod, uwarunkowany swoistym sposobem myślenia dziecka, występujących w dużym nasileniu w okresie nauczania początkowego stanowi o istocie różnicowania dziedziny wiedzy pedagogicznej, zwanej nauczaniem początkowym. Jest to zgodne z podstawą metodologiczną różnicowania przedmiotu poznania — nauczanie początkowe, o czym zresztą już pisałem wyżej, spośród innych dziedzin wiedzy pedagogicznej, określonej wspólnym mianem — „Pedagogika”.

Określenie swoistości nauczania początkowego na podstawie rozwoju właściwości psychicznych dzieci w danym wieku wskazuje również na potrzebę orientacyjnego ustalenia, w jakim okresie życia dziecka następuje „przejście” z młodszego wieku szkolnego w wiek dorastania. Według podanej wyżej periodyzacji ten okres przypada na 11—12 rok życia dziecka. Z tego też względu, zdawałoby się, że nauczanie początkowe obejmujące cztery lata nauki szkolnej jest bardziej dostosowane do rozwoju psychicznego dzieci aniżeli w prognostycznym ujęciu organizacyjnym obejmującym okres trzech lat. Tak jednak nie jest. A oto kilka przesłanek uzasadniających projektowane zmiany organizacyjne w strukturze systemu szkolnego.

Fazy rozwojowe nie są układem stabilnym. Ulegają przesunięciom zarówno w górę, jak i w dół.¹⁷ Zmiany w strukturze organizacyjnej systemu szkolnego, w obrębie którego na nauczanie początkowe zaprojektowano pierwsze trzy lata nauki szkolnej (zamiast czterech), są przede wszystkim występującym zjawiskiem akceleracji rozwoju psychicznego dzieci.

Aczkolwiek nie prowadzono w skali bardziej masowej badań określających rozmiary akceleracji i jej rodzaje, niemniej jednak opierając się na doświadczeniach pedagogicznych Związku Radzieckiego, Niemieckiej Republiki Demokratycznej i innych krajów możemy przyjąć założenie uznające prawdziwość tezy o akceleracji psychicznego rozwoju dzieci. Nasze rodzime badania również rejestrują fakt występowania tego zjawiska.¹⁸ Z tego też względu objęcie nauczaniem początkowym dzieci w wieku 7—10 lat jest uzasadnione. Badania, które w tym zakresie zapewne podejmiemy, dostarczą nam dodatkowych argumentów potwierdzających słuszność przyjętego założenia organizacyjnego wyodrębniającego w 10-letniej powszechnej szkole średniej dwa szczeble kształcenia: nauczanie początkowe (klasy I—III) i nauczanie systematyczne (klasy IV—X).

¹⁷ Por.: M. Przetacznikowa... op. cit. s. 44—54; Psychologia wychowawcza. Praca zbiorowa pod red. Ch. E. Skinnera. Warszawa 1971, PWN, s. 153—183; Podręcznik metod badania rozwoju dziecka. Tom I. Praca zbiorowa pod red. P. H. Mussena. Warszawa 1970, PWN.

¹⁸ Por. np.: B. Wilgocka-Okoń: Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś. Warszawa 1967, PZWS; O gotowości dzieci do podjęcia obowiązków szkolnych. *Nowa Szkoła* 1969, nr 12, s. 19—23.

Dydaktyczny aspekt swoistości nauczania początkowego znajdujemy w opracowaniu Stefana Wołoszyna.¹⁹ Autor pisze, że nauczanie początkowe „... to nauczanie propedeutyczne, a więc nie ma charakteru wykształcenia samowystarczającego, lecz pełni głównie funkcję kształcenia wprowadzającego i usprawniającego do dalszej nauki. Jest podbudową czy fundamentem, na którym dopiero można budować gmach wykształcenia przygotowującego do bezpośredniego użytecznego udziału w życiu. Z tego punktu widzenia im lepszą sprawność umysłową osiągnie dziecko na szczeblu nauczania początkowego, tym lepiej nauczanie to spełni swoje zadanie. Rozwijanie procesów myślenia dostatecznie różnorodnych i dostatecznie samodzielnych; budzenie żywych zainteresowań intelektualnych jako podstawy aktywności poznawczej; kształcenie umiejętności wyrażania swoich myśli w słowach i rozumienia myśli cudzych jako niezbędnego warunku komunikowania i przyswajania sobie wiedzy; kształcenie spostrzegawczości, zdolności do obserwacji, rozwijanie wyobraźni oraz kształcenie umiejętności wyrażania się w różnych formach plastycznych (rysunek, prace ręczne) — oto są podstawowe zadania, które stoją przed nauczaniem początkowym jako nauczaniem propedeutycznym, usprawniającym do skutecznego kształcenia na szczeblach wyższych”.²⁰

Stefan Wołoszyn eksponując zadania sprawnościowe nauczania początkowego, usprawniające ucznia do dalszego kształcenia, stwierdza również, że ma ono także zadania samoistne, jest swoistą całością. Autor w tej sprawie pisze, co następuje: „Nauczanie początkowe nie tylko uczy dziecko czytać, pisać i rachować, a więc wyposaża je w podstawowe umiejętności cywilizowanego człowieka, lecz także przyswaja dziecku konkretną elementarną wiedzę o świecie i przyrodzie, oświeca je i wprowadza — głównie przez nauczanie języka ojczystego oraz na przykładzie najbliższego regionu i własnego kraju — w kulturę ludzką, w elementy historii, pracy i sztuki człowieka. Nauczanie początkowe poszerza i pogłębia znacznie zakres oddziaływania wychowawczego nie tylko w porównaniu z oddziaływaniem rodziny..., lecz przede wszystkim w porównaniu z oddziaływaniem i zadaniami wychowawczymi przedszkola. Stawiając dziecko wobec konkretnych zadań i obowiązków, wymagając równocześnie określonego zdyscyplinowania i współzycia w zespole, kształci pożądane społecznie cechy charakteru i sposoby postępowania. Jednocześnie roztaczając opiekę nad zdrowiem dziecka, usprawniając je motorycznie i przyswajając mu racjonalne formy ruchu zdrowotnego i przyjemnego oraz kształcąc smak estetyczny i rozwijając dziecięce zdolności ekspresji artystycznej, spełnia nauczanie początkowe określoną,

¹⁹ Por.: S. Wołoszyn: Nauczanie początkowe oraz jego metodyka w rozwoju historycznym i dzisiaj. (W): *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Praca zbiorowa pod red. A. Maćkowiaka i S. Wołoszyna. Warszawa 1959, Wspólna Sprawa — Wydawnictwo Oświatowe, s. 5—40.

²⁰ S. Wołoszyn ... op. cit. s. 5—6.

ważną (decydującą dla późniejszego życia) rolę we wszechstronnym rozwoju osobowości dziecka".²¹

Przedstawiony pogląd Stefana Wołoszyna na rolę i zadania nauczania początkowego wymaga zwięzłego wyjaśnienia. Autor reprezentuje najogólniej stanowisko, że w nauczaniu początkowym powinien być realizowany następujący układ zadań dydaktyczno-wychowawczych: zadania sprawnościowe, poznawcze i wychowawcze. Aczkolwiek tego nie powiedziano *explicite*, to jednak wynika *implicite* z przedstawionego toku rozważań, że układ zadań powinien mieć, zdaniem cytowanego tu Autora, charakter hierarchiczny, a więc nadrzędnym zadaniem jest — kształtowanie określonych sprawności, w dalszej kolejności — poznawanie elementarnej wiedzy (zadania poznawcze) i kształtowanie określonych cech charakteru i postaw (zadania wychowawcze).

Swoistość to, jak to już zresztą wzmiankowałem wyżej, właściwość przysługująca tylko jednemu przedmiotowi, zjawisku; przedmiot, zjawisko itp. mający odrębne, charakterystyczne właściwości.

W przypadku nauczania początkowego należy znaleźć odrębne cechy pracy dydaktyczno-wychowawczej, symptomatyczne wyłącznie lub prawie wyłącznie tylko dla początkowego etapu kształcenia uczniów.

Odnalezienie owej odrębności, przysługującej nauczaniu początkowemu, wymaga zastosowania określonej operacji myślowej, zwanej porównywaniem.²² W nowym modelu organizacyjnym 10-letniej szkoły średniej wyodrębniono, jak już o tym pisałem wyżej, dwa szczeble kształcenia: nauczanie początkowe i nauczanie systematyczne. Porównanie charakteru pracy dydaktyczno-wychowawczej pomiędzy wymienionymi szczeblami kształcenia będzie równocześnie jedną z form zmierzających do określenia swoistości nauczania początkowego.

Zadania dydaktyczno-wychowawcze określają dobór i układ treści kształcenia, a ten z kolei — metody, formy organizacyjne pracy uczniów, środki dydaktyczne itp. Układ zadań nie jest więc obojętny dla charakteru pracy dydaktyczno-wychowawczej na określonym etapie kształcenia uczniów.

Analiza psychologicznych i dydaktycznych aspektów swoistości nauczania początkowego wskazuje na to, że w nauczaniu początkowym realizuje się następujący, o charakterze hierarchicznym, układ zadań dydaktyczno-wychowawczych: zadania opiekuńczo-wychowawcze, sprawnościowe i poznawcze, natomiast w toku nauczania systematycznego — zadania wychowawcze, poznawcze i sprawnościowe.

Odrębny układ zadań dydaktyczno-wychowawczych w nauczaniu początkowym a systematycznym jest jednym z podstawowych elementów określających swoisty charakter pracy nauczyciela z uczniami w naucza-

²¹ S. Wołoszyn ... op. cit. s. 6.

²² Wł. Szewczuk: *Psychologia. Zarys podręcznikowy*. Tom I. Warszawa 1962. PZWS, s. 282—285.

niu początkowym w stosunku do nauczania systematycznego. Tego typu układ zadań nauczania początkowego, określający z kolei treści, metody, formy, środki itp., jest nie tylko zgodny z właściwościami rozwoju psychicznego dzieci w młodszym wieku szkolnym, ale również odpowiada potrzebom dydaktyczno-wychowawczym pierwszego etapu kształcenia uczniów.

Nauczanie początkowe, jako dziedzina wiedzy pedagogicznej, zajmuje się problematyką zadań, metod, form, środków itp. dydaktyczno-wychowawczych obejmujących zakresem swojego oddziaływania dzieci w młodszym wieku szkolnym. Z tego też względu zagadnienie swoistości nauczania początkowego wymaga niezwykle szerokich analiz. Będą one oczywiście podjęte w związku z pracami nad reformą systemu edukacji narodowej. W tym miejscu zamierzałem jedynie sformułować ogólny pogląd na problematykę nauczania początkowego, jako swoistej dziedziny dociekań pedagogicznych.

Reasumując zwięźle dotychczasowy tok moich rozważań trzeba na zakończenie powiedzieć, że właściwości rozwojowe dzieci w młodszym wieku szkolnym (np. myślenie konkretne, praktyczne, sytuacyjne itp.), jak również potrzeby dalszej nauki szkolnej wyznaczają preferowany układ zadań dydaktyczno-wychowawczych, w przeciwieństwie do innego układu — w toku nauczania systematycznego, projektowanego do realizacji w nowym modelu organizacji systemu szkolnego w klasach IV—X.

3. Miejsce nauczania początkowego wśród nauk pedagogicznych

Pedagogika, dydaktyka ogólna, dydaktyka nauczania początkowego zajmują się celami, treściami, metodami, formami i środkami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Różnice występujące pomiędzy wymienionymi dyscyplinami nauk pedagogicznych polegają na tym, że każda z tych dyscyplin rozpatruje podane zagadnienia na mniejszym lub większym stopniu ogólności, ustala zasady i prawidłowości postępowania nauczyciela o węższym lub szerszym zasięgu.

W skład pedagogiki wchodzi dwie podstawowe dyscypliny naukowe, a mianowicie: teoria nauczania, zwana dydaktyką, oraz teoria wychowania.

Nauczanie początkowe²³, jako dziedzina wiedzy pedagogicznej, jest teorią wychowania i nauczania w młodszym wieku szkolnym. Należy więc zarówno do teorii wychowania, jak i nauczania.

Wychowanie jest procesem świadomego i planowego oddziaływania starszego pokolenia na młodsze. Polega ono na kierowaniu rozwojem fizycznym i psychicznym młodzieży, na wzmacnianiu i hartowaniu ciała

²³ Termin „nauczanie początkowe” ma charakter konwencjonalny. Będę o tym obszerniej pisał niżej.

wychowanków, przekazywaniu im wiadomości, wyrabianiu umiejętności, sprawności i nawyków, wszczepianiu pojęć, poglądów, przekonań i zasad, wzbudzaniu i kultywowaniu uczuć, upodobań i zainteresowań, na kształceniu woli, charakteru i osobowości.

Najbardziej zorganizowaną formą wychowania jest nauczanie. Pojęcie wychowania ma charakter nadrzędny w stosunku do nauczania i odwrotnie — pojęcie nauczania jest podrzędne w stosunku do wychowania. W tym ujęciu nauczanie początkowe, jako dziedzina wiedzy pedagogicznej, ma charakter podrzędny zarówno w stosunku do dydaktyki, jak i teorii wychowania.

Nauczanie początkowe stanowi zatem część szczegółową dwóch podstawowych dziedzin wiedzy pedagogicznej (teorii wychowania i nauczania). W tym rozumieniu nauczanie początkowe zajmuje się efektywnym zastosowaniem ogólnych ustaleń dydaktyki i teorii wychowania w swoich warunkach, w tym przypadku — w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Musi więc z natury rzeczy występować zgodność, w aspekcie ogólniejszym, podstawowych dyrektyw dydaktycznych i wychowawczych z uwzględnieniem swego przedmiotu oddziaływania. Różnice więc pomiędzy nauczaniem początkowym a teorią wychowania i dydaktyką sprowadzają się do tego, że nauczanie początkowe ustala swoje prawidłowości, o mniejszym stopniu ogólności i o węższym zasięgu funkcjonowania aniżeli teoria wychowania i dydaktyka. Jeżeli bowiem teoria wychowania i dydaktyka formułują prawidłowości, zasady działania itp. obejmujące ogół jednostek ludzkich, to nauczanie początkowe zajmuje się tylko wycinkiem tej niewątpliwie rozległej rzeczywistości pedagogicznej, tj. wychowaniem i nauczaniem dzieci w młodszym wieku szkolnym.

W obrębie nauczania początkowego możemy wyróżnić dwojakiego rodzaju kategorie wiedzy pedagogicznej, a mianowicie: część ogólną i część szczegółową.²⁴ Część ogólna formułuje ogólne prawa, zasady i reguły, które powinno się stosować przy nauczaniu wszystkich przedmiotów w nauczaniu początkowym, natomiast część szczegółowa — problematykę nauczania poszczególnych przedmiotów (np. języka polskiego, matematyki itp.). Część szczegółową dziedziny wiedzy pedagogicznej, zwanego nauczaniem początkowym, określamy mianem — metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów.

Należy w tym miejscu stwierdzić, że część ogólna nauczania początkowego nie może być zbiorem ogólnikowych wskazań, a część szczegółowa — zbiorem gotowych sztywnych i drobiazgowych recept. Obie części wiedzy pedagogicznej z zakresu nauczania początkowego powinny być ze sobą odpowiednio powiązane i uzupełniać się wzajemnie. Część ogólna powinna stanowić uogólnienie zasad, prawideł i reguł mających zastoso-

²⁴ Podział ten obejmuje tylko procesy nauczania. Procesy wychowania mają charakter ogólny, dotyczący nauczania początkowego jako całości.

wanie w metodykach nauczania poszczególnych przedmiotów, natomiast część szczegółowa powinna być konkretyzacją ustaleń zawartych w części ogólnej nauczania początkowego.

4. Zadania dydaktyczno-wychowawcze

Przeprowadzona w latach 1963—1967 reforma szkoły podstawowej objęła przede wszystkim klasy V—VIII, natomiast w zakresie nauczania początkowego wprowadzono jedynie nieznaczne korektury.

W toku realizacji reformy okazało się jednak, że dla osiągnięcia zakładanych efektów konieczne jest usprawnienie i zintensyfikowanie kształcenia na pierwszym szczeblu szkoły podstawowej. Dotychczasowy model nauczania początkowego nie stwarza bowiem dostatecznych podstaw do uzyskania koniecznych i możliwych na tym szczeblu wyników dydaktyczno-wychowawczych i nie stanowi wystarczającej podbudowy programowej do dalszej nauki w klasach wyższych.

Stawiane do realizacji na pierwszym szczeblu kształcenia zadania dydaktyczno-wychowawcze okazały się w praktyce poniżej współczesnych możliwości przeważającej większości uczniów, niedostosowane do zróżnicowanego poziomu rozwojowego, a także niewspółmierne do zadań i wymogów, jakimi obciążone są klasy wyższe. Klasy początkowe mają stosunkowo mało godzin lekcyjnych (mniej niż w wielu krajach socjalistycznych)²⁵ i zbyt skąpe treści programowe, a obciążenie uczniów w tych klasach jest za małe w porównaniu z klasami wyższymi, gdzie z kolei występuje przeciążenie.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania w roku prowadzonych w związku z uchwałami VI Zjazdu KC PZPR prac nad nowym modelem systemu oświaty podjęło m.in. szereg inicjatyw zmierzających do modernizacji początkowego kształcenia uczniów i stworzenia warunków rokujących podniesienie efektów nauczania i wychowania początkowego.

Inicjatywy te dotyczą:

- Podniesienia poziomu pracy ideowo-wychowawczej w okresie początkowego kształcenia uczniów.
- Zamknięcia okresu nauczania początkowego w trzech latach nauki szkolnej, w klasach I—III zamiast dotychczasowych czterech lat nauki, w klasach I—IV.

W związku z realizacją zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczania początkowego w ramach klas I—III zostanie opracowana nowa koncepcja doboru i układu treści kształcenia w 10-letniej szkole średniej, oparta na zmodernizowanym nauczaniu początkowym. Wpłyne to korzystnie na rozłożenie materiału programowego w całej szkole

²⁵ Por.: T. Wróbel: Problemy przebudowy nauczania początkowego we współczesnych reformach szkolnych. *Ruch Pedagogiczny* 1971, nr 4, s. 442—450.

ogólnokształcącej i w konsekwencji na odciążenie obecnych programów klas wyższych, w rezultacie na gruntowniejsze i lepsze przygotowanie absolwentów do dalszego kształcenia.

- Ścisłego powiązania programowo-organizacyjnego wychowania przedszkolnego z nauczaniem początkowym, a zwłaszcza objęcia różnymi formami wychowania przedszkolnego dzieci w roku poprzedzającym podjęcie nauki szkolnej i stworzenie im warunków możliwie równego startu szkolnego.
- Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym uczniów klas początkowych, zwłaszcza zaś wyeliminowanie drugoroczności w tych klasach przez sprzężony zespół zabiegów (programowanie zróżnicowanych form pracy z uczniami, zmiana zasad promowania w klasach I—III, organizowanie dodatkowych zajęć z dziećmi nie nadążającymi w nauce).
- Usprawnienia procesu zajęć lekcyjnych i maksymalnego odciążenia uczniów klas początkowych od nadmiaru prac domowych.
- Podniesienia poziomu i udoskonalenia form pracy opiekuńczo-wychowawczej, zapewnienia lepszych warunków dla harmonijnego rozwoju fizycznego i zdrowotnego dzieci, stworzenia dla nich większych możliwości kulturalnej i wychowawczej rekreacji.²⁶

Zgodnie z przedstawionymi wyżej rozważaniami w nauczaniu początkowym przewiduje się następujący układ zadań dydaktyczno-wychowawczych: 1) zadania opiekuńczo-wychowawcze, 2) zadania sprawnościowe, 3) zadania poznawcze.

Podstawową funkcją dydaktyczno-wychowawczą nauczania początkowego jest zapewnienie przez szkołę opieki nad harmonijnym rozwojem psychofizycznym dzieci. Zadania opiekuńczo-wychowawcze mają charakter priorytetowy, nadrzędny w stosunku do innych kategorii zadań. Zadowalająca realizacja tej funkcji wymaga w szczególności:

- kontynuacji pracy wychowawczo-opiekuńczej zapoczątkowanej w przedszkolu,
- zapewnienie dzieciom opieki zdrowotnej i bezpieczeństwa poprzez intensywne włączenie się lekarza szkolnego i wychowawców do pracy opiekuńczej,
- zapewnienie każdemu dziecku warunków wszechstronnego rozwoju osobowości ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju samodzielności myślenia i uzdolnień, a także pozytywnej motywacji do nauki,
- zapewnienie każdemu dziecku pozytywnego startu szkolnego poprzez różnicowanie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, wszechstronne poznawanie aktualnego i potencjalnego rozwoju dziecka oraz czynników kształtujących ten rozwój, organizowanie pracy wyrównawczej z dziećmi nie nadążającymi w nauce, koordynację oddziaływańa pozaszkolnych środowisk wychowawczych.

²⁶ Por.: J. Kuberski: Aktualne problemy polityki oświatowej. Warszawa 1973. Książka i Wiedza, s. 27—51.

Kolejnym zadaniem nauczania początkowego jest realizacja zadań sprawnościowych w najszerszym tego słowa znaczeniu, umożliwiającą dalsze intensywne kształcenie uczniów. Należy więc dążyć w szczególności do optymalnego skrócenia czasu przeznaczanego na opanowanie umiejętności czytania, podniesienia efektywności w zakresie kształtowania u uczniów umiejętności konstruowania wypowiedzi ustnych i pisemnych zarówno ze względu na poprawność gramatyczno-ortograficzną, jak i adekwatność określonych form wypowiedzi w stosunku do rzeczywistości poznawczej, zwrócenia uwagi na podniesienie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej obejmującej rozwijanie odpowiednich operacji intelektualnych, swoistych w obrębie określonych zakresów treściowych (np. w zakresie matematycznym, przyrodniczym, społecznym itp.).

Zadania poznawcze w nauczaniu początkowym mają nieco inny charakter aniżeli na dalszych szczeblach kształcenia.

W nauczaniu początkowym wszechstronne poznawanie przez dzieci obiektywnie istniejącej rzeczywistości w zakresie dostępnym dla ich możliwości percepcyjnych ma przede wszystkim charakter funkcjonalny w stosunku do zadań sprawnościowych, gdy tymczasem w toku dalszego kształcenia, dzięki właśnie pełnemu i wszechstronnemu opanowaniu przez dzieci określonych sprawności, można w szczególności koncentrować uwagę wokół poznawania usystematyzowanej wiedzy w odpowiednich dziedzinach.

Podniesienie jakości w zakresie realizacji zadań sprawnościowych w stosunku do najmłodszych uczniów będzie możliwe tylko oczywiście wówczas, kiedy zakres wiedzy poznawczej, pełniący niejako funkcje „usługowe” w stosunku do nabywania przez dzieci określonych sprawności, będzie odpowiadał ich zainteresowaniom i potrzebom poznawczym. Wpłyne to zaś z kolei na podniesienie u dzieci pozytywnej motywacji w stosunku do określonych czynności organizowanych przez nauczyciela i niezbędnych zarazem dla osiągnięcia wymaganego w nauczaniu początkowym poziomu sprawności, determinujących dalsze efektywne nauczanie i uczenie się uczniów.

Przedstawione założenia wyznaczają bardziej szczegółowy układ zadań dydaktyczno-wychowawczych w zakresie nauczania początkowego, a więc:

- zapewnienie opieki nad wszechstronnym rozwojem dziecka,
- kształtowanie społecznie pożądanej postawy dziecka wobec szkoły, nauczycieli, kolegów, rodziny i szerszego otoczenia społecznego,
- wyrabianie elementarnych nawyków kulturalnych i higienicznych w codziennym życiu dziecka,
- kształcenie i rozwijanie języka i myślenia uczniów,
- kształtowanie umiejętności czytania, pisania i dokonywania podstawowych operacji matematycznych,
- wdrażanie uczniów do samokształcenia,
- kształtowanie wrażliwości dzieci na piękno w otaczającym środowisku

i równocześnie rozwijanie u nich umiejętności wyrażania własnych doznań estetycznych (za pomocą określonych wytworów plastycznych, technicznych i muzycznych),

- rozwijanie sprawności fizycznej dzieci,
- poznawanie przez dzieci elementarnej wiedzy dotyczącej życia społecznego, zjawisk przyrody, osiągnięć techniki i kultury.

Przedstawiony układ zadań dydaktyczno-wychowawczych projektowanych dla nauczania początkowego ma odpowiednie konsekwencje dla doboru i układu treści kształcenia poszczególnych przedmiotów. Sprawa ta wymaga rozważań szczegółowych o charakterze konkretyzacyjnym. Nie ma tu miejsca na jej rozważenie. Będzie ona zapewne podjęta w toku prac programowych dla zmodernizowanego nauczania początkowego.

5. Konwencjonalność nazwy „nauczanie początkowe”

Problematyka pedagogiczna związana z wychowaniem i nauczaniem dzieci w początkowym okresie ich pobytu w szkole, będąca swoistą dziedziną wiedzy pedagogicznej, nie ma ustalonej w języku jednolitej i adekwatnej nazwy. Określa się ją różnie. Najczęściej spotykanymi terminami w tym zakresie są następujące: klasy niższe, propedeutyczny kurs nauki szkolnej, pierwszy szczebel kształcenia, wychowanie i nauczanie początkowe itp. Spróbujmy rozważyć podane nazwy, używane w języku, dla określenia dziedziny wiedzy pedagogicznej obejmującej zagadnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej w stosunku do najmłodszych uczniów.

Termin „klasy niższe” ujmuje wychowanie i nauczanie dzieci w określonym wieku szkolnym w kategoriach wyłącznie formalnych o charakterze organizacyjnym. Przyjmuje się bowiem w tym ujęciu, że wychowanie i nauczanie dzieci w latach 7—10 lub 7—11 odbywa się w klasach niższych, natomiast wychowanie i nauczanie dzieci powyżej podanego wieku odbywa się w „klasach wyższych”. Określony termin ma jednak odzwierciedlać istotę obiektu, w tym przypadku — istotę pracy dydaktyczno-wychowawczej w stosunku do najmłodszych uczniów. Przedstawiona nazwa ujmuje rzecz w kategoriach organizacyjnych, a nie merytorycznych.

Termin „klasy niższe” w obecnej strukturze naszego systemu szkolnego był używany w stosunku do wychowania i nauczania dzieci w klasach I—IV szkoły podstawowej. W nowej strukturze organizacyjnej powszechnej szkoły średniej nazwa „klasy niższe” będzie obejmowała tylko pracę dydaktyczno-wychowawczą w klasach I—III, a nie I—IV, jak to miało miejsce przed reformą systemu edukacji narodowej.

Przedstawiony termin, jak to już zresztą wspomniałem wyżej, ma charakter organizacyjny, ujmuje tylko już aspekt organizacyjny systemu szkolnego. Struktura organizacyjna systemu szkolnego jest elastyczna,

ulega określonym zmianom. Zakres znaczeniowy terminu „klasy niższe” jest dostosowany do określonej struktury organizacyjnej systemu szkolnego. Struktura ta ulega zmianom, a zatem i zakres znaczeniowy rozważanego terminu musi też podlegać zmianom. Lepiej więc używać terminu opartego na racjach merytorycznych, a nie organizacyjnych — jak to miało miejsce w przypadku analizowanej nazwy.

Następnym z kolei terminem przewidzianym do rozważenia w tym miejscu jest następujący: „propedeutyczny kurs nauki szkolnej”. Propozycja ta ma charakter merytoryczny, a nie organizacyjny — jak to miało miejsce przy rozpatrywaniu poprzedniego terminu.

Termin „propedeutyczny” znaczy tyle, co „wstęp”, „wprowadzenie”, „przygotowanie” itp. Przyjęcie tego terminu dla nazwania wychowania i nauczania dzieci w odpowiednim wieku określiłoby równocześnie projektowany charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej. W tym rozumieniu funkcją nauki szkolnej uczniów w pierwszym okresie ich pobytu w szkole powinno być przygotowywanie dzieci do dalszego zdobywania wiedzy w toku tzw. „nauczania systematycznego”. Tymczasem pierwszy okres pobytu dzieci w szkole, oprócz funkcji rzeczywiście „propedeutycznych”, ma jeszcze do wypełnienia szereg zadań swoistych dla tego etapu kształcenia, o czym pisałem już wyżej.²⁷

Termin „pierwszy szczebel kształcenia”, następny z kolei wśród wyróżnionych wyżej, ma wyłącznie charakter organizacyjny. Sprawa struktury szkoły i szczebli kształcenia należy bowiem do zagadnień typu organizacyjnego. Zagadnienia tego typu w całokształcie systemu oświatowego mają charakter wtórny, natomiast pierwotne są zagadnienia merytoryczne, które formułujemy najczęściej w postaci określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Zadania dydaktyczno-wychowawcze wymagają określonej organizacji (czas trwania szkoły, szczeble kształcenia, plany nauczania i wychowania itp.), a nie odwrotnie, jak to jest czasami ujmowane. Nie można więc, jak należy sądzić, przyjmować „zagadnień wtórnych” za podstawę przy ustalaniu nazwy określającej nam w języku całokształt pracy dydaktyczno-wychowawczej w stosunku do dzieci pobierających w odpowiednim wieku naukę szkolną.

Następnym z kolei terminem przewidzianym do rozważenia jest „Wychowanie i nauczanie początkowe”. Wyraz „początek”, stanowiący jeden z podstawowych elementów rozpatrywanej nazwy, to innymi słowy: „to, od czego się coś zaczyna”. Wychowanie i nauczanie dzieci rozpoczyna się niemal z chwilą przyjścia dziecka na świat, a więc wychowanie i nauczanie początkowe obejmuje znacznie wcześniejszy okres życia dziecka aniżeli okres pierwszych lat nauki szkolnej. Istotą pracy dydaktyczno-wychowawczej obejmującej dzieci w wieku 7—10 lat nie jest więc jej „początkowy” charakter. Z tego też względu i ta nazwa nie jest ade-

²⁷ Por. również: Stefan Wołoszyn ... op. cit. s. 5—7.

kwatna dla dziedziny wiedzy pedagogicznej obejmującej wychowanie i nauczanie dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Najbardziej rozpowszechnioną nazwą dla określenia oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych obejmujących dzieci w rozpatrywanym tutaj okresie nauki szkolnej jest termin: „Nauczanie początkowe”. Zgodnie z przedstawionymi wyżej rozważaniami i ten termin, ze względu między innymi na ów wyraz „początkowy”, nie jest adekwatną transpozycją językową dla określenia rozpatrywanego tutaj wycinka rzeczywistości pedagogicznej. Termin ten ma jeszcze inny mankament w stosunku do poprzedniego, a mianowicie: w okresie pierwszych lat nauki preferujemy zadania wychowawcze, gdy tymczasem nazwa „Nauczanie początkowe” sugeruje niejako, że istotną cechą pracy z najmłodszymi uczniami jest „nauczanie”.

„Językoznawstwo (...) traktuje język jako system znaków dźwiękowych, służących określonej grupie ludzi do komunikacji, czyli do wzajemnego przekazu informacji. Wynika stąd, że podstawową funkcją języka jest właśnie zdolność przekazywania informacji, innymi słowy — jego funkcja komunikatywna, polegająca na transponowaniu rzeczywistości pozajęzykowej na określone symbole dźwiękowe”.²⁸

Znaki dźwiękowe składające się na nazwę „Nauczanie początkowe” (aczkolwiek semantyczna analiza wskazuje na nieadekwatność tej nazwy w stosunku do rzeczywistości pozajęzykowej, w tym przypadku — pedagogicznej) są powszechnie używane w komunikacji językowej dla określenia swoistego charakteru pracy dydaktyczno-wychowawczej z najmłodszymi uczniami pobierającymi odpowiedni zakres treści kształcenia.

Określone nazwy, stanowiące tworzywo języka, mają charakter konwencjonalny w stosunku do rzeczywistości pozajęzykowej. Znajomość tej konwencji przez określoną grupę ludzi umożliwia komunikację językową albo innymi słowy: przekazywanie informacji o rzeczywistości poznawanej.

Nazwa „Nauczanie początkowe” jest konwencjonalnie przyjęta w Polsce dla określenia odpowiedniego wycinka rzeczywistości pedagogicznej i jest powszechnie używana przez ludzi w kontaktach intersubiektywnych. Analiza semantyczna tej nazwy, o czym już wzmiankowałem wyżej, budzi poważne zastrzeżenia. Niemniej jednak ze względu na to, że termin „Nauczanie początkowe” funkcjonuje powszechnie w świadomości społecznej, należy go przyjąć dla określenia rozpatrywanej w tym miejscu dziedziny wiedzy pedagogicznej.

Nazwa „Nauczanie początkowe”, jak zresztą wszystkie znaki językowe, ma charakter konwencjonalny i co ważniejsze — jest prawidłowo rozumiana przez ludzi, pomimo występujących zastrzeżeń natury semantycznej. Można byłoby zapewne poszukać innej nazwy, bardziej adekwatnej

²⁸ A. Szulc: *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa 1971, PZWS, s. 44.

pod względem semantycznym. Nie jest jednak pewne, czy przyjęłaby się w praktyce językowej ludzi, jak to ma miejsce z nazwą „Publikatory”, a mogłaby również utrudnić proces komunikacji językowej. Z tego też względu przyjmuję w tym opracowaniu nazwę „Nauczanie początkowe” dla określenia kształcenia uczniów w pierwszym okresie ich pobytu w szkole i według założeń dydaktyczno-wychowawczych ujętych najogólniej w toku rozważania swoistości pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym.

SYTUACJA ZAWODOWA WYCHOWAWCÓW

Przeobrażenia, jakie w ostatnim okresie zachodzą w dziedzinie nauki, techniki i kultury, wywierają duży wpływ na rozwój współczesnych społeczeństw, powodując między innymi wzrost roli wychowania, które z kolei warunkuje ów rozwój. Złożone zagadnienia uwarunkowań wychowania i licznych niepowodzeń w pracy pedagogicznej są w centrum zainteresowania społeczeństwa, nie tylko zresztą polskiego. Zwraca się dziś uwagę na szereg powiązań między wychowaniem a rozwojem naukowym, ekonomicznym i społecznym: problematyka wychowania i kształcenia w dobie rewolucji naukowo-technicznej obchodzi już nie tylko specjalistów: teoretyków wychowania, pracowników nauki, rzesze nauczycieli — wychowawców i działaczy oświatowych, lecz także ekonomistów, lekarzy, polityków wojskowych i innych. Coraz powszechniej używa się takich pojęć, jak: pedagogika pracy, pedagogika społeczna, pedagogika czasu wolnego i rekreacji itp. Perspektywiczne plany wskazują, iż z każdym rokiem podnoszą się i podnosić nadal będą wymagania dotyczące kwalifikacji pracowników na wszystkich stanowiskach pracy. Potrzebni są więc ludzie coraz lepiej wyszkoleni i coraz bardziej świadomi swego czynnego udziału w budowie socjalistycznego życia. Ideologia społeczeństwa socjalistycznego wskazuje, że zmierza ono do tego, żeby stawać się coraz bardziej planowo społeczeństwem wychowującym.

Cały dzisiejszy ruch nowatorski i reformatorski zmierza — nie bez przeszkód — do przekształcenia tradycyjnej szkoły nauczającej w szkołę wychowującą, co jest niewątpliwie związane z rosnącą rolą jej funkcji wychowawczej. Dążenia te znajdują odbicie chociażby w nazwach wielu przedmiotów nauczania (wychowanie obywatelskie, wychowanie obronne, wychowanie plastyczne, wychowanie techniczne itp.), podkreślając służebną rolę wiedzy wobec wychowania. Nie ulega wątpliwości — jak pisze Bogdan Suchodolski — że, „...działalność wychowawczo-oświatowa, a więc i pedagogika przekracza dziś ramy domu i szkoły, że poza rodzicami i nauczycielami istnieją również i inni wychowawcy — od sytuacji i działalności społeczno-zawodowej zaczynając, a na środkach masowego przekazu kończąc...; przekonanie, że działalność wychowawcza wrasta w całe życie społeczne ludzi, a społeczne życie ludzi ogarnia coraz ściślej ich wychowawcze potrzeby i zadania — prowadzi do przeświadczenia, iż konsekwencje stąd wynikające dotyczą wszystkich terenów wychowawczej działalności”¹. Nasz obecny system wychowawczy zawiera w sobie

¹ B. Suchodolski: Europejskie kolokwium. *Głos Nauczycielski* 1969, nr 2.

wiele słabości. W nowym klimacie społeczno-politycznym robi się wiele, aby doprowadzić do usunięcia źródeł tych słabości. Szereg w tej kwestii wniosków znalazło odbicie w przygotowanym przez Komitet Ekspertów raporcie o stanie oświaty.

Ten stan rzeczy wskazuje na potrzebę popularyzacji nie tylko wiedzy pedagogicznej, ale w ogóle szerzenia kultury pedagogicznej wśród tych wszystkich, którzy mają do czynienia z pracą wychowawczą. Wskazuje także na szczególną potrzebę przygotowania wysoko kwalifikowanej kadry nauczycieli-wychowawców i wychowawców (pedagogów) — specjalistów w zakresie szeroko rozumianej pracy wychowawczej w szkołach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych i różnego rodzaju instytucjach wychowania pozaszkolnego. Wiele bowiem czynników składa się na dobre wychowanie, ale jeden z nich jest szczególnej wagi: dobre wychowanie może być dziełem przede wszystkim doskonałego wychowawcy.

Ważną rolę w kształceniu kadr na poziomie wyższym spełniają studia na kierunkach pedagogicznych w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Pedagogiczne kierunki są także w wygasających szkołach nauczycielskich (nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne, opieka nad dzieckiem, pedagogika specjalna). Dotychczasowe studia pedagogiczne typu magisterskiego przygotowywały wychowawców specjalistów, którzy prócz tego, że mieli uprawnienia do nauczania określonego przedmiotu (poza pedagogiką) w szkołach podstawowych, byli także zatrudniani w wielu innych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i kulturalno-oświatowych, a ostatnio coraz częściej podejmowali pracę w dziedzinie pedagogiki społecznej, pedagogiki pracy, pedagogiki czasu wolnego, rekreacji itp.

Jednocześnie, mimo licznych zapotrzebowań na absolwentów kierunków pedagogicznych, trwają nieustannie dyskusje na temat profilu kształcenia, przydatności tego typu studiów (w odniesieniu do pracy w szkolnictwie). Studia pedagogiczne wywołują różnorodne, bardzo często ujemne, oceny, w wyniku których kieruje się pod ich adresem coraz to nowe zamówienia społeczne i żądania. Te nowe zamówienia społeczne i żądania adresowane są również do nowo powołanych (reaktywowanych) kierunków pedagogicznych w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. W wielu uczelniach podejmowane były próby reform studiów pedagogicznych, a także wycinkowych badań nad przydatnością tego typu kształcenia w oparciu o losy absolwentów i propozycje stanowisk pracy opracowane przez Zespół Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii².

W tym też kierunku szły moje badania o charakterze pedagogiczno-socjologicznym, które przeprowadziłem w latach 1965—1967 oraz w latach 1969—1972, stosując różnorodne techniki badawcze (ankieta, obserwacja, wywiad, analiza dokumentacji i inne). Chodziło w nich między in-

² R. Wroczyński: W sprawie reformy studiów pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 4.

nymi o zbadanie, czy funkcja założona wyższego wykształcenia na kierunku pedagogiki byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej i nowo powołanego Uniwersytetu Gdańskiego odpowiadała rzeczywistości i czy absolwenci podejmowali pracę zgodną z przygotowaniem i kwalifikacjami pedagogicznymi. Realizacja funkcji założonej i związana z nią problematyka przydatności wiedzy uzyskanej w uczelni zostały przedstawione w oparciu o sukcesy i niepowodzenia w pracy 323 absolwentów pedagogiki (studiów stacjonarnych i dla pracujących). Chodziło mi ponadto o wykazanie relacji, jakie zachodzą pomiędzy kształceniem wychowawców na kierunkach pedagogicznych studiów magisterskich a przygotowaniem do pracy nauczycieli-wychowawców wydziałów pedagogicznych WSN.

Punktem wyjścia moich badań były rozważania Jana Szczepańskiego nad różnymi funkcjami społecznymi wyższego wykształcenia, problemami wykorzystania wiedzy przez absolwentów oraz nad mechanizmami ich zatrudnienia i potrzebami terenu³. Z przeprowadzonych badań i analiz zebranych materiałów nasuwają się dwie grupy wniosków. Dotyczą one: 1) losów absolwentów i wykonywanych przez nich czynności zawodowych (sytuacji zawodowej wychowawców); 2) wyników konfrontacji funkcji założonej z rzeczywistością i stopnia satysfakcji z wykonywanej pracy.

Zajmę się bliżej — i to w skrótovej formie — pierwszą grupą wniosków odnoszących się przede wszystkim do sytuacji zawodowej wychowawców. Badania wykazały, że problem losów absolwentów pedagogiki i wyników ich pracy jest (w zestawieniu z innymi podobnego typu badaniami) bardziej złożony wobec wielu niejasności i nieustalonych praktycznie kategorii zawodowych, do których przygotowują studia pedagogiczne, a także wobec różnorodności stanowisk i uwarunkowań pracy. Spójrzmy na problem zawodu z socjologicznego punktu widzenia.

Termin „zawód” związany jest z procesem powstawania i funkcjonowania systemu organizacji pracy w społeczeństwie. Zawód wyznacza miejsce i pozycję społeczną człowieka, decyduje o poziomie jego standardu życiowego. „W zawodzie — stwierdza A. Sarapata — ogniskują się procesy społeczne, stąd też historia zawodów jest w pewnym stopniu historią społeczeństwa, natomiast kształtowanie zawodu, jego miejsca w społeczeństwie, jego praw i obowiązków jest modelowaniem społeczeństwa. Dlatego wiedza o zawodach ma doniosłą wartość poznawczą i praktyczną, jest potrzebna dla praktyki społecznej i świadomości społecznych przeobrażeń”⁴.

Natomiast B. Gałęski używa określenia „zawód” dla oznaczenia zespołu czynności: 1) wyodrębnionych od innych i trwale wykonywanych, 2) świadczonych w stosunku do innych osób (społecznie), 3) stanowiących trwałą podstawę utrzymania, 4) wymagających odpowiedniego przygoto-

³ Jan Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. PWN, Warszawa 1963.

⁴ A. Sarapata (red): Socjologia zawodów. KiW, Warszawa 1965, s. 5

wania uprawniającego do wykonywania ich właśnie jako zawodu, tj. do trwałego ich wykonywania na rzecz innych osób w zamian za środki utrzymania⁵. Jan Szczepański zaś definiuje zawód jako „system czynności czy prac, który jest wewnętrznie spójny i skierowany na wytwarzanie jakiegoś przedmiotu czy usług zaspokajających określone potrzeby”⁶.

Według cytowanych autorów w definicji zawodu zawierają się więc następujące elementy:

a) system czynności wewnętrznie spójny, oparty na określonej wiedzy i umiejętnościach, skierowanych na wytworzenie pewnego przedmiotu czy usług zaspokajających potrzeby (szeroko pojęte);

b) czynności czy prace wykonywane przez pracownika systematycznie lub trwale; wykonuje swój zawód ktoś, kto wykonuje stale czynności wyuczone i wykorzystuje wiedzę potrzebną do ich wykonania;

c) wykonywanie tych czynności jest podstawą ekonomiczną bytu pracownika, utrzymania dla niego i ewentualnie dla jego rodziny;

d) czynności te i związane z nimi konsekwencje społeczne są podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika.

Wiemy, że socjologowie badają zawód z trzech punktów widzenia — od strony prestiżu, stabilizacji i pozycji ekonomicznej. Ich badania wykazały np. wielką sprzeczność pomiędzy wysokim prestiżem nauczyciela a jego pozycją ekonomiczną. W badaniach W. Wesołowskiego i A. Sarapaty nauczyciele zajmują w hierarchii zawodów przy zastosowaniu „kryterium poważania” — 3 miejsce (po profesorze uniwersytetu i lekarzu), „kryterium pewności pracy” — 4 miejsce (po lekarzu, profesorze uniwersytetu i hutniku — robotniku wykwalifikowanym), natomiast w odniesieniu do „kryterium korzyści materialnych” zajmują 22 miejsce (na 29 zawodów branych pod uwagę w toku badań). Tak więc zawód nauczycielski zyskuje wysoką pozycję i prestiż z punktu widzenia dwóch pierwszych kryteriów, natomiast z punktu widzenia trzeciego kryterium — otrzymuje lokatę bardzo niską. Te sprzeczności wiążą się z postawą zadowolenia lub niezadowolenia absolwentów z wykonywanej pracy, istotną zwłaszcza okazała się sprawa prestiżu zawodowego.

W próbach określenia zawodu związanych z moimi badaniami istnieje dodatkowa trudność, która dotyczy zakresu wymienionych czynności. Według J. Szczepańskiego, podstawą rozróżniania zawodu od specjalności może być zakres wykonywanych czynności lub też końcowy efekt tych czynności.

Jak w świetle tych rozważań przedstawia się zawód nauczyciela oraz bliżej nie zdefiniowana kategoria zawodowa pracowników określana mianem pedagogów czy też wychowawców?

Zawód nauczyciela ma inny charakter i różni się zasadniczo od in-

⁵ Bogusław Gałęski: Socjologia wsi. PWN, Warszawa 1966, s. 43.

⁶ Jan Szczepański: Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową. W: Socjologia zawodów (red. A. Sarapata). KiW, Warszawa 1965, s. 15.

nych rodzajów pracy, jak np. w zawodach technicznych, gdzie praca odbywa się najczęściej przy pomocy maszyn. Inna jest tu organizacja pracy i inne są reguły postępowania — nie daje się dokładnie unormować czasu pracy, oczekuje się dużej inwencji nauczyciela w zakresie doboru treści i metod wychowania.

Warto zaznaczyć, że prestiż i uposażenie nauczyciela zależą od wykształcenia, poziomu i typu szkoły, w której uczy. Nauczyciel szkoły podstawowej ma ciągle jeszcze niższe kwalifikacje aniżeli nauczyciel szkoły średniej, niższe ma także uposażenie (wyluczając szkolnictwo średnie ogólnokształcące) oraz mniejszy prestiż zawodowy. Wydaje się, że ciągle jeszcze odgrywają tu rolę klasowe tradycje, dzielące nauczyciela „ludowego” od nauczyciela warstw zamożnych. Tradycje klasowe jeszcze bardziej ciążyą na zawodzie wychowawczyń przedszkoli i wychowawców internatu.

Trzeba podkreślić, że kategoria zawodowa „nauczyciel” jest bliżej określona niż kategoria zawodowa „wychowawca”, „pedagog”. Zawód nauczyciela ma już bogatą tradycję i doczekał się awansu w ujęciu zawodoznawczym. Problematyką dotyczącą zawodu nauczyciela zajmowało się wielu socjologów, co było związane z refleksjami nad wychowaniem i badaniami instytucji wychowawczych. Psychologowie i pedagodzy wiele miejsca poświęcili w swych pracach problemom osobowości nauczyciela.

Zagadnienie zawodu wychowawcy nie było właściwie w literaturze pedeutologicznej podjęte. I tu można dostrzec, jak pisze M. Jakubowski, pewien paradoks. „Wytwarzaną wiedzę o nauczycielu zaczęto porządkować pod hasłem pedeutologia. Tą drogą narastała świadomość zawodowa, wytworzono nowy dział wiedzy pedagogicznej, powstały szanse naukowego pogłębienia pracy i kształcenia nauczycieli w ujęciu zawodoznawczym. Natomiast wychowawstwo — problem wychowawcy — w pedeutologicznym ujęciu nie został właściwie podjęty. W ślad za tym i cała pedagogika, jako nauka o wychowaniu, interesowała się głównie szkołą, a w niej procedurą kształcenia i nauczania. Wychowanie w jej ujęciu było zasadniczo zawężone” (choć winno stanowić człon nadrzędny). Czasami „traktuje się je jako czynności i produkt pośredni między kształceniem i nauczaniem”⁷. Wiele się też mówi o tzw. nauczaniu wychowującym. Sądzi się często, że jeżeli szkoła dobrze spełnia swoje funkcje dydaktyczne, to niejako automatycznie spełnia także funkcje wychowawcze. Trudno się w tej sytuacji dziwić, że uznawana w pedagogice teza o nierozłączności nauczania i wychowania nie jest wcielana w pełni w życie, ponieważ problematyka wychowania została jakby zagubiona.

Zdaniem M. Jakubowskiego, „dwuczłonowa nazwa” nauczyciel-wychowawca niewiele wyjaśnia i właściwie niczego nie rozwiązuje. Przeciwnie, jest ona źródłem wielu niedomówień i nieporozumień, a może i w ślad za tym — jedną z przyczyn „niedorozwoju” w zakresie poszukiwania

⁷ M. Jakubowski: Jak kształcić wychowawcę-opiekuna. *Głos Nauczycielski* 1965, nr 22.

koncepcji wychowawcy i jego kształcenia. Wszak chodzi nam nie o wychowawcę tzw. klasowego, przywiązanego etatowo do szkoły, lecz o wychowawcę opiekuna i pozostałe kategorie zawodowe typu wychowawczego⁸. Wydaje się, że autor ma rację wskazując na braki i zaniedbania w zakresie problematyki wychowawczej. Nie bardzo dziś potrafimy odpowiedzieć na pytanie: kto to jest wychowawca?, mimo że ustrój socjalistyczny stworzył możliwości rozwoju szeregu instytucji i placówek opiekuńczo-wychowawczych, w których w praktyce zatrudnia się etatowo wychowawców: w świetlicach, domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych, schroniskach dla nieletnich, zakładach wychowawczych i poprawczych, internatach, więziennictwie itp.

Wiele trudności wynika z tego, że w pedagogice jako nauce nie dopracowano się uściślenia podstawowej terminologii i pojęć takich, jak np.: „pedagog”, „wychowawca”, „wychowanie”. Stąd język tej nauki nie jest dostatecznie ścisły⁹. Różnie więc bywa używane określenie „pedagog”. Jest ono oczywiście związane z terminem „pedagogika” oraz jej podstawowymi pojęciami: wychowanie, kształcenie i nauczanie. Nasza „Mała encyklopedia powszechna” podaje: pedagog — to „pierwotnie w Grecji niewolnik opiekujący się chłopcem; dziś nauczyciel wychowawca lub teoretyk wychowania”¹⁰. Podobne określenia spotkać można w słowniku języka polskiego pod redakcją W. Doroszewskiego.

W języku potocznym nazwa „pedagog”, jak i nazwa „wychowawca” oznacza: a) każdego, kto wychowuje; b) wszystkich nauczycieli; c) nauczycieli pedagogiki; d) naukowców (profesorów, docentów, doktorów) badających procesy wychowawcze i rozwijających teorię pedagogiczną. Dla uniknięcia nieporozumień będą używał terminu „pedagog” w znaczeniu osób uprawiających naukę pedagogiki, natomiast tych, którzy tylko uczą tej dyscypliny na poziomie średnim, będą nazywał nauczycielami pedagogiki (pedagog to ten, co uprawia naukę i przekazuje innym).

Tak więc nauczyciele pedagogiki dają się włączyć do kategorii zawodowej nauczycieli i tak jak oni podzielić na nauczycieli szkół średnich, półwyższych i wyższych. Ale „nauczyciele” nie wyczerpują kategorii zawodu „wychowawcy” — jest to tylko ta grupa wychowawców, która wychowuje głównie poprzez nauczanie. Nazwa „wychowawca” odnosi się także do tych osób, które bezpośrednio wychowują grupy dzieci, młodzieży i dorosłych oraz są kierownikami wychowawców.

Problem zatrudniania pedagogów jest związany z kwestią ich prestiżu. Przejście pedagoga ze szkoły podstawowej do średniej lub półwyższej zwiększa ów prestiż. Jeśli natomiast pedagog zrezygnuje ze stanowiska nauczyciela pedagogiki wracając do szkoły podstawowej z tytułem magi-

⁸ M. Jakubowski: cyt. art.

⁹ Zob. F. Korniszewski: Terminologia w pedagogice. W: Pedagogika na usługach szkoły. (red. F. Korniszewski). PZWS, Warszawa 1964, s. 46.

¹⁰ Mała encyklopedia powszechna. PWN. Warszawa 1961, s. 691.

stra, to wówczas spada on w hierarchii prestiżu i jest, mimo ukończenia pełnych studiów wyższych, ciągle na tym samym miejscu, co może być przyczyną niezadowolenia absolwentów z wykonywanej pracy.

Wyłania się z kolei trudny, ale ważny w moich rozważaniach problem określenia zadań oraz funkcji społecznej i zawodowej pedagoga (wychowawcy) w rozumieniu, jakie powyżej ustaliłem. Trudność wynika przede wszystkim z niemożności uzyskania ścisłych danych dotyczących zapotrzebowań na absolwentów pedagogiki.

Materiały, jakie zebrał Zespół Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii od poszczególnych resortów, a także informacje uzyskane z terenu województwa gdańskiego, w sposób niedostateczny precyzują rodzaj stanowisk dla pedagogów¹¹. Pragnę zaznaczyć, że w wojewódzkich pracowniach planów regionalnych znajdują się jedynie wykazy (często mało realne) zapotrzebowań na nauczycieli poszczególnych przedmiotów, w tym także nauczycieli pedagogiki. Nie zgłasza się natomiast zapotrzebowań na wychowawców, mimo że są one duże, na co swego czasu zwróciłem uwagę dysponując materiałami z badań¹².

Wiele jest wątpliwości co do tego, czy precyzowane stanowiska wymagają studiów wyższych, czy też studiów innego typu. Ponadto mówi się raczej o potrzebach, a nie stanowiskach (bez gwarancji zatrudnienia). Zebrane materiały potwierdzają poważną i ciągłą zmienność zapotrzebowań zarówno ilościową, jak i jakościową (rodzaj specjalizacji pedagogicznej).

Pojęcie „wychowawca” jest w dużym stopniu uzależnione od sposobu rozumienia terminu „wychowanie”. Wychowanie wynika z potrzeb społecznych i służy rozwojowi społecznemu. Profesora Romana Miller pisząc o związkach procesu wychowania z procesem rozwoju społecznego i procesem rozwoju osobowości bardzo trafnie wykazała, że „...między ich wzajemne oddziaływanie został wprowadzony szczególny proces interwencyjny, który polega na tym, że przyspieszając rozwój społeczeństwa ukierunkowuje rozwój osobowości. Proces wychowania nie decyduje ani o biegu życia społecznego, ani nie wyznacza prawidłowości rozwoju osobowości, ale wkraczając w te dwa ciągi zmian może regulować ich wzajemne oddziaływanie”¹³. Według autorki, bieg życia społecznego formuje w określony sposób osobowość wszystkich ludzi (a więc wychowawców i wychowanków). Wychowawcy powinni przyspieszać rozwój społeczeństwa uczestnicząc w ulepszeniu otoczenia i nadawaniu pożądanego kształtu osobowości wychowanków. Pamiętać jednak należy, że ich poczynania i wykonywane czynności uzależnione są od zadań oraz sposobu organiza-

¹¹ Z prac Zespołu Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 2.

¹² J. Zebrowski: *Pedagodzy są potrzebni. Wychowanie* 1965, nr 14 oraz *Spoleczna funkcja wyższego wykształcenia w świetle analizy pracy absolwentów pedagogiki WSP w Gdańsku* (Maszynopis — Biblioteka Główna Uniwersytetu Gdańskiego).

¹³ Romana Miller: *Proces wychowania i jego wyniki*. PZWS 1966, s. 28—29.

cji i funkcjonowania danej instytucji. Definicji „wychowania” jest wiele, są one dokonywane z różnych stanowisk i punktów widzenia.

Nie wdając się szczegółowiej w analizę licznych definicji, za wychowanie będę uważał — zgodnie z dominującymi poglądami — planowe i celowe czynności wychowawcy formujące osobowość wychowanka według przyjętego modelu wychowawczego. Takich czynności mogą we współczesnym społeczeństwie podjąć się ludzie wykwalifikowani, operujący wiedzą pedagogiczną. Można ich podzielić na dwie grupy: 1) na wychowawców wychowujących bezpośrednio grupę dzieci i młodzieży, a także dorosłych; 2) na osoby kierujące i kontrolujące pracę wychowawców, np. pracownicy nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych.

W procesie wychowania określenie „wychowawca” nie przedstawia się tak prosto, jak pojęcie „nauczyciel” w procesie nauczania. Pojęcie „wychowawca” ma szersze znaczenie i nadrzędne w stosunku do pojęcia „nauczyciel”. Właśnie wychowawcami (pedagogami) — w rozumieniu potocznym — są wszyscy nauczyciele wszelkiego typu szkół, a nie tylko tzw. opiekunowie klas. Wychowawcami są rodzice i instruktorzy różnego typu placówek, a także ci, którzy kierują i kontrolują pracę wychowawców. Jednakże uściślając termin „wychowawca” mamy na myśli obok nauczycieli wszelkiego typu szkół: wychowawców internatów, domów dziecka, zakładów wychowawczych i poprawczych, schronisk dla nieletnich, pogotowi opiekuńczo-wychowawczych, kolonii; instruktorów świetlic, klubów, domów kultury; pracowników kulturalno-oświatowych itp.

Proces wychowania byłby zawężony, gdyby nie uwzględniał nurtu wiążącego działalność wychowawczą z zaangażowaniem się w ulepszanie środowiska. Już Helena Radlińska przyczyniając się do rozwoju pedagogiki społecznej traktowała jako wychowawców — pracowników społecznych, pracowników opieki itd. Obecnie obserwujemy duże zainteresowanie pedagogiką społeczną. Rozwijają ją między innymi A. Kamiński i R. Wroczyński, którzy kontynuują działalność H. Radlińskiej. Zadaniem pedagogiki społecznej jest dążność do aktywizacji całego środowiska, w którym żyją ludzie. Przedmiotem jej zainteresowania są organizacje społeczne, młodzieżowe, organizowanie pomocy socjalnej. W jej zasięgu znajdują się także mieszkańcy osiedli, drużyny podwórkowe, świetlice osiedlowe, domy kultury, a także stowarzyszenia różnego typu i różnorodne formy działalności pozaszkolnej. Zdaniem A. Kamińskiego, „...wychowawcami-amatorami stają się też działacze społeczni oraz pracownicy w instytucjach kulturalno-oświatowych i rekreacyjnych, opiekuńczych i socjalnych, a także w związkach i stowarzyszeniach społecznych, w samorządach lokalnych i zakładach pracy, dowódcy wojskowi itp. ...”¹⁴.

Zawód wychowawcy zjawia się tam, gdzie są instytucje wychowawcze, gdzie rodzina nie zapewnia realizacji wzoru osobowości wymaganego

¹⁴ A. Kamiński: *Pedagogika społeczna dla potrzeb pracowników socjalnych*. TWWP. Warszawa 1971, s. 9.

przez klasę rządzącą — stąd wiele obowiązków w zakresie wychowania przerzuca się dziś na szkołę i inne instytucje wychowawcze. Powyższa klasyfikacja umożliwiła mi podział podstawowych czynności wykonywanych w toku pracy zawodowej przez absolwentów pedagogiki. Podział taki (na czynności zawodowe absolwentów) jest konieczny, zwłaszcza w odniesieniu do kierunków nowo powstających, torujących sobie dopiero miejsce wśród innych zawodów, a do takich można zaliczyć studia pedagogiczne, stanowiące przedmiot moich rozważań.

Materiał, na którym opierałem się konstruując tabelę, wynikał z zestawienia pracy zawodowej badanych absolwentów. Uporządkowałem więc w grupy czynności zawodowe i kategorie zawodowe oraz powiązałem je z przyjętym podziałem zawodu pedagoga i wychowawcy. Wprowadziłem też rubrykę „prestż społeczny”, używając określenia: wysoki, niski, średni, w sposób umowny, nie mogąc się oprzeć na badaniach szczegółowych. Podstawą określenia była pozycja społeczna nauczycieli szkół średnich (uznałem ją jako wysoką). W świetle analizy pracy absolwentów kierunków pedagogicznych, pełnionych przez nich funkcji i zajmowanych sta-

Tabela 1

ZATRUDNIENIE ABSOLWENTÓW WYDZIAŁU PEDAGOGIKI WSP-UG W GDAŃSKU
(z lat 1961—1965 i 1968—1972)

Miejsce pracy	Przed rozp. studiów		Po ukończ. studiów	
	liczba zatrudnionych	w tym na stanowisku kierowniczym	liczba zatrudnionych	w tym na stanowisku kierowniczym
Ogółem	323	70	323	118
Szkoła podstawowa	179	21	78	29
Szkoła średnia	24	6	27	7
Zakład kształcenia nauczycieli	20	4	37	6
Administracja	33	20	32	24
Szkoła specjalna i zakład leczniczy	18	6	19	5
Szkoła zawodowa	29	8	33	12
Ośrodek metodyczny	2	—	9	7
Placówki opieki nad dziećmi i młodzieżą	6	1	23	11
Zakład resocjalizacji	5	2	13	3
Oświata i kultura dorosłych	2	—	13	5
Wychowanie pozaszkolne	5	2	12	5
Zakład produkcyjny (pedagogika pracy)	—	—	5	1
Wyższa uczelnia	—	—	17	3
Inne	—	—	5	—

* Studenci zatrudnieni na stanowiskach kierowniczych, w administracji i w szkołach ponadmaturalnych, jako starsi wiekiem, byli przeważnie słuchaczami studiów dla pracujących.

nowisk oraz w świetle samej koncepcji studiów, zawód pedagoga jest uprawiany w kilku kierunkach, co przedstawia tabela 1.

W przedstawionej tabeli 2 dokonano próby charakterystyki zawodu

Tabela 2

ZAWÓD WYCHOWAWCY-PEDAGOGA W ŚWIELE WYKONYWANYCH CZYNNOSCI

Lp.	Kierunek specjalizacji	Zespół czynności	Kategorie zawodowe	Pozycja* społeczna, prestiż
I	Teoria pedagogiczna i jej nauczanie. Nauczanie przedmiotów szkolnych. Instruowanie nauczycieli w oparciu o teorię pedagogiczną	— Nauczycielskie — Instruktorskie — Poradnictwo pedagogiczne	— Nauczyciele pedagogiki (w zakładach kształcenia nauczycieli) oraz innych przedmiotów — Pracownicy ośrodków metodycznych	wysoka (w stosunku do innych kategorii zawodowych)
II	Umiejętność organizowania i kierowania instytucją, w tym także umiejętność kierowania zespołem wychowawców i kontroli wykonywanej pracy	— Sprawne organizowanie i podział pracy wychowawczej. — Kontrola wykonywanej pracy wychowaw. — Kształtowanie właściwych stosunków międzyludzkich w zespołach wychowawców. — Poradnictwo pedagog.	— Kierownicy i dyrektorzy szkół oraz ich zastępcy. — Pracownicy administracji szkolnej (nadzoru pedagogicznego). — Kierownicy placówek oświatowych oraz opiekuńczych.	średnia
III	Umiejętność kierowania grupą dziecięcą i młodzieżową — kształtowanie osobowości jednostek.	Wychowywanie grupy dziecięcej i młodzieżowej, umiejętność oddziaływania na osobowość wychowanków (ustalenie zadań wychowywania w kolektywie, a jednocześnie indywidualizowanie zajęć), utrzymanie dyscypliny, organizowanie procesu wychowania itp.	Wychowawcy grup dziecięcych i młodzieżowych zatrudnieni w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych.	dość niska

IV	Oświata i wychowanie młodzieży i dorosłych poza szkołą (pedagogika pracy, pedagogika społeczna, pedagogika czasu wolnego i rekreacji).	Oddziaływanie na osobowość dorosłych, kształtowanie właściwych stosunków międzyludzkich w zakładach pracy, wpływ na zarządzanie, organizowanie dokształcania, szkolenia; instruowanie dorosłych, organizowanie czasu wolnego, aktywizowanie środowiska, organizowanie pomocy społecznej.	Pracownicy kulturalno-oświatowi, pracownicy socjalni, instruktorzy placówek wychowania pozaszkolnego.	dość niska średnia dość niska
----	--	--	---	---

* Przez pozycję społeczną pedagoga (wychowawcy) należy rozumieć miejsce zajmowane przez niego w społecznej hierarchii ogółu kategorii zawodowych. (Por. J. Woskowski — O pozycji społecznej nauczyciela. PWN. Łódź 1964, s. 33).

wychowawcy (pedagoga) według kierunków specjalizacji oraz wykonywanych czynności. Obie tabele wskazują na wyodrębnienie się kilku grup zawodowych, w ramach których zespalają się pewne czynności wychowawcze. Mamy więc do czynienia:

- z nauczycielami różnych przedmiotów w szkole podstawowej i średniej oraz półwyższej i z nauczycielami pedagogiki — w szkole średniej i półwyższej; w tych grupach oddziaływanie wychowawcze odbywa się głównie poprzez nauczanie i pełnienie funkcji wychowawcy klasowego,
- z nauczycielami wychowawcami, którzy popularyzują wiedzę pedagogiczną instruując i kierując pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli i wychowawców; są to — pracownicy nadzoru pedagogicznego, zreformowanych obecnie ośrodków metodycznych, kierownicy (dyrektorzy) szkół,
- z wychowawcami grup dziecięcych — zatrudnieni w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych (internaty, poradnie społeczno-wychowawcze, domy dziecka, zakłady wychowawcze, przedszkola, sądy dla nieletnich),
- z pracownikami nauki, którzy uprawiają naukę pedagogiki i przekazują ją innym.

Powyższe kierunki specjalizacji zawodu wychowawcy winny być traktowane jako propozycje i punkt wyjścia do dalszej analizy zebranych materiałów.

Niektóre problemy związane z prestiżem społecznym nauczyciela wychowawcy, powodujące w tym zakresie różnice w zależności od typu i poziomu szkoły, mają do dziś swoje podłoże w ukształtowanych tradycjach

stereotypach. Zwraca na to zagadnienie uwagę J. Chałasiński¹⁵ mówiąc, że publiczne funkcje nauczycielskie określają jego rolę, nie mówiąc jednak, jaka jest funkcja społeczna nauczyciela i do jakiej warstwy należy on z tytułu wykonywanego zawodu, i w jakim pozostaje stosunku do zwierzchniej warstwy społeczeństwa, do jego elity rządowej. „Dla prestiżu społecznego nauczyciela istotne jest, w jakiej mierze wciela on wartości wysoko ocenione w społeczeństwie...”. Według J. Chałasińskiego duże znaczenie dla stanowiska społecznego nauczyciela ma: a) pochodzenie społeczne nauczycieli i uczniów; b) upaństwowienie zawodu nauczycielskiego; c) zawód nauczycielski jako kariera ekonomiczna.

Tam gdzie występują jeszcze silne tradycje stanowe, pochodzenie społeczne odgrywa ważną rolę. „Swoje znaczenie społeczne zawdzięcza nauczyciel tym warstwom czy grupom społecznym, do których należy, oraz tym, względem których pełni funkcje nauczycielskie”¹⁶. W dzisiejszych warunkach nauczyciel także należy do określonych grup, co jest uwarunkowane jego pochodzeniem, wykształceniem, sytuacją ekonomiczną, stosunkami towarzyskimi itp. Dualizm systemów szkolnych w wielu krajach powodował podział na: nauczycieli szkół elementarnych, nauczających „plebs”, i nauczycieli szkół średnich, nauczających dzieci klas wyższych. Występowały też wyraźnie różnice między pochodzeniem nauczycieli szkół średnich a nauczycielami szkół elementarnych i zawodowych. Różnice wynikające z tradycji stanowych zostały w znacznym stopniu zniwelowane przez demokratyzację organizacji państwowej i upaństwowienie zawodu nauczycielskiego; „nauczyciel stał się reprezentantem nadrzędnego interesu państwowego jako całości”¹⁷.

Z zestawień (tabela 1) wynika, że tylko część absolwentów wraca na dawne stanowiska. Podjęli ponownie pracę nauczyciele szkół specjalnych. Zmniejszyła się liczba zatrudnionych w szkołach podstawowych. O ile przed studiami w szkołach podstawowych pracowało 55,4⁰/% studentów, to po studiach wróciło 24,1⁰/%, a więc mniej niż połowa. Zwiększyła się liczba osób na stanowiskach kierowniczych z 21,6⁰/% do 36,5⁰/%.

Porównując stanowiska pracy widzimy większą różnorodność zatrudnienia po ukończeniu studiów pedagogicznych. Dla absolwentów znalazły się nowe miejsca pracy: ośrodki metodyczne, zakłady wychowawcze, internaty, izby dziecka, poradnię, instytucje wychowania pozaszkolnego, a także placówki oświaty i kultury dorosłych. Świadczy to o dużym zapotrzebowaniu na pracowników — wychowawców z wyższym wykształceniem pedagogicznym. Przy tym warto zaznaczyć, że zgłaszają zapotrzebowania na pedagogów również inne resorty, jak: więziennictwo, zakłady produkcyjne, Milicja Obywatelska, organizacje społeczne i polityczne. Ob-

¹⁵ Józef Chałasiński: Zawód nauczycielski. W: *Encyklopedia wychowania*. T. III, cz. 1, s. 298.

¹⁶ Tamże, s. 299.

¹⁷ J. Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela. Op. cit. s. 48.

serwujemy zapotrzebowanie w różnych instytucjach pozaszkolnych poczynając od form opieki nad dzieckiem do wszystkich dziedzin wiążących się z tzw. akcją socjalną, wychowaniem w środowisku (coraz powszechniejsze stają się pojęcia: pedagogika pracy, pedagogika społeczna, pedagogika czasu wolnego oraz rekreacji itp.).

Wydaje się, że dotychczasowa gdańska koncepcja studiów (przyjmowanie kandydatów nie bezpośrednio po maturze, ale po ukończeniu SN i co najmniej rocznej pracy zawodowej) była słuszna, godna kontynuowania, ale wymagająca dalszego doskonalenia. Przyjmowanie kandydatów po praktyce wychowawczej na stacjonarne studia pedagogiczne miało wiele zalet. Pedagogika jest bowiem nauką, która opiera się o praktykę i studiowanie jej bez znajomości konkretnych procesów wychowawczych jest utrudnione. Doświadczenia byłej WSP (UG) wskazują, że jej studenci odznaczyli się większą dojrzałością życiową do podjęcia studiów, osiąkali też lepsze wyniki w nauce, wywierali znaczny wpływ na podniesienie stylu życia i postawy studentów pozostałych kierunków. Słuchacz pracujący przed podjęciem studiów nadawał uczelni specyficzne piętno, wyżej cenił wartość nauki. Ponadto zachowana była drożność dla absolwentów SN, a ostatnio także WSN (dwuletnie studia magisterskie).

Próba tzw. „profilowania” studiów pedagogicznych wymaga głębokiego przemyślenia. Studia nie mogą mieć charakteru „uniwersalnego”, ale też nie mogą być zbyt daleko nastawione na specjalistyczne przygotowanie absolwentów kosztem uszczuplenia godzin z przedmiotów podstawowych, na których węższe specjalizacje winny się wspierać. Wprowadzenie studiów specjalistycznych o wąskim profilu spowodowałoby zacieśnienie wykształcenia podstawowego, a przecież duża zmienność współczesnego życia będzie ciągle stwarzała nowe stanowiska i potrzebę przerzucania się z jednego rodzaju pracy na inną. Ponadto zagadnienia wychowawcze wymagają przede wszystkim szerokiego spojrzenia pedagoga-wychowawcy ujmującego złożoną problematykę wychowawczą od wszystkich stron. Tę ogólną podstawę winna dać m.in. pedagogika ogólna, teoria wychowania, dydaktyka, historia oświaty i wychowania, a także nauki współdziałające z pedagogiką, a zwłaszcza psychologia, socjologia, problemów wychowawczych. Plany nowo otwartych (reaktywowanych) w roku akad. 1973/74 czteroletnich studiów magisterskich z pedagogiki z różnymi odmianami specjalizacji (pedagogika szkolna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika w zakresie nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, pedagogika specjalna ze wszystkimi swoimi rozgałęzieniami) postulat ten w zasadzie uwzględniają. Jednakże na pełniejszą ocenę nowej koncepcji studiów trzeba będzie jeszcze poczekać.

Absolwenci magisterskich studiów pedagogicznych winni być zatrudniani zarówno w szkolnictwie, jak i poza nim. Jest duża społeczna potrzeba i celowość kształcenia tego typu specjalistów. Zawieszanie rekrutacji na studia pedagogiczne w ubiegłych latach wyrządziło wiele

szkody. Od posiadania wystarczającej liczby pedagogów-wychowawców zależeć będzie w dużym stopniu poziom wychowania socjalistycznego zarówno w szkole, jak i instytucjach wychowania pozaszkolnego. Na terenie szkoły nawet wysoko kwalifikowani specjaliści nie są w stanie rozwiązać w stopniu zadowalającym złożonych i wielorako uwarunkowanych problemów wychowawczych. Obecność etatowego pedagoga-wychowawcy oraz psychologa na terenie szkoły jest nieodzowna, wynika to również ze światowych tendencji w tym zakresie. Zależy nam wszystkim, by prawidłowo reformować szkolnictwo, podnieść na wyższy poziom pracę wychowawczą w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych różnego typu, szerzyć kulturę pedagogiczną wśród rodziców i kolektywów nauczycielskich. Jednakże musi ulec dalszej zmianie problem niewłaściwego usytuowania zawodu wychowawcy. Potrzeba dziś większego zrozumienia dla roli wychowawcy w szkołach i instytucjach wychowania pozaszkolnego. W kwestiach wychowawczych wciąż jeszcze za wiele mamy znachorstwa i chałupniczych metod walki z trudnościami, wciąż jeszcze mało badań pedagogicznych służących praktyce. Przyczyny niedostatków i niepowodzeń w pracy wychowawczej należy szukać w przestarzałej strukturze zawodu nauczycielskiego.

W dzisiejszej szkole dostrzegamy głównie nauczyciela, pracę jego określa się według odbytych lekcji, natomiast na wykonanie rozlicznych czynności wychowawczych nie ma określonych godzin; czas wolny nauczyciela jest wciąż ograniczany. Chodzi o to, by praca wychowawców (w szkole i poza szkołą) nie była gorzej wynagradzana od pracy nauczycieli. Badania wykazały, że prawie 50% absolwentów nie jest zadowolonych z wykonywanej pracy. Najbardziej niezadowoleni byli absolwenci, którzy podjęli pracę jako wychowawcy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, takich jak: internaty, przedszkola, zakłady wychowawcze, świetlice szkolne. Mieli oni cięższe warunki pracy, niższą pozycję społeczną i ekonomiczną, większą ilość godzin pracy. Ich niezadowolenie pogłębiał brak zrozumienia dla działalności pedagogicznej kwalifikowanych wychowawców. Niezadowoleni byli też ci, którzy podjęli pracę w szkole podstawowej w zakresie specjalizacji SN; nie doczekali się awansu zawodowego i mimo ukończonych studiów wyższych mieli nadal niższą pozycję społeczną i ekonomiczną. To samo dotyczy tych pedagogów zatrudnionych w szkolnictwie średnim, którzy nie mieli poszerzonej pierwszej specjalizacji.

Dlatego też planowanie profilu studiów i opracowywanie programów z poszczególnych dyscyplin warto poprzedzić dokładną analizą sytuacji zawodowej pedagoga-wychowawcy. Wiedza i umiejętności wychowawcze nie zostaną spożytkowane, jeśli się nie podejmie dalszych wysiłków w celu unormowania wielu spraw związanych z sytuacją zawodową wychowawców. Organizacji studiów pedagogicznych powinny towarzyszyć odpowiednie wysiłki naukowców i przedstawicieli resortów w ustaleniu i zróżnicowaniu zawodu pedagoga-wychowawcy.

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIELOM

WACŁAW WOJTYŃSKI

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE — KONTROWERSJE TEORETYKÓW, NIEPOKOJE PRAKTYKÓW

1. Charakter trudności wychowawczych

Trudności wychowawcze weszły na stałe do języka psychologii i pedagogiki, jak też innych nauk społecznych. Dziwić się tej ich „karierze” nie można, ponieważ niepowodzenia w wychowaniu stały się dzisiaj udziałem wielu ludzi, rodzin, szkół, przedmiotem niepokojów i przykrych doznań licznych nauczycieli, rodziców, wychowawców domów dziecka, internatów, świetlic, kuratorów sądowych oraz szeregu opiekunów społecznych dzieci i młodzieży. Dostrzega je właściwie każdy człowiek, kiedy patrzy na trudno niekiedy wytłumaczalne fakty zachowań uczniów w różnym wieku na ulicy, w parku, w autobusie, tramwaju, pociągu. Sądzi się na ogół, iż trudności wychowawcze są poniekąd fenomenem charakterystycznym dla naszej zmiennej cywilizacji, nacechowanej przecież przyspieszonymi procesami industrializacyjnymi, postępującą szybko urbanizacją i związanymi z nią przemieszczeniami ludnościowymi, w ślad zaś za tym narastającą gwałtownie przewagą więzi rzeczowych nad osobistymi, tak ogniś znamiennymi dla małych i cichych osiedli małomiasteczkowych i wiejskich („wsi spokojna, wsi wesola, jakież głos twej chwale zdoła”), słabiej funkcjonującymi w wielu rodzinach i społecznościach lokalnych mechanizmami kontroli społecznej.

Nie można przy tym nie dodać, iż przyjmująca coraz szerszy zakres praca zawodowa i społeczna kobiet, a więc obojga rodziców, czyni niierzadko ze współczesnej rodziny nie przystań, za jaką uchodziła, a „przystanek”, a nawet niekiedy „dach” tylko, pod którym dziecko zatrzymuje się na kilkanaście godzin wieczoru i nocy, bowiem pozostały czas spędza poza domem, przy czym rodzice nie zawsze wiedzą dobrze, gdzie i jak.

Abstrahujemy tutaj od przypadków skrajnie złych, czyli od warunków życia w rodzinach dotkniętych paraliżem nałogowego alkoholizmu, skłócenia i rozbicia wewnętrznego, co prowadzi z reguły do niedostosowania społecznego, społecznego sieroctwa, albo nawet do wykolejenia obyczajowego oraz przestępczości ich nieletnich dzieci.

Wiedzieć wszakże trzeba, iż ilekroć podnosi się problem trudności wychowawczych, wskazując zarazem na pewne elementy jego tła społecznego, tylekroć powinno się pamiętać, że jeszcze ważniejsze jest podno-

szczenie poziomu normalnej pracy wychowawczej, dzięki czemu zapobiega się powstawaniu przypadków trudnych oraz likwiduje się zjawisko w skali masowej, podczas gdy skupianie się na dzieciach, które już uległy jakiejś deformacji, ratować może tylko te dzieci, a więc przypadki pojedyncze. Przestrzegaj przed tym, jeszcze w roku 1955, T. Tomaszewski, kiedy pisał, że przenoszenie akcentu z pozytywnej strony zagadnienia na negatywną powodować może zbyt łatwo demobilizację nauczycieli w zapobieganiu powstawania trudności wychowawczych.¹

Rzeczywistość wydaje się jednak być silniejsza niż apele słowne, bo przecież na jej zapotrzebowanie obie nasze dyscypliny, a zwłaszcza psychologia, obdarzają ostatnimi laty jeszcze hojniej rynek czytelniczy pracami na temat trudności wychowawczych, podczas gdy prace poświęcone wychowaniu o nastawieniu profilaktycznym pojawiają się o wiele rzadziej.²

Obserwuje się natomiast, iż psychologia wychowawcza zdaje się ustępować dzisiaj pola o wiele dynamiczniejszej od niej teorii wychowania, która zespala i wykorzystuje coraz efektywniej wiedzę o wychowaniu, gromadzoną dotąd tak zapobiegliwie przez psychologię wychowawczą, psychologię społeczną i socjologię wychowania, korzysta przy tym skwapliwie też ze źródeł obcych, gdyż warsztatów badań własnych jeszcze na dobre nie stworzyła, choć próby i obiecujące początki już istnieją.

Trudności wychowawcze, jak wskazuje sama nazwa, powstają na gruncie wychowania, czyli na gruncie bardzo szerokiej dzisiaj praktyki społecznej. Nie powstają one jednak z niczego, lecz rodzą się w zetknięciu wychowawców z rzeczywistością wychowawczą, której część sami stanowią, na którą skierowują swoje oddziaływania. Nie są to więc stany czysto subiektywne. Mają one charakter relacyjny, powstają na gruncie stosunku wychowawca—wychowanek, podmiot i przedmiot oddziaływać, przy czym jeden i drugi czynnik jest złączony z całym spłotem determinant biologicznych, psychologicznych i społecznych. Mo-

¹ Por. T. Tomaszewski: O czynnikach podstawowych i wtórnych w teorii i praktyce pedagogicznej. *Nowa Szkoła* 1955, nr 1. Przedruk w książce tegoż autora: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, PZWS, s. 21.

² Godne podkreślenia, jeśli idzie o tę problematykę, są wysiłki twórcze dwóch ośrodków polskich: warszawskiego i krakowskiego, psychologicznego i pedagogicznego. Ośrodek warszawski, funkcjonujący od roku 1960 w Uniwersytecie Warszawskim najpierw pod nazwą Zakładu Kliniczno-Wychowawczej Psychologii Dziecka, a następnie już w Instytucie Psychologii pod nazwą Zespołu Naukowo-Badawczego Psycho-Ruchowego Rozwoju Dziecka, może się pochwalić dużym dorobkiem wydawniczym. Wymienimy tutaj tylko prace jego Kierownika, prof. dr hab. Haliny Spionek. Są to: *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich*. Analiza psychologiczna. Wrocław 1956, Ossolineum; *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa 1970, PZWS; *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1973, PWN. Są to tylko prace najważniejsze i związane bezpośrednio z interesującą nas problematyką.

W ośrodku krakowskim, na Uniwersytecie Jagiellońskim, pracami kieruje prof. dr Jan Konopnicki, koncentrując się na zagadnieniu niepowodzeń szkolnych uczniów i ich uwarunkowaniach oraz na problemie niedostosowania społecznego dzieci. Ukazały się dotychczas: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Warszawa 1964, PWN, wyd. II; *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971, PWN.

zna zatem uznać za J. Pieterem, iż trudności wychowawcze, podobnie jak trudności w uczeniu się, poza wspomnianą relacjonalnością mają charakter subiektywno-obiektywny i skalowy.¹

Znaczy to, iż źródła trudności wychowawczych doszukiwać się należy zarówno w wychowawcy, jak też w czynnikach znajdujących się poza nim, przy tym skala trudności może być większa lub mniejsza w zależności od tego, jaki czynnik je zdeterminował. Tymczasem część wychowawców zdaje się nie brać tego pod uwagę, bo skłonna jest przesuwać własną odpowiedzialność subiektywną za niepowodzenia i trudności wychowawcze na czynniki inne, a więc bądź na samo dziecko, bądź na dom rodzinny dziecka, bądź na środowisko rówieśnicze, bądź na jego środowisko lokalne. Także rodzice — niezaprzeczeni i autentyczni wychowawcy własnych dzieci — nieskorzy są na ogół do obciążania siebie współodpowiedzialnością za trudności wychowawcze, jakich doznają sami oraz inni wspólnie z nimi, przesuując tę odpowiedzialność z kolei na szkołę, nauczycieli lub na warunki, w jakich wypadło im żyć, pracować i mieszkać. Tak więc w jednym i drugim wypadku obserwujemy tendencję idącą w kierunku niedoceniań subiektywnej odpowiedzialności wychowawczej, tendencję do obiektywizacji tej odpowiedzialności.

Tendencja taka powodować musi odpowiednie skutki. Dochodzi na jej gruncie do powstawania pesymistycznych i poniekąd fatalistycznych prac o „trudnych” dzieciach, „trudnych” wychowankach, „trudnych” uczniach. Same te określenia, jak słusznie zauważa A. Lewin, dezorientują, wprowadzają w błąd. Zawierają one „odcień pejoratywny, tendencję do obciążania dziecka winą za złe postęпки — bez wnikania w jego sytuację. Biorąc zaś pod uwagę sytuację dziecka — dodaje Lewin — należałoby raczej mówić nie o tzw. dzieciach trudnych, lecz o dzieciach, którym jest trudno, które wymagają specjalnej opieki ze strony szkoły”² Drugą, nie mniej istotną konsekwencją jest słabnięcie optymistycznej i terapeutycznej postawy wychowawców, ich niemoc pedagogiczna wobec trudności, które przerastają rzekomo swym „obiektywizmem” subiektywne możliwości oddziaływania wychowawczego szkoły i nauczycieli.

Odpowiedzialność za niepowodzenia wychowawcze jest moralnie większa niż za niepowodzenia dydaktyczne. Jeśli w tych drugich, gdzie przecież chodzi przede wszystkim o wyposażenie ucznia we właściwe zasoby wiadomości, umiejętności i sprawności, o rozwinięcie i ukształtowanie niezbędnych dyspozycji instrumentalnych, może zastąpić czy uzupełnić nauczyciela w pewnym stopniu dobry podręcznik, nawet maszyna ucząca, to niepowodzenia wychowawcze grożą dziecku zejściem z właściwej drogi, z prawidłowego kierunku, przy tym wychowawcy domowi i szkolni są najbardziej świadomi potrzeb dziecka oraz celów, ku którym po-

¹ Por. J. Pieter: Psychologia uczenia się. Warszawa 1961, PZWS, s. 197—199.

² A. Lewin: Metodyka wychowania w zarysie. Warszawa 1968, PZWS, s. 223.

winno ono zdążyć. W działalności wychowawczej subiektywny czynnik osobowościowy przywódcy, przodownika, kierownika zespołu, nauczyciela-wychowawcy ma znaczenie niezastąpione. Korygowanie zachowań wychowanków, kiedy wchodzi oni w kolizję z celami wychowania, z intencjami szkoły i domu, z oczekiwaniami otoczenia, dokonywać się może skutecznie tylko przy udziale odpowiednio przygotowanego metodycznie i świadomego rzeczy wychowawcy. W pojęciu „trudności wychowawczej” element nie w pełni skutecznego oddziaływania wychowawcy mieści się *implicite*. Trudność ta jest po prostu wspólną trudnością zarówno wychowanka i wychowawcy, nauczyciela i ucznia, opiekuna i dziecka podlegającego tej właśnie opiece.

2. Trudności wychowawcze a zaburzenia w zachowaniu się

Na problem trudności wychowawczych patrzeć też można nie od strony wychowawcy, lecz od strony dziecka, bo wprawdzie wychowawca ich doznaje, ale dziecko je sprawia. Okoliczność ta stała się powodem niechęci niektórych pedagogów i psychologów do posługiwania się terminem „trudność wychowawcza”, gdyż dziecko — rzekomy sprawca trudności — jest obciążane odpowiedzialnością za niepowodzenia wychowawcze, nie zaś szkoła i wychowawcy. Z tego m.in. względu Jan Konopnicki posługuje się pojęciem „zaburzenie w zachowaniu się”, a inni bądź idą jego śladami, bądź posługują się zamiennie obu terminami.

Zaburzeniem w zachowaniu się nazywa Konopnicki odchylenie od normy, przez co rozumie niezgodność tego zachowania z zasadami moralnymi, obyczajowymi i zwyczajowymi, przyjętymi w danym środowisku.¹ Na marginesie tej definicji H. Sponek zwraca uwagę na fakt, iż nie jest łatwo ustalić ową normę, jaka obowiązuje w danym środowisku, jak też wcale nie jest łatwo określić, co może być tą normą dla poszczególnych grup wiekowych dzieci i młodzieży. Sama posługuje się w swych pracach obu terminami — zarówno terminem „trudności wychowawczych”, jak i terminem „zaburzeń zachowania”, przy czym ten ostatni stosuje tak w odniesieniu do dzieci zdrowych, jak i chorych w tych wszystkich przypadkach, kiedy, jak powiada, „ich zachowanie w sytuacjach społecznych niekorzystnie odbiega od przeciętnego obrazu charakterystycznego dla danego wieku”.² Jak widać, termin „zaburzenia w zachowaniu się” czy „zaburzenia zachowania” wszedł do języka naukowego psychologii i pedagogiki na równi z terminem „trudności wychowawcze”, posługują się nim bowiem, poza wymienionymi, także inni autorzy (np. K. Dąbrowski),

¹ J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Warszawa 1964, PWN, wyd. II.

² Sprawy te omawia szerzej H. Sponek w: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1973, PWN, s. 13—20.

choć nadają mu inne nieco odcienie znaczeniowe. Jest on, jak się wydaje, szczególnie pomocny przy wyjaśnianiu etiologii pewnych zachowań, natomiast mniejszą adekwatność wykazuje przy nazywaniu różnorodnych przejawów „zaburzonych” (może raczej „zakłóconych”) zachowań, których różnorodność jest wielka i zasięg szeroki.

Z tych też powodów obserwuje się aktualnie tendencję do wyodrębniania i budowania całej gałęzi wiedzy psychopedagogicznej pod nazwą „małej” defektologii, która miałaby zajmować się wszelkimi mikrozaburzeniami i mikrodefektami rozwojowymi, utrudniającymi podporządkowanie się dzieci zewnętrznym przepisom, pisanym i niepisanym, rodziny i szkoły. Przymiotnik „mała” (defektologia) ma tylko sens odróżniający w stosunku do defektologii jako takiej, interesującej się dziećmi chorymi oraz patologicznymi zespołami objawowymi, nie może więc oznaczać, iż coś jest tutaj mniej lub mało ważne.

Zresztą ciężar gatunkowy trudności wychowawczych jest rozmaity. „Od lenistwa, uporu, nieposłuszeństwa, przeciwstawiania się woli dorosłych, ich nakazom i zakazom — piszą M. Przetacznikowa i M. Susułowska — od drobnych kłamstw i wykrętów do poważniejszych wykroczeń: oszustw i kradzieży, wagarów i bójek z kolegami. Trudności sprawiają również rodzicom dzieci lękliwe i nieśmiałe, bezwolne i apatyczne, skryte i zamknięte w sobie, izolujące się od towarzystwa rówieśników i dorosłych — jak i na przeciwnym biegunie pozostające — dzieci nadmierne ruchliwe i żywe, drażliwe i nadpobudliwe uczuciowo, wpadające łatwo w złość, zazdrosne i agresywne, kapryśne i niestałe w swych sympatiach i antypatiach, niekonsekwentne w dążeniach i ich realizacji”¹

Jak zatem definiuje się pojęcie trudności wychowawczych? Literatura psychologiczna dostarcza przykładów różnych ujęć: szerszych i węższych. Przykładem ujęcia szerszego jest definicja Stanisława Gerstmana, który trudnością wychowawczą nazywa „zachowanie nie odpowiadające oczekiwaniom otoczenia, niezgodne z celami wychowania, wymagające korekcyjnego oddziaływania pedagogicznego”², ujęcie węższe natomiast prezentuje Andrzej Lewicki, którego zdaniem, „trudności wychowawcze polegają na sposobach zachowań, niezgodnych z celami i kierunkiem wychowania, ale jaskrawo społecznych a przy tym uporczywych i nie poddających się zabiegom wychowawczym”³. Bliższe praktyce i wychowawczej rzeczywistości są zawsze te definicje, które ujmują rzecz szerzej, włączając w jej ramy różne rodzaje trudności, nie tylko najbardziej uporczywe. Takie ujęcia otwierają szerzej pole dla ingerencji wychowawczej

¹ Por. M. Przetacznikowa, M. Susułowska: Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży. W: A. Lewicki (red.) Psychologia kliniczna. Warszawa 1972, PWN, s. 237.

² S. Gerstmann: Psychologia. Warszawa 1972, PZWS, s. 306

³ A. Lewicki: Jak powstają trudności wychowawcze. Warszawa 1957, Wiedza Powszechna.

tym bardziej, że trzeba na nie patrzeć w sposób dynamiczny. Na taką właśnie konieczność zwrócił uwagę J. Konopnicki. Co więcej, określił nawet fazy, przez które przechodzi zwykle typowe zaburzenie. Płyńe stąd wniosek, iż ingerencja wychowawcza następować powinna możliwie wcześnie, kiedy zaburzenie znajduje się w fazie początkowej i nie przybrało jeszcze groźnego charakteru. Charakterystyczne przy tym jest, iż w zewnętrznych manifestacjach zaburzeń na plan pierwszy wychodzą zazwyczaj ich cechy dominujące, podczas gdy objawy wtórne są niewidoczne, pozostają w utajeniu. Zdarza się też, że jedne objawy ustępują miejsca innym, trudność zaś sama przez to jeszcze nie znika, pozostawać może trudnością przez czas dłuższy.

3. Profilaktyka — diagnostyka — terapia

Trudności wychowawcze stanowią poważną dolegliwość pedagogiczną, powinno się przeto im energicznie i skutecznie przeciwdziałać. Istnieje pewne podobieństwo pomiędzy nimi a zachorowaniami, z jakimi walczy medycyna. Dotyczy ono głównie kierunków i metod postępowania. Współczesna medycyna stawia na profilaktykę antychorobową, a jeśli chorobie zapobiec całkowicie nie może, usiłuje dokładnie poznać przyczyny, źródła i okoliczności zachorowań, aby móc postawić właściwą diagnozę, a następnie podjąć odpowiednią kurację, czyli walkę z chorobą, przedsięwziąć właściwą terapię antychorobową. Przez stosowanie odpowiednich szczepionek medycyna uodparnia całe społeczeństwo, chroni je skutecznie przed zachorowaniami na różne choroby zakaźne, natomiast przez diagnostykę i terapię indywidualną pomaga poszczególnym jednostkom w powrocie do zdrowia. Coś analogicznego dzieć się powinno na terenie pedagogiki, jeśli idzie o przeciwdziałanie licznym trudnościom wychowawczym. Nie rozporządza ona wprawdzie bezwzględnie skutecznymi środkami profilaktycznymi, eliminującymi powstające w toku pracy wychowawczej trudności, ale na pewno może niektóre z nich przy dobrym rozpoznaniu i energicznym przeciwdziałaniu znakomicie złagodzić. W przeciwdziałaniu trudnościom wychowawczym profilaktyczna praca pedagogiczna wysunięta być musi na plan pierwszy, dzięki niej bowiem jesteśmy w stanie zwaćać zakresy trudności oraz wielu z nich zupełnie uniknąć. Profilaktyka wychowawcza — to po prostu dobra praca szkoły oraz ściśle jej związki z rodziną i pozostałymi ogniwami frontu wychowawczego, z dziećmi i młodzieżą zaś przede wszystkim. Działać trzeba szczególnie aktywnie na tych odcinkach, które — jak wykazują badania — stanowią największe zagrożenie wychowawcze, neutralizując je co najmniej pod tym względem. Trzeba pozyskiwać sojuszników do walki z trudnościami wychowawczymi, będącymi udziałem szkoły i niektórych dzieci, współdziałać z komitetami rodzicielskimi i poradniami zawodowo-wychowawczymi.

Bliska i dokładna znajomość dziecka, poznanie jego charakterystycznych zachowań, które dziwią innych, budzą ich współczucie lub gniew, wywołują śmiech itp., stanowią podstawę wszelkiej dalszej z nim pracy. Trzeba poprzez obserwację i kontakty wychowawcy z uczniem poznać przede wszystkim te jego właściwości, które swoją nienaturalnością rażą innych, zajmują ich uwagę, budzą zainteresowanie. Chodzi więc najpierw o poznanie zewnętrznej, objawowej strony zachowań pewnych wychowanków. Jest to krok pierwszy, jednak zasadniczy, gdyż umożliwia zrobienie kroku następnego, jakim jest sięgnięcie do przyczyn, do bio-psycho społecznych mechanizmów powstania takich lub innych trudności wychowawczych, takich lub innych zaburzeń w zachowaniu się. Nie zawsze wychowawca będzie w stanie zrobić to sam. Wypadnie mu się niekiedy odwołać do pomocy pobliskiej poradni, zwłaszcza gdy w grę wchodzi poznanie bardziej złożonego zespołu objawowego oraz konieczność zastosowania metod badania diagnostycznego. Kolejność rzeczy jest wszakże taka, iż poznajemy najpierw proste objawy zachowań, od nich prowadzi droga do diagnostyki pedagogicznej oraz do konfrontacji jej wniosków z przyczynami prostymi lub z mechanizmami bardziej skomplikowanymi na terenie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, środowiska lokalnego. Poznanie przyczyn wiedzie do diagnozowania, trafne diagnozy zaś do podjęcia właściwej terapii wychowawczej.

Ta ostatnia nie należy, niestety, do mocnych stron naszych szkół i placówek wychowania. Nie radzą one sobie na ogół z trudnościami wychowawczymi, sprawniej rozwiązują niełatwe także dylematy dydaktyczne niż kłopoty wychowawcze. Nasi praktycy szkolni i zakładowi nie potrafią być wychowawcami-terapeutami wobec trudniejszych przypadków w zwykłych warunkach szkoły lub zakładu, skłonni są dlatego uznawać je zbyt łatwo za przypadki patologiczne, wymagające bądź leczenia psychiatrycznego, bądź przekazania placówkom specjalnym. Nie należy jednak winić szkół i nauczycieli za to, że nie chcą czy nie umieją radzić sobie sami, ponieważ teoria psychopedagogiczna zrobiła w tej dziedzinie jeszcze zbyt mało, o wiele za mało w stosunku do potrzeb. Niektóre typowe przypadki trudności wychowawczych nie zostały nawet dotąd naukowo opracowane, opisane. W związku z tym także wykształcenie psychologiczne i pedagogiczne nauczycieli posiada istotne braki, jest nazbyt ogólne w stosunku do konkretnych zadań wychowawczych.

Wyschły tymczasem lub straciły aktualność źródła inspiracji psychoterapeutycznej, jakie funkcjonowały dawniej w postaci psychoanalitycznych teorii Z. Freuda i A. Adlera, tłumaczących w określony sposób różne formy indywidualnych zachowań dzieci i młodzieży. Współczesne teorie zachowania, powstałe głównie na gruncie amerykańskim, mające charakter behavioralny, zdołały wprowadzić dostarczyć wielu interesujących hipotez, ale dotyczą one w znakomitej przeważce normalnych zachowań i normalnych stosunków międzyludzkich w różnych grupach spo-

lecznych. Znacznego wyekspozowania doznała w tych badaniach współczesna rodzina amerykańska i funkcjonujące w jej obrębie układy. Niektóre z tych teorii uzyskały nawet niemały rozgłos, jak teoria dysonansu poznawczego L. Festingera oraz różne teorie równowagi w stosunkach międzyludzkich (F. Heidera, T. N. Newcomba i wielu innych). Rozwinięcia i pogłębienia doznało spojrzenie na źródła różnych stanów frustracyjnych oraz deficytów emocjonalnych w rodzinie i poza rodziną, na ich tle opracowano szczegółowej poglądy dotyczące agresywnych zachowań dzieci i młodzieży. Zajęto się problematyką postaw i stylów wychowawców jako kierowników grup i zespołów. Sporo tych materiałów udostępniono polskiemu czytelnikowi, częściowo w przekładach, częściowo w drukowanych relacjach na łamach czasopism i w przygodnych informacjach książkowych.

Poza wspomnianą popularyzacją, w latach sześćdziesiątych zapoczątkowano i rozwinięto w Polsce bardzo bliskie interesującej nas problematyce badania nad niektórymi rodzajami zaburzeń zachowania i nad niedostosowaniem społecznym. Tak więc w zespole prof. H. Spionek dokonano opisu i szczegółowej analizy czynnikowej szeregu objawów i zespołów objawowych zaburzeń zachowania uczniów, zachodzących pod wpływem zarówno typologicznych, jak i patologicznych właściwości układu nerwowego. Prześledzono też relacje między zaburzeniami zachowania uczniów a ich trudnościami i niepowodzeniami w nauce oraz odwrotnie. Na dobro tych, już dostatecznie rozległych, badań zapisać trzeba, iż zostały gruntownie opracowane, że zawierają instruktywne konkluzje charakteru terapeutycznego. Poza pracami H. Spionek, szeroko już dziś znanymi, godna uwagi z tego punktu widzenia jest edycja dwu pozycji H. Nartowskiej poświęcona syndromowi psychoruchowej nadpobudliwości dziecka, nastęrczającemu w praktyce szkolnej niemało kłopotów i trudności nauczycielom.¹ To samo da się powiedzieć o drugim, nader ważnym, przedmiocie badań, za jaki uznać trzeba syndrom niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży.² Opracowanie J. Konopnickiego wprowadza w etiologię zjawiska, mówi o jego rodzajach, charakteryzuje jego rozmiary w normalnych środowiskach dziecięcych, zakładach wychowawczych i w środowiskach specjalnych. Zawód czytelnikowi przynosi jedynie skąpość konkluzji. Autor je dopiero zapowiada, trzeba więc uzbroić się w cierpliwość i czekać.

W dyskusjach, jakie prowadzą specjaliści na temat zadań dzisiejszej psychiatrii i terapii psychiatrycznej, występuje motyw pewnej nieufności do tzw. psychiatrii biologicznej, a motyw zaufania do tzw. psychiatrii humanistycznej. Przyjmuje się, iż psychiczne stany chorobowe nie są na-

¹ H. Nartowska: Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo. Zaburzenia w zachowaniu i trudności szkolne. Warszawa 1972, PZWS; Wychowanie dziecka nadpobudliwego. Warszawa 1973, Nasza Księgarnia.

² J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1971, PWN.

stępstwem uszkodzeń fizjologicznych, uszkodzeń mózgu, lecz rezultatem niezaspokojenia potrzeb emocjonalnych, wieloletniego uczestnictwa w jakichś układach konfliktowych, przeżywania stanów zagrożenia, silnych napięć, depresji, doznawania czyjejś agresywności. Te właśnie czynniki społeczne wpływają kształtującą bądź deformującą na osobowość człowieka, przy czym rolę zasadniczą przypisuje się rodzinie i układom w niej panującym. Tak np. dominacja kogoś w danej rodzinie, stosunek nadopiekuńczy prowadzą z reguły do zmniejszonych możliwości zaspokajania rodzających się z wiekiem nowych potrzeb, a na tle innych wiodą do przeżywania poczucia niższości, które z kolei wyzwalać może wrogość i agresję. Wydaje się, iż można w tym wypadku za radą doc. dra Kazimierza Jankowskiego zalecić wykorzystywanie dwu modeli działania — medycznego i społecznego. „Pierwszy model jest podstawą do rozważań nad funkcjonowaniem pacjenta jako jednostki biologicznej, drugi model posiada wspólne cechy z socjologią i opiera się na tych samych co ta nauka pojęciach: kultura, normy i role społeczne, stosunki, międzyludzkie” Z takim przekształceniem psychiatrii K. Jankowski łączy duże nadzieje, jest głęboko przekonany, że niesie ono ze sobą optymizm terapeutyczny, który powinien zastąpić bezsilność psychiatrii tradycyjnej¹.

4. Wielopłaszczyznowość występowania trudności wychowawczych

Trudności wychowawcze mają zasięg szeroki, występują na wielu płaszczyznach życia dzieci i młodzieży, w związku z tym można mówić o ich wielorodzajowości.

Znakomita większość trudności rodzi i mieści się na płaszczyźnie stosunków interpersonalnych, czyli w rodzinie, klasie szkolnej, grupie rówieśniczej, między nauczycielem i uczniem, przybierając postać zachowań konformistycznych lub niekonformistycznych, w tym drugim przypadku wyróżniających się uporem, nieposłuszeństwem, krnąbrnością, lekceważeniem innych, różnymi formami agresji fizycznej albo słownej, jak też z drugiej strony lizusostwem, tendencją skarżenia się wobec nauczycieli i rodziców na drugich itp. Nie znaczy to, oczywiście, wcale, iż zachowania konformistyczne mogą czy powinny być w całej rozciągłości uznawane za dodatnie i godne pielęgnacji.

Na gruncie stosunków interpersonalnych dochodzić też może do trudności wychowawczych o wymowie moralnej, tj. do popadania wychowanków w różne kolizje z normami etycznymi, co manifestuje się najczęściej w okłamywaniu drugich, w kradzieżach, w notorycznym lenistwie, niszczeniu przedmiotów użytku społecznego, w picciu alkoholu, paleniu papierosów oraz w różnych przejawach nieuczciwości lub niesolidności.

¹ Por. Eugenia Łozińska: Nikt nie popada w obłąd. Rozmowa z doc. drem Kazimierzem Jankowskim. *Polityka* 1974, nr 4, s. 15

Trzecią kategorię trudności wychowawczych stanowią te ich przypadki, które pozostają w związku z zaburzeniami w sferze aktywności. Własna aktywność ucznia, każdej zresztą jednostki, jest czynnikiem szczególnej wagi w wychowaniu, trzeba ją więc ustawicznie wprawiać w ruch, stymulować i ukierunkowywać. Szerokie rozumienie aktywności obejmuje wszystkie jej stopnie — od bierności do nadaktywności, czyli od aktywności nikiej, słabej do szczególnie intensywnej i wielostronnej. Z interesującego nas punktu widzenia zajmować nas muszą trudności związane z aktywizacją biernych społecznie wychowanków, jak również trudności wynikające z ociążałości umysłowej (intelektualnej) i ruchowej. Jak widać, trudności związane z brakiem dostatecznej aktywności obejmują kilka płaszczyzn: społeczną, intelektualną i fizyczną, a rzeczą wychowania jest stopniowe zwiększanie tej aktywności na wszystkich płaszczyznach.

Grupę czwartą tworzą trudności wychowawcze związane z zaburzeniami sfery emocjonalnej dziecka, co znajduje wyraz w jego niewrażliwości na krzywdę, w obojętności na cierpienie ludzi, zwierząt, nawet roślin. W okresie dojrzewania spotkać się można ze zjawiskami wybujałego erotyzmu oraz innymi, niełatwymi do znormalizowania wynaturzeniami życia uczuciowego młodocianych. Jest zrozumiałe, iż trzeba wysoko cenić te możliwości, jakie w dziedzinie kultury uczuć wobec ludzi i zwierząt, jak też w zakresie szacunku dla przyrody żywej i nieożywionej, oferuje dzieciom i młodzieży Harcerstwo.

Piątą płaszczyzną, na której wychowawcy spotykają się z częstymi trudnościami, jest płaszczyzna światopoglądowa. Podkreślić wszakże trzeba, iż nie tylko o kierunek światopoglądu chodzi, lecz także, a może przede wszystkim, o to, iżby nie dochodziło do rozbieżności między słowami i czynami młodzieży, między tym, co ona głosi, a tym, co robi i jak postępuje. Trudności wychowawcze w tej sferze dotyczyć głównie mogą fałszywości postaw i przekonań, ich niejednorodności.

Wreszcie na końcu wymienimy tę kategorię trudności wychowawczych, która wyrasta na podłożu źle funkcjonującego, zaburzonego układu nerwowego dziecka, a co przejawia się bądź w jego nadpobudliwości psychoruchowej, bądź w zahamowaniu psychoruchowym. Szkoły spotykają się na co dzień z całą gamą konkretnych przypadków: dzieci nadpobudliwych, nadmiernie żywych, nerwowych, zmiennych w nastrojach oraz z drugiej strony dzieci zahamowanych, apatycznych, roztagarnionych, smutnych, trzymających się na uboczu. Każdy z tych przypadków stanowi osobną trudność, oddzielny problem wychowawczy.¹

¹ Por. H. Kaja: Typy trudności wychowawczych u dzieci szkolnych w różnym wieku. *Psychologia Wychowawcza* 1971, nr 5.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

LUDWIK BANDURA

PRÓBY DOSKONALENIA PRAKTYK W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

W miarę zarzucania przez nauczycieli tradycyjnych metod nauczania i stosowania różnych metod aktywizujących uczniów praca nauczycieli stała się coraz bardziej twórcza, wymaga samodzielnych przemyśleń i coraz różnorodniejszych czynności. W związku z tym występuje zarówno w krajach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych tendencja do wydłużania praktyk pedagogicznych podczas studiów. Wymiar praktyk, rozłożonych na poszczególne lata studiów, w niektórych państwach daje w podsumowaniu czas dochodzący do jednego semestru. Wpływa to z kolei na przedłużanie studiów nauczycielskich albo na większe skomasowanie zajęć uczelnianych ku niezadowoleniu różnych specjalistów.

Wydłużenie okresu praktyki samo przez się nie daje jeszcze żadnej pewności, że kandydaci będą lepiej przygotowani do pracy w zawodzie nauczycielskim. Skierowanie ich na praktyki do szkół, w których pracują mało ambitni nauczyciele, częściowo już zrutynizowani, powtarzający lekcje według jednego schematu, nie interesujący się unowocześnianiem metod nauczania sprawi, że będą się zadowalali przeciętnością. Ale nawet przy dobrej organizacji szkoły i przy dobrej jej obsadzie kadrowej nie jest możliwe, by kandydat zetknął się ze wszystkimi trudnościami dydaktycznymi, jakie stwarza program nauczania, oraz ze wszystkimi trudnościami wychowawczymi. Praktyka zaznajamia go tylko z fragmentem rzeczywistości szkolnej. Student może hospitować tylko to i włączyć się do realizowania tego, co w czasie przeznaczonym na praktykę szkoła realizuje zgodnie z opracowanym niezależnie od uczelni rozkładem materiału i planem wychowawczym. Szkoła musi się liczyć z potrzebami swoich uczniów, a nie studentów, planuje zadania tak, jak tego wymaga rozwój uczniów, a nie jak byłoby korzystniej dla przygotowania zawodowego studentów. Kierowanie ich na praktykę jest zależne od losu i tkwi w nim zawsze mniejsze lub większe ryzyko. Stąd tak nierównomierne bywa zawodowe przygotowanie młodych, początkujących nauczycieli.

Te słabe strony praktyk zaniepokoiły tych pracowników dydaktycznych szkół wyższych, którzy są za ich prowadzenie i przeprowadzenie odpowiedzialni. W niektórych państwach podjęte więc zostały próby doskonalenia praktyk pedagogicznych. Na niektóre z nich pragnę tu zwrócić uwagę.

W r. 1963 w Uniwersytecie Stanfordskim w Stanach Zjednoczonych Ameryki Robert Busch, Dwight Allen, Ryan i Cooper wykorzystali środki techniczne w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego. Wprowadzili tzw. mikrolekcje (micro-teaching), polegające na tym, że kandydat przed kilkuosobowym zespołem uczniowskim w ciągu 10 minut wykonywał jakąś czynność, np. objaśnianie obrazu lub mapy, zapoznanie z nową literą, opowiadanie, odpytywanie, zademonstrowanie doświadczenia z fizyki lub chemii itd. Czynności kandydata i reakcje dzieci zostają nagrane na taśmie magnetowidu. Po skończeniu takiej mikrolekcji kandydat udaje się do przyległego pokoju laboratoryjnego, w którym asystujący w mikrolekcji pracownik włącza taśmę do odpowiednio skonstruowanego telewizora. Student ogląda tu przed chwilą przez siebie przeprowadzone z dziećmi ćwiczenia na szklanym ekranie telewizora. Pracownik omawia z nim wszystkie udane fragmenty ćwiczenia, jak również wszystkie przez niego popełnione błędy dydaktyczne. Takie pogładowe omówienie mikrolekcji wdrażało do samooceny, dawało też większe korzyści aniżeli tradycyjne omawianie lekcji z całą grupą studencką po lekcji, kiedy kandydat różnych momentów lekcji poruszanych w dyskusji mógł już nie pamiętać.¹

Mikronauczanie wymaga dokonania analizy pracy nauczyciela i sporządzenia wykazu wszystkich wyodrębnionych czynności, które on w zależności od przedmiotu nauczania wykonuje na lekcjach. Następnie trzeba te czynności usystematyzować i przygotować plan poszczególnych mikrolekcji, na których studenci kolejno będą się ćwiczyli w wykonywaniu wyodrębnionych czynności. W ten sposób każdemu studentowi stwarza się możliwości stosowania najbardziej zasadniczych czynności nauczycielskich. Dopiero po takim przygotowaniu wyjeżdżają na praktyki w szkołach publicznych, w czasie których po szeregu hospitacjach samodzielnie prowadzą lekcje. Wypadają one lepiej niż dotychczas, co pozwala czas praktyk terenowych znacznie skrócić.

Stwierdzono, że dodatnią stroną mikronauczania jest systematyczne kształcenie umiejętności nauczycielskich, podczas kiedy w tradycyjnych praktykach odbywało się ono zupełnie przygodnie i o wytworzeniu wszystkich umiejętności nie mogło być mowy. Korzystne jest też natychmiastowe sprzężenie zwrotne. Taśmy gromadzi się i w razie potrzeby wykorzystuje na wykładach dydaktyki jako środek pogładowy.

Właśnie dzięki tym zaletom mikronauczanie upowszechniło się w Stanach Zjednoczonych Ameryki. W r. 1969 już 141 kolegów i uniwersytetów stosowało tę technikę. Wykorzystuje się ją również w doskonaleniu czynnych nauczycieli.

Utorowało sobie ono również drogę do niektórych państw kapitalistycznych. Tu na szczególną uwagę zasługuje Niemiecka Republika Federal-

¹ Arye Perlberg: *Micro-teaching. International Review of Education* 1972, str. 247—260.

na, w której już od 1965 r. stosuje się mikronauczanie. Najdłuższe doświadczenia w jego stosowaniu mają Uniwersytet w Tybindze (Tübingen) i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Heidelbergu. Obecnie mikronauczanie stosuje 30 uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych. Wyposażenie techniczne w różnych uczelniach jest różne. Do najskromniejszego należy: kamera, mikrofon, magnetowid, telewizor do odtwarzania nagranej mikrolekcji.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń odbywają się ćwiczenia takich czynności, jak: prowadzenie opowiadania lub wykładu, techniki zadawania pytań, techniki dyskusyjne, próby motywowania uczniów, praca przy tablicy ściennej, wyjaśnianie zadania, motoryka i gestykulacja nauczyciela, sprawdzanie zadań uczniowskich, wykorzystanie pomocy naukowych itd. Pracę prowadzą specjalnie zatrudnieni nauczyciele-tutorzy, którymi kieruje pracownik naukowo-dydaktyczny uczelni. Wprowadzenie do tych ćwiczeń odbywa się w sposób werbalny — albo przez pokaz nauczyciela, lub też przez pokaz filmu czy taśmy magnetowidu. W razie niepowodzenia studenta możliwe jest powtórzenie ćwiczenia.

Mikrolekcje odbywają się z małymi grupami dziecięcymi liczącymi 4—10 uczniów, wyjątkowo w zespołach 15-osobowych lub liczniejszych. W przypadku trudności w zgromadzeniu małego zespołu dzieci rolę uczniów spełniają studenci. W świcznieniach tych właśnie asystują grupy studenckie liczące od 6 do 12 osób. Dotychczasowe próby mikronauczania ocenia się pozytywnie².

Innym sposobem doskonalenia praktyk jest programowanie. Pod tym względem ciekawe doświadczenia ma do zanotowania Niemiecka Republika Demokratyczna. W r. 1965 w Instytucie Pedagogicznym w Magdeburgu Berthold Dietz wykorzystał nauczanie programowane w organizowanych przez uczelnię praktykach pedagogicznych. Studenci odbywający w kilkusobowych grupach hospitacje w szkołach otrzymali do rąk specjalne programy, w których podano im pewne teoretyczne informacje dydaktyczne, z kolei zadania praktyczne do wykonania w czasie hospitacji, pozostawiono też wolne miejsce na odpowiedzi studenta.

DLA PRZYKŁADU PODAJĘ ZADANIA PRZEZNACZONE NA JEDNĄ HOSPITACJĘ.

- | | |
|--|--|
| 1. Czy na lekcji występują momenty kształtowania materialistycznego poglądu na świat? | |
| 2. Czy potrzebne pomoce naukowe zostały przygotowane? | |
| 3. Czy uczniowie równomiernie współpracują z nauczycielem? Czy nauczyciel pracuje tylko z niektórymi uczniami? | |
| 4. Czy pytania nauczyciela odwołują się do pamięci, czy do myślenia uczniów? | |

² Reinhard Bruner: Micro-teaching an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. „Psychologie in Erziehung und Unterricht”. 1973, str. 269—278.

- | | |
|--|-------|
| 5. Czy fazy intensywnego wysiłku umysłowego są przeplatanie fazami wytchnienia? | _____ |
| 6. Czy nauczyciel wyraża się w sposób zrozumiały dla dzieci? | _____ |
| 7. W jaki sposób nauczyciel stosuje nagrody i kary? | _____ |
| 8. Czy lekcja jest w pełni wykorzystana, czy też traci się czas na różne sprawy nie związane z lekcją? | _____ |
| 9. Ile czasu na lekcji przeznaczają się na samodzielną pracę uczniów (45 min. \triangleq 100%)? | _____ |
| 10. Kiedy pytania zmusiły dzieci do skoncentrowanego wysiłku, a kiedy rozpraszały uwagę? | _____ |

Na każdą lekcję program poruszał inny temat dydaktyczny i inne przekazywał zadania.³ W ten sposób uniknięto bezplanowego i przygodnego spostrzegania, a obserwacji studentów nadano wyraźny kierunek, próbując w ten sposób opracowywaną teorię dydaktyczną powiązać z praktyką. W ciągu roku zdołano w taki sposób opracować najistotniejsze zagadnienia dydaktyczne.

Programowanie praktyki zaktywizowało wszystkich studentów, sprawiło też, że dyskusje pohospitacyjne były pozbawione uwag banalnych, a poruszały sprawy istotne. Studenci tak przygotowani z większą dla siebie korzyścią pracowali potem na praktykach terenowych.

Programowany sposób prowadzenia praktyk pedagogicznych przyjął się również w Polsce. Na wzór programów magdeburskich Jan Jakóbski opracował podobne programy w Studium Nauczycielskim w Bydgoszczy i poddał je badaniom eksperymentalnym.⁴ Wykazały one, że metoda programowania praktyk ma znaczny wpływ na intensyfikację procesu przygotowania do zawodu i na wyniki nauczania dydaktyki.

³ Programmgesteuerte elementare Tätigkeitsanalysen im Unterricht. Magdeburg. Pädagogisches Institut. 1966.

⁴ Jan Jakóbski: Programowanie czynności pedagogicznych u kandydatów na nauczycieli. Bydgoszcz. Bydgoskie Towarzystwo Naukowe 1970.

DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF SOSNOWSKI
WARSZAWA

PODWÓJNA ROLA SZKÓŁ WYŻSZYCH

Wydaje się, że dotychczasowa jednolita struktura szkolnictwa wyższego w naszym kraju jest nadal nie do utrzymania. Zrodziła się w czasach, kiedy uważano, że dostęp do szkół wyższych powinien być zapewniony w zasadzie całej młodzieży formalnie do tego uprawnionej (matura), a zabiegi selekcyjne w postaci egzaminów wstępnych regulować miały ten dostęp przede wszystkim ilościowo (trudno było zapewnić miejsca w szkole wyższej wszystkim maturzystom) oraz pod względem reprezentacji klasowej. Od tego czasu wiele się jednak zmieniło zarówno w strukturze społeczeństwa, jak i w poglądach na rolę szkolnictwa wyższego. Narosła więc olbrzymia warstwa inteligencji pochodzenia ludowego, która wcale nie zerwała swych związków ideowych z klasami — robotniczą czy chłopską — z których pochodziła, a nawet w licznych sytuacjach szczącą się nimi (daje to jej pewien priorytet w państwie socjalistycznym), gdy tymczasem w schematycznym ujmowaniu sprawy uważano ją za wyszferzoną. Dochodziło do paradoksalnych sytuacji, kiedy nie przyjmowano np. na wyższą uczelnię syna inżyniera pochodzącego ze środowiska robotniczego tylko dlatego, że zastosowano wobec niego kryterium, że on sam był już pochodzenia „inteligenckiego”. Czas więc najwyższy zrewidować stosunek do współczesnej inteligencji zgodnie ze współczesnym stanem badań socjologii i nie mieszać jej pojęcia z układem klasowym. W międzyczasie uległy też zmianie poglądy na rolę szkół wyższych. Dwa fakty zdecydowały o tej zmianie: 1) błyskawiczne tempo rewolucji naukowo-technicznej; 2) zależność tego tempa, w ostatecznym rachunku, od uzdolnień ludzkich. O pierwszym z nich nie będę wspominał, sprawa to oczywista. Natomiast o drugim trzeba powiedzieć, że postęp w nauce i technice uzależniony jest prawie wyłącznie od ludzi twórczych, wysoce uzdolnionych. Psychologowie nie od dziś zgadzają się co do tego, że uzdolnienia jeżeli nie w gotowej postaci, to w każdym razie w postaci „zadatków” (które w ciągu życia jednostki mogą się rozwinąć lub przy niesprzyjających warunkach zewnętrznych nie rozwijają się) — są wrodzone. Równość między ludźmi, jak to od wieków wiadomo, wcale nie polega na unifikowaniu w ten czy inny sposób przede wszystkim przez szkołę ich uzdolnień, ale zapewnieniu im równości politycznej. Kraje pragnące zapewnić sobie udział w postępie naukowym i technicznym pie-

łęgnują talenty i uzdolnienia wśród swej młodzieży (co zresztą i u nas, niestety, dość późno się rozpoczęło), tworząc takie szkolne systemy organizacyjno-dydaktyczne, które by to w najszerszej mierze umożliwiło.

Błąd, który popełniono u nas przy nakreślaniu zadań szkolnictwa wyższego, zdaje się polegać na tym, że pomieszano tu zadania kształcenia przyszłych pracowników naukowych (badaczy) z zadaniami wyższego kształcenia specjalistów rozlicznych zawodów, ze szczególnym uwzględnieniem zawodu nauczycielskiego. Jest rzeczą oczywistą, że o ile przyszły pracownik naukowy musi dla swego skutecznego działania mieć odpowiednie uzdolnienia i zamiłowania naukowe, o tyle na najwyższym nawet szczeblu specjalista zawodowy wcale ich posiadać nie musi, wystarczy mu w zupełności odpowiednia wiedza i odpowiednie umiejętności.

Jeszcze po wojnie istniał u nas niesłusznie zniwelowany podział szkół wyższych na tzw. akademickie i wyższe zawodowe. Określenie „akademickie” może kogoś razić, ale przecież nie o nazwę, lecz o jej treść tu chodzi. Był to podział wywodzący się z powyżej przedstawionych poglądów na podwójną rolę szkół wyższych. Jak się rzekło, w naszym obecnym szkolnictwie wyższym zadania te pomieszano, co daje skutki wręcz opłakane. Już przed laty filozof i pedagog Bogdan Suchodolski w szerszym aspekcie dostrzegł to zjawisko, pisząc o przełomowym charakterze współczesnej szkoły w ogóle, ale niewątpliwie słowa jego mają szczególne znaczenie, jeżeli chodzi o przełomowy charakter szkół wyższych: „Kształcenie szkolne — pisał on — ulegające naporom potrzeb społecznych, pozostaje nadal przede wszystkim pośpiesznym dostarczaniem narzędzi społecznego awansu i w bardzo skromnym zakresie jest czynnikiem głębszego rozwoju duchowego wychowanka. Stając się narzędziem awansu społecznego, szkoła stała się również narzędziem selekcji... Obowiązek kwalifikowania i selekcjonowania materiału ludzkiego przepływającego przez szkołę wymaga zupełnie innych metod postępowania niż te, które oddają dobre usługi przy wypełnianiu zadań kształcenia bezinteresownego. Żądania takie pozostają w sferze idealnych życzeń pedagogiki, w rzeczywistości zaś szkoła nie ma służyć kształceniu, ale ma oceniać i dawać dyplomy” („Wychowanie dla przyszłości”. Warszawa 1959). Trzeba stwierdzić, że od czasu (1959 r.) kiedy pisał te słowa Bogdan Suchodolski, jeżeli chodzi o rolę szkoły średniej, zbliżyliśmy się bardzo do życzeń w tym względzie pedagogiki, natomiast jeśli chodzi o szkołę wyższą, to rzekomo pod naporem potrzeb społecznych ciągle ją traktujemy jako rozdawczynię dyplomów.

A oto kilka ilustracji pomieszania, moim zdaniem, różnych ról szkoły wyższej. Jak wspomniałem, szczególnym uprzywilejowaniem na uniwersytetach cieszą się tzw. kierunki nauczycielskie. Są to studia najczęściej zaoczne, dla nie posiadających pełnych kwalifikacji nauczycieli. Traktowana przez wykładowców akademickich teoretycznie przekazywana im wiedza w wielu przypadkach nie jest przez nich asymilowana, o czym

najlepiej świadczy duży odpad już w czasie i po pierwszym roku studiów, zwłaszcza na tzw. kierunkach ścisłych (matematyka, fizyka). Po prostu nie mają potrzebnych uzdolnień do jej przyswojenia sobie w tej formie. Pozostaje więc stosowanie wobec nich jakiejś taryfy ulgowej, stosowanie w wykładzie i ocenie ich wiedzy uproszczeń i popularyzacji, sprowadzających się właściwie do poziomu szkoły średniej. Aby tylko coś tam na kolokwium czy egzaminie odpowiedzieli, co uzasadniałoby postawienie w indeksie chociażby dostatecznego stopnia (ale co w efekcie to daje?). W swoim czasie przeprowadziłem sondaż wśród nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich, absolwentów uniwersytetu, magistrów, w sprawie korzystania przez nich z ukończonych studiów w życiu zawodowym i kulturalnym. Oni sami w 97% oświadczyli, że poza lepszym wynagrodzeniem studia te absolutnie nic im nie dały. Okazało się np., że tylko drobny procent tych absolwentów czyta dzieła naukowe ze swojej dziedziny, podobnie naukowe czasopisma. Czytali podobno je w czasie studiów — kiedy potrzebne im to było do egzaminów i kolokwium. Więc pewnego rodzaju wtórny intelektualny analfabetyzm! Można jednak sobie wyobrazić, że ci sami nauczyciele kształceni w wyższej szkole zawodowej przez wykładowców nie teoretyków, chociaż wybitnych znawców przedmiotu, nawiązujących do ich potrzeb zawodowych, mogliby zyskać wiele i można by ich wyedukować na dobrych nauczycieli, działaczy kulturalnych, społecznych itp.

Duże znaczenie w kształceniu wyższym ma charakter kadry kształcącej, jak to się obecnie mówi — nauczycieli akademickich. Postulatycznie wymaga się od każdego nauczyciela akademickiego, aby jednocześnie prowadził badania naukowe oraz pracę dydaktyczną ze studentami. W istocie łączenie tych zadań jest bardzo trudne i niewiele pomagają wszelkie akcje „pedagogiczne” prowadzone wśród kadry naukowej wydawnictwa z tego zakresu itp. — współczesna dydaktyka w naszej szkole wyższej, powiedzmy to szczerze, niewiele różni się od dydaktyki w szkołach średniowiecznych. Podniesienie poziomu dydaktycznego to sprawa przede wszystkim bardzo drogich pomocy audiowizualnych oraz „pokazowej” aparatury naukowej, której się na ogół używa w szkołach zawodowych, podczas gdy do studiów teoretycznych potrzebna jest najnowsza aparatura naukowa. Zresztą mimo deklaracji o ważności pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich nie liczy się ona zupełnie przy awansach pracowników naukowych, od których wymaga się wyłącznie osiągnięć badawczych. Praca dydaktyczna nie jest w żaden sposób wynagradzana, jak np. ważna z tego punktu widzenia praca opiekunów roczników, ostatecznie zniesiono np. w UW symboliczne zresztą opłaty za egzaminy. Czas więc rozdzielić pojęcia pracownika naukowo-dydaktycznego od pracownika naukowego. Od pierwszego wymagać będziemy, oczywiście na najwyższym poziomie, wiedzy z zakresu wykładanego przedmiotu oraz zdolności i umiejętności dydaktycznych, od drugiego — prowadzenia ba-

dań oraz umiejętności organizowania tych badań wśród naprawdę zainteresowanych nimi studentów. Nie ludźmy się bowiem, że studenci obecnie wdrażani są w czasie studiów do prowadzenia samodzielnych badań, w dziewięćdziesięciu kilku procentach prace magisterskie są zwykłymi pracami szkolnymi. Podział ten wśród naszej profesury uniwersyteckiej zresztą istnieje w rzeczywistości. Profesor posiadający na swym koncie osiągnięcia teoretyczno-badawcze rzadko kiedy uważa się za dydaktyka. Utrzymuje, że jego praca naukowa sama przez się działa na studentów wychowawczo i dydaktycznie.

Pora na wnioski:

I. W strukturze szkolnictwa wyższego należy wyróżnić dwa typy szkół:

1. Kształcących wysokiej klasy specjalistów praktyków, działaczy różnych dziedzin naszego życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego itp., podobnie jak to czynią dotychczas wyższe szkoły techniczne (politechniki).
2. Kształcących przyszłych badaczy-naukowców, przy czym nie znaczy to, że nie będą one przy tym uwzględniać potrzeb społecznych oraz zastosowań praktycznych nauk.

Zgodnie z tradycją — pierwsze można by nazwać wyższymi szkołami zawodowymi, drugie — uniwersytetami lub akademiami.

II. Podział ten automatycznie rozwiązuje wiele dziś nie do rozwiązania antynomii, jak np. właściwej selekcji kandydatów do szkół wyższych, charakteru kadry naukowo-dydaktycznej, odmiennej w każdym z tych typów szkół, czy wreszcie — innej proporcji między teorią a praktyką w programach studiów itp. Jeszcze jedna uwaga. Żaden z wyróżnionych typów szkół nie może być uważany za „niższy” lub „wyższy”, lecz po prostu każdy z nich za „inny”, służący innym celom.

Przytoczone powyżej przemiany zachodzące zarówno w naszej strukturze społecznej oraz konieczność najszerszego partycypowania naszego narodu w postępie naukowo-technicznym zmuszają nas do nowego spojrzenia na sprawę ustroju szkolnictwa wyższego.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MIECZYŚLAW PUTO

WOJSKO POLSKIE SOJUSZNIKIEM SZKOŁY I NAUCZYCIELA

Nie będzie żadnej przesady, jeżeli się stwierdzi, że spośród organizacji i instytucji współdziałających ze szkołą w tworzeniu jednolitego frontu wychowawczego największym jej sojusznikiem, bo przychodzącym na co dzień z konkretną pomocą, jest Ludowe Wojsko Polskie. Ten kontakt wojska ze szkołami ma już wieloletnią tradycję. Rodził się on i rozszerzał w momencie walk o wyzwolenie kraju spod okupacji hitlerowskiej. Pamiętamy przecież dobrze te czasy, gdy na świeżo oswobodzonych skrawkach ziemi ojczystej żołnierze wspólnie z nauczycielami naprawiali zniszczone budynki szkolne, sklecali naprędce ławki, gromadzili opał i niezbędne pomoce naukowe, by jak najszybciej zacząć naukę szkolną i nadrabiać olbrzymie zaległości spowodowane pięcioletnim okresem niewoli. Można by w tym miejscu przytoczyć wiele wzruszających przykładów pionierskiej roli, jaką odegrali żołnierze Ludowego Wojska Polskiego i nauczyciele na Ziemiach Odzyskanych. Tam nie tylko wspólnym wysiłkiem organizowano szkolnictwo, ale — powołując do życia instytucje i organizacje, kierując osadnictwem itp. — tworzone podwaliny władzy ludowej.

Z biegiem lat uwaga nauczycielstwa i ognisk ZNP oraz środowisk wojskowych koncentrowała się coraz bardziej wokół spraw wychowawczych. Wynikało to oczywiście nie tylko z nawiązanych więzi i sympatii, ale przede wszystkim ze zrozumienia współodpowiedzialności za przygotowanie młodego pokolenia do budownictwa socjalizmu i obrony kraju.

1. Ustalenia centralne w sprawie pomocy szkołom

Trzeba jednak zaznaczyć, że przez dłuższy okres czasu podejmowane inicjatywy przez terenowe ogniwa ZNP, jednostki wojskowe bądź administrację szkolną były w wielu wypadkach rozproszone, a ich efekty często niewspółmierne do podejmowanych wysiłków. Działania na rzecz pomocy szkołom i placówkom wychowawczym nabierają charakteru skoordynowanego i planowego dopiero po roku 1964. Wówczas to (miesiąc sierpień) Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz Główny Zarząd Polityczny Wojska Polskiego — dostrzegając potrzebę niesienia szkołom bardziej skutecznej pomocy w wychowaniu patriotyczno-obronnym młodzieży — podpisały porozumienie o współpracy, określając równocześnie w nim główne kierunki oraz formy działania. Od tego momentu współdziałające strony opracowują co dwa lata konkretne programy pracy, doskonaląc je coraz bardziej w oparciu o nabyte doświadczenia.

W roku 1967 Szef GZP WP odpowiednim zarządzeniem zobowiązał wszystkie jednostki oraz instytucje wojskowe do udzielania pomocy szkołom w zakresie pogłębiania procesu wychowania patriotyczno-obronnego młodzieży. W tymże samym roku Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego poleciło pisemnie terenowej

administracji szkolnej zwrócić uwagę na problem wychowania patriotyczno-obronnego młodzieży szczególną uwagę.

W oparciu o powyższe podstawowe dokumenty normatywne rozwijana jest coraz pomyślniej współpraca ZNP z Ludowym Wojskiem Polskim przy niemałej pomocy ze strony organów administracji szkolnej.

2. Główne kierunki współpracy ZNP i LWP

Na przestrzeni minionych dziesięciu lat, jakie upłynęły od momentu podpisania przez ZG ZNP i GZP WP porozumienia o współpracy, ukształtowały się dwa jej główne kierunki.

Pierwszy kierunek — to bezpośrednie oddziaływanie wychowawcze na młodzież, mające na celu zapoznanie jej z chlubnymi tradycjami oręża polskiego, a głównie Ludowego Wojska Polskiego, problemami obronności kraju i życiem żołnierzy dla rozbudzenia i pogłębiania u niej uczuć patriotycznych oraz kształtowania właściwego stosunku do służby wojskowej. Realizacji tego pięknego celu służą różnorodne formy pracy.

Najbardziej popularne wśród młodzieży są zbiorowe wycieczki do jednostek i szkół wojskowych (tak zwana akcja „dni otwartych koszar”), podczas których zwiedza się sale tradycji, zapoznaje się ze szkoleniowym sprzętem technicznym, jak również z warunkami nauki i życia żołnierzy. Te pierwsze kontakty z wojskiem stanowią niezwykle ważny moment wychowawczy. One to powodują nawiązywanie serdecznych więzi szkoły z jednostką, uczą szacunku dla wysiłku żołnierzy, a także sprawiają, że wielu absolwentów szkół wybiera samorzutnie zawodową służbę w wojsku.

Popularne są także liczne spotkania młodzieży z kadrą oficerską na terenie szkół, podczas których przedstawiciele sztabów, jednostek i szkół wojskowych mówią o przebiegu walk frontowych i partyzanckich w czasie drugiej wojny światowej oraz własnej drodze życiowej. Dają także informacje o warunkach przyjęć do szkół podoficerskich i oficerskich. Spotkania te stanowią zawsze ważne wydarzenia w życiu szkoły.

Nie mniejsze znaczenie wychowawcze mają i takie formy pomocy szkołom, jak: — zapraszanie młodzieży na uroczystości wojskowe — np. przysięgi żołnierskie i promocje;

- obejmowanie nad nimi patronatów przez jednostki i szkoły wojskowe;
- udział oficerów, podoficerów i żołnierzy w pracach komitetów rodzicielskich, a także opieka nad szkolnymi organizacjami harcerskimi;
- organizowanie izb pamięci narodowej, stanowiących cenną pomoc w wychowaniu patriotyczno-obronnym i zawodów sportowo-obronnych;
- organizowanie dla młodzieży konkursów oraz wyświetlanie filmów o tematyce obronnej.

Przytoczone powyżej formy nie wyczerpują całego bogatego wachlarza oddziaływania wychowawczego na młodzież szkolną. Dla zilustrowania jego zasięgu warto podać, że wspólnym wysiłkiem ogniw ZNP, terenowych sztabów wojskowych i administracji szkolnej szczebla wojewódzkiego oraz powiatowego w roku 1973 zorganizowano: 5763 wycieczki szkolne do jednostek wojskowych, 604 kursy przysposobienia obronnego, 1600 zawodów wojskowo-użytecznych, 13 969 spotkań kadry oficerskiej w szkołach i placówkach wychowawczych i 1880 konkursów ze znajomości historii i tradycji LWP oraz znajomości problematyki patriotyczno-obronnej. Wymienione imprezy objęły ogółem ponad milion siedemset tysięcy wychowanków. Objęto patronatem dalsze 1632 szkoły.

Drugim kierunkiem współdziałania ZNP i LWP jest praca ideowo-polityczna

i szkoleniowa wśród samych nauczycieli. Ma ona na celu zapoznanie ich bliżej z wieloraką funkcją wojska i jego technicznymi osiągnięciami oraz z założeniami i sposobami realizacji ustawy sejmowej o powszechnym obowiązku obrony PRL. Cel ten realizowany jest przez wiele form pracy, które ze względu na ich charakter można podzielić na dwie grupy, a mianowicie: czysto szkoleniową i imprezową.

W pierwszym wypadku chodzi o takie działania, jak:

- spotkania kadry nauczycielskiej i wojskowej w klubach nauczycielskich i wojskowych dla dokonywania doświadczeń w dziedzinie pracy wychowawczej;
- omawianie problematyki obronnej przez kadre oficerską na związkowych konferencjach oraz kursach wakacyjnych;
- zapoznanie nauczycieli z nowoczesnym sprzętem wojskowym oraz metodami pracy wychowawczej wśród żołnierzy;
- organizowanie kursów dających przygotowanie teoretyczno-praktyczne do pełnienia funkcji instruktorów w terenowych oddziałach samoobrony.

Drugą grupę stanowią imprezy o zasięgu ogólnopolskim, mające jak najbardziej charakter ideowo-polityczny, propagandowy, poznawczo-wychowawczy i szkoleniowy. Tych imprez ZG ZNP i GZP WP zorganizowały już wiele. Odbyło się dotychczas dziewięć zlotów turystycznych, jak np.: wrocławski (pierwszy) — w 20-lecie powrotu Śląska do Macierzy, opolski — pod hasłem „Szlakiem Powstań Śląskich”, bieszczadzki — dla uczczenia pamięci gen. Karola Świerczewskiego, lubelski — w 25 rocznicę PKWN, koszaliński — pod hasłem „Szlakiem zwycięstw 1 Armii WP” i katowicki — pod hasłem „Poznajemy tradycje niepodległościowe i rewolucyjne Śląska oraz Zagłębia”.

Zorganizowano dziewięć rejsów morskich okrętem szkoleniowym Marynarki Wojennej „Gryf”, w tym: siedem wzdłuż naszych wybrzeży na trasie: Gdynia — Szczecin — Gdynia oraz dwa „rejsy przyjaźni” do Leningradu.

Odbyło się także sześć zlotów w wyższych szkołach oficerskich, np. Dęblinie, Jeleniej Górze, Oleśnicy i Toruniu. Wymienione imprezy objęły dotychczas blisko 16 tysięcy nauczycieli wszystkich typów szkół z poszczególnych regionów kraju.

Na uwagę zasługują bogate treści programowe tych imprez. Np. program zlotu katowickiego odbytego w roku 1973 obejmował: spotkania grup zlotowych z przedstawicielami władz politycznych, administracyjnych, oświatowych i związkowych poszczególnych miast i powiatów, zwiedzanie województwa po najciekawszych trasach (każda grupa zwiedziła zakład produkcyjny, np. kopalnię lub hutę, względnie inny obiekt), zwiedzanie jednostki wojskowej, połączone z pokazem sprzętu technicznego i spotkaniem z kadrami oficerską, manifestacją polityczną pod pomnikiem Czynu Rewolucyjnego w Sosnowcu, spotkanie z wojewodą generałem Jerzym Ziętkiem, występy zespołów artystycznych ZNP oraz gry i zabawy sportowe.

W programach rejsów przewiduje się najczęściej: spotkania z dowództwem Marynarki Wojennej i weteranami walk na morzu, zwiedzanie Gdyni i Szczecina — w tym również portów, gabinetów Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej, wymianę poglądów na temat wychowania morskiego, prelekcje na temat osiągnięć i perspektywy rozwoju Wybrzeża, składanie kwiatów pod pomnikiem Obrońców Westerplatte i innych miejscach uświęconych krwią żołnierzy polskich i radzieckich.

Jak widać z przytoczonych przykładów, programy zlotów i rejsów zawierają bogate treści programowe. Uczestniczący w tych imprezach nauczyciele wynoszą bogaty zasób wiedzy i emocjonalnych przeżyć. Wszystko to stanowi dla nich cenną pomoc w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie są to domniemania organizatorów, lecz taka jest opinia samych nauczycieli. Znalazło to potwierdzenie w sondażach ankietowych przeprowadzonych w roku 1971 wśród uczestników rejsu morskiego i zlotu kieleckiego. Np. 95% uczestników rejsu (na 500 osób) oceniło wartość dydaktyczno-wychowawczą programu jako bardzo dużą, a tylko 5% uznało ją za

przeciętną. Warto tu podkreślić, że wypowiadający najwyżej cenili sobie: zwiedzanie bazy szkoleniowej, w tym również okrętów wojennych, prelekcje bądź filmy na temat udziału naszych okrętów w działaniach wojennych w okresie drugiej wojny światowej oraz manifestacje patriotyczne połączone z ceremoniałem woj-skowym.

Jeszcze wyższą ocenę wartości dydaktyczno-wychowawczej programu, bo aż 97,5%, dali uczestnicy kieleckiego zlotu turystycznego (988 osób). Kilkadziesiąt osób zamieściło na bezimiennych ankietach szereg własnych wypowiedzi, jak np.: „Jest to najpiękniejsza i najpozyteczniejsza impreza”, „Zlot był wspaniałą lekcją wychowania patriotycznego”, „Taka impreza jest najskuteczniejszą formą doskonalenia zawodowego, gdyż nie tylko dostarcza wiele wiedzy o regionie i wojsku, ale — co jest rzeczą niezwykle cenną — oddziałuje bardzo mocno na sferę emocjonalną uczestników”.

3. Efekty dydaktyczno-wychowawcze

W niniejszej relacji ukazałem, jak rozwijała się i cementowała współpraca ZNP z LWP, jej główne założenia i cele, kierunki działania oraz stosowane formy pomocy dla szkół i nauczycieli. Przytoczyłem także szereg danych świadczących o osiągnięciach ilościowych. Znacznie trudniej natomiast jest pokazać konkretne efekty dydaktyczno-wychowawcze różnorodnych poczynań ogniw związkowych, wojska oraz organów administracji szkolnej. Są to sprawy trudno wymierne. Niełatwo jest przecież odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu te najrozmaitsze formy pomocy wpływają na poziom pracy szkoły.

Niemniej jednak można na podstawie pewnych zjawisk stwierdzić, że dają one w konsekwencji pozytywne efekty.

Po pierwsze — obserwuje się wyraźnie wzrost troski rad pedagogicznych o podnoszenie rangi wychowania patriotyczno-obronnego na terenie szkoły, jak również wzrost udziału nauczycieli w pracach sztabów wojskowych i terenowych oddziałów samoobrony i ich wkładu w realizację ustawy sejmowej o powszechnym obowiązku obrony PRL.

Po drugie — dostrzega się u młodzieży żywe zainteresowanie problematyką obronną, chęć zdobywania odznaczeń sportowo-obronnych i uczestnictwa w różnych uroczystościach wojskowych, a także samorzutne otaczanie opieką mogli żołnierzy i partyzantów oraz miejsc pamięci narodowej.

Wskazać tu również należy na serdeczny stosunek młodzieży do LWP, czego najlepszym dowodem są takie fakty, jak: organizowanie występów artystycznych na terenie jednostek, składanie życzeń dowództwom i żołnierzom z okazji Dnia Wojska Polskiego, odwiedzanie chorych żołnierzy itp.

Doskonały przykład skuteczności działania stanowią szkoły województwa lubelskiego, gdzie współpraca ZNP, wojska i administracji szkolnej ma szczególnie planowy i zharmonizowany charakter, w których problematyka patriotyczno-obronna znajduje szerokie odbicie w pracy organizacji młodzieżowych. Przeprowadzona tam w roku 1971 wizytacja przedstawicieli ZNP, Kuratorium Okręgu Szkolnego i Wojewódzkiego Sztabu Wojskowego stwierdziła, co następuje. W ponad 800 kołach, 14 klubach i 154 sekcjach przeszło 65 tysięcy uczniów uczyło się modelarstwa, szymbownictwa, spadochroniarstwa, strzelectwa oraz wiedzy z zakresu łączności. Z inicjatywy młodzieży szkolnej zorganizowano 675 uroczystych pożegnań poborowych i 275 powitań rezerwistów. Szkoły województwa lubelskiego zorganizowały imponującą ilość imprez o charakterze patriotyczno-obronnym.

Na podkreślenie zasługuje również i to, że Wojewódzki Sztab Wojskowy od kilku lat nie notował spóźnień poborowych do jednostek. Podobne pozytywne zjawiska notuje się również na terenie innych województw, np. warszawskiego, rzeszow-

skiego, kieleckiego, krakowskiego, wrocławskiego oraz innych. Świadczą one wymownie, że wysiłki ogniw ZNP, sztabów i jednostek wojskowych oraz administracji szkolnej znajdują żywe odbicie w pracy szkół i przynoszą w konsekwencji pozytywne efekty.

Trzeba w tym miejscu podkreślić szczególnie wielki bezinteresowny wkład Ludowego Wojska Polskiego. Zorganizowanie co roku dużej ilości spotkań kadry oficerskiej na terenie szkół, zawodów i konkursów, przyjęcie tysięcy wycieczek szkolnych, którym trzeba przygotować pokaz sprzętu oraz zapewnić wyżywienie systemem polowym, obsługa zlotów i rejsów nauczycielskich wymaga ze strony jednostek wojskowych i sztabów ogromnego wysiłku.

Należy również pamiętać, że Ludowe Wojsko Polskie wybudowało i wyposażyło pokaźną ilość szkół. Widzimy więc, że powtarzane często powiedzenie, iż wojsko polskie jest najlepszym sojusznikiem szkoły oraz nauczyciela, ma pełne uzasadnienie.

MGR EWA DADEJ
MGR DANUTA OPALA
KRAKÓW

Z BADAŃ NAD USUWANIEM BRAKÓW W NAUCE POPRZEZ STOSOWANIE NAUCZANIA WIELOPOZIOMOWEGO

Klasa szkolna jest zespołem zróżnicowanym, o niejednorodnym poziomie intelektualnym. Poszczególne dzieci reprezentują różne możliwości intelektualne, różne tempo pracy, różny stopień przygotowania do realizacji zagadnień programowych. Poza tym uczniowie są mniej lub bardziej pilni, mają różny stosunek do powierzonych im obowiązków, różnią się typem pamięci, uwagą, zainteresowaniami czy nawet stanem zdrowia. Dlatego też nie zawsze nauczyciel może dotrzeć do każdego dziecka, a stosowane przez niego metody i formy nauczania nie odpowiadają w jednakowym stopniu uczniom.

W związku z tym nauczyciel musi znać dobrze wszystkich uczniów, środowisko, z którego pochodzi dany uczeń, jego warunki domowe, wady, zalety, motyw działania itd. Konieczne jest tutaj indywidualne podejście do każdego ucznia. Indywidualne podejście do każdego ucznia można najlepiej realizować na lekcjach prowadzonych metodą nauczania wielopoziomowego. O tym przekonaliśmy się prowadząc eksperyment w Szkole Podstawowej nr 70 i 104 w Krakowie w klasach piątych.

Podstawą eksperymentu prowadzonego w klasach piątych było przedstawienie koncepcji dydaktyczno-wychowawczej (nauczanie wielopoziomowe) zweryfikowanej empirycznie. Postawiona przez nas hipoteza brzmiała:

Metoda ta poprzez wprowadzenie indywidualnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi zaniedbanymi w nauce aktywizuje uczniów, przygotowuje do samodzielnej pracy i działania, uczy i usuwa braki w nauce, zapewni osiągnięcie zadowalających rezultatów.

Jednostki tematyczne, zorganizowane według założeń nauczania wielopoziomowego, składały się z trzech etapów.¹

¹ Zastosowana w eksperymencie metoda nauczania wielopoziomowego oparta została na koncepcji R. Więckowskiego opisanej w książkach: Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym. W-wa 1968, PZWS; Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym. W-wa 1972, PZWS.

Etap I

Podczas I etapu pracy dydaktyczno-wychowawczej wszyscy uczniowie wykonują jednakowe, pod względem stopnia trudności, polecenia, stosuje się jednakowe metody pracy itp. Nauczyciel obserwuje pracę wszystkich uczniów w klasie. Zwraca uwagę także na uczniów, którzy aktywnie uczestniczą w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Etap II

W etapie II uczniowie podzieleni są na dwie lub trzy grupy (poziomy):

Poziom I — uczniowie zdolni osiągający bardzo dobre i dobre postępy w nauce.

Poziom II — uczniowie przeciętni osiągający przeciętne postępy w nauce.

Poziom III — uczniowie osiągający bardzo słabe postępy w nauce.

W czasie realizacji materiału przewidzianego programem nauczania poziom I rozpoczyna pracę indywidualną, a poziom II i III — pracę zbiorową z nauczycielem. Później poziom II rozpoczyna pracę indywidualną, a poziom III kontynuuje pracę zbiorową. Po zakończeniu pracy zbiorowej z poziomem III i przygotowaniu pracy indywidualnej dla tego poziomu nauczyciel rozpoczyna pracę zbiorową najpierw z poziomem I, później z poziomem II i III.

Etap III

Etap III jest przewidziany na sprawdzenie wykonanej pracy przez poszczególne poziomy, jak i na ocenę efektywności zróżnicowanej pracy uczniów w zakresie realizacji przewidzianych w programie treści nauczania.

W celu sprawdzenia przyjętych założeń, badania były przeprowadzone w klasach równoległych o względnie równym poziomie intelektualnym. W każdej szkole objętej eksperymentem podzielono klasy równoległe na klasy eksperymentalne i kontrolne.

Klasy eksperymentalne zostały podzielone i oznaczone jako:

E_1 , E_2 zaś

Klasy kontrolne

K_1 , K_2

Eksperymentem objęto 100 uczniów. Liczbę ich w poszczególnych klasach eksperymentalnych i kontrolnych przedstawia tabela 1.

Tabela 1
LICZBA UCZNIÓW W KLASACH EKSPERYMENTALNYCH I KONTROLNYCH OBJĘTYCH BADANIEM

Klasy eksperymentalne		Klasy kontrolne	
E_1	E_2	K_1	K_2
25	24	26	25

Eksperyment przebiegał według następujących etapów:

1. Przygotowanie testów (zadań) w celu szczegółowego ustalenia braków.
2. Przebadanie wszystkich dzieci i wyselekcjonowanie najbardziej zagrożonych.
3. Podział tych dzieci na grupy w zależności od stwierdzonych braków.
4. Stosowanie nauczania wielopoziomowego.
5. Stosowanie nauczania zespołowo indywidualnego.

Przed rozpoczęciem sprawdzenia wyników nauczania przeprowadzone zostały przez psychologa badania poziomu inteligencji uczniów tych klas. Rezultaty tych badań przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Poziom inteligencji	Klasy piąte			
	Szkoła nr 70		Szkoła nr 104	
	eksperymentalna Va 25 uczniów	kontrolna Vb 24 uczniów	eksperymentalna Va 26 uczniów	kontrolna Vb 25 uczniów
Powyżej przeciętnej	10	7	9	10
W normie	13	14	15	13
Poniżej przeciętnej	2	1	1	2
W tym repetentów	—	2	1	—

Wyniki nauczania osiągnięte metodą nauczania wielopoziomowego

O wartości każdej metody nauczania i wychowania świadczą wyniki osiągane przez uczniów. Oczywiście sama metoda nie decyduje jeszcze o tych efektach, gdyż poważną rolę w jej realizacji odgrywają takie czynniki, jak: osobowość i umiejętności pedagogiczne nauczyciela, poziom intelektualny, obowiązkowość i pracowitość ucznia, wyposażenie klasy w pomoce naukowe.

Dla pełniejszej oceny stosowanej metody dydaktyczno-wychowawczej przytaczamy dane otrzymane w r. 1972/73 w badaniach nad wynikami nauczania.

Tabela 3

WYNIKI BADAŃ TESTOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO
I MATEMATYKI PROWADZONE W MOMENCIE ROZ-
POCZYNANIA BADAŃ (WRZESIEŃ 1972/73)

	Liczba uczniów (w procentach), których prace zostały ocenione jako niedostateczne			
	E ₁	E ₂	K ₁	K ₂
j. polski	6	4	4	3
matematyka	7	6	5	4

Klasy eksperymentalne dobierano w ten sposób, że w chwili rozpoczynania badań miały one znacznie słabsze wyniki niż klasy kontrolne.

Tabela 4

WYNIKI KLASYFIKACJI UCZNIÓW KLAS EKSPERYMENTALNYCH I KONTROLNYCH ZA PIERWSZE PÓŁROCZE 1972/73

Uczniowie	Wyniki—klasyfikacja uczniów (w procentach)			
	Klasy ekspery- mentalne		Klasy kontrolne	
	E ₁	E ₂	K ₁	K ₂
Nie mający ocen nieodstatecznych	18	20	21	21
Mający jedną ocenę nieodstateczną	3	1	2	2
Mający dwie i więcej ocen nieodstatecznych	4	3	3	2

Z tabeli 5 wynika, że najwięcej uczniów z ocenami nieodstatecznymi przypada na klasę eksperymentalną E₁. Mimo to widać niewielką poprawę w klasach E₁ i E₂.

Klasy kontrolne K₁ i K₂ w dalszym ciągu mają lepsze wyniki niż klasy eksperymentalne.

Bezpośrednio po zakończeniu klasyfikacji za I półrocze 1972/73 zbadano za pomocą testów wiadomości uczniów mających oceny nieodstateczne z obu tych przedmiotów. Celem badań było nie tylko sprawdzenie poziomu opanowanej przez nich wiedzy, ale również zweryfikowanie obiektywności ocen wystawionych przez nauczyciela języka polskiego i matematyki.

Wyniki badań testowych potwierdziły na ogół słuszność wystawionych uczniom ocen i raz jeszcze wykazały, że bezpośrednio po zakończeniu I półrocza nauki, a więc w chwili pełnego „rozruchu” eksperymentu, klasy eksperymentalne były znacznie słabsze od klas kontrolnych. Wyniki tych badań przedstawia tabela 5.

Tabela 5

WYNIKI BADAŃ TESTOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO I MATEMATYKI, PRZEPROWADZONYCH PO I PÓŁROCZU ROKU SZKOLNEGO 1972/73 W KLASACH EKSPERYMENTALNYCH I KONTROLNYCH.

Przedmiot	Liczba uczniów (w procentach), których prace zostały ocenione jako nieodstateczne w klasach:			
	E ₁	E ₂	K ₁	K ₂
j. polski	6	2	3	2
matematyka	5	4	4	3

Korzystne zmiany postępów w nauce uczniów klas eksperymentalnych dały się zauważyć już pod koniec kwietnia 1973 r. Świadczą o tym wyniki pokazane w tabeli 6.

Tabela 6

WYNIKI BADAŃ TESTOWYCH (W PROCENTACH) Z JĘZYKA POLSKIEGO I MATEMATYKI PRZEPROWADZONE W MIESIĄCU KWIECNIU 1973 R.

Przedmiot	Liczba uczniów (w procentach), w których zostały ocenione jako niedostateczne			
	E ₁	E ₂	K ₁	K ₂
j. polski	3	2	4	2
matematyka	3	3	3	4

Z tabeli 6 wynika, że w miesiącu kwietniu postępy uczniów klas eksperymentalnych w nauce wyraźnie się poprawiły. Zmniejszyła się znacznie liczba najbardziej zagrożonych pozostaniem na drugi rok. Natomiast postępy klas kontrolnych pogorszyły się.

Tabela 7

JAK PRZEDSTAWIAJĄ SIĘ WYNIKI NAUCZANIA (W PROCENTACH) KLAS EKSPERYMENTALNYCH I KONTROLNYCH NA KONIEC ROKU SZKOLNEGO 1972/73

Grupa uczniów	Klasy			
	eksperymentalne		kontrolne	
	E ₁	E ₂	K ₁	K ₂
Uczniowie promowani	24	25	22	21
Uczniowie niepromowani	1	1	3	2

Z tabeli 7 wynika, że w klasach eksperymentalnych pozostawiono łącznie na drugi rok 2 uczniów, co stanowi 2% ogółu uczniów w tych klasach. W klasach kontrolnych pozostawiono łącznie 5 uczniów, co stanowi 5% ogółu uczniów.

Klasy eksperymentalne uzyskały zatem wyraźnie lepsze rezultaty aniżeli klasy kontrolne, pomimo że w chwili rozpoczęcia eksperymentu były one znacznie od nich słabsze, o czym świadczyły zarówno wyniki badań wstępnych, jak i opinie nauczycieli.

Najlepsze wyniki osiągnęła klasa eksperymentalna E₁. Była to klasa bardzo słaba. Prowadzono tam zajęcia z grupami wyrównawczymi oraz stosowano nauczanie pomocnicze indywidualne. A zatem stosowane zabiegi profilaktyczne i terapeutyczne dały pomyślne rezultaty w toku eksperymentu prowadzonego w Szkołach Podstawowych nr 70 i 104 w Krakowie. Wdrażały uczniów do aktywnej samodzielnej pracy i przyczyniły się do podniesienia ogólnego poziomu przyswojonej sobie przez uczniów wiedzy.

KRYSZYNA DOROSZEWICZ

**WPLYW POSTAW EMOCJONALNYCH UCZNIÓW DO NAUCZYCIELI
NA PRZEBIEG KOMUNIKACJI MIĘDZY NIMI****Problematyka badań i hipotezy**

Proces komunikacji zachodzi niemal we wszystkich interakcjach międzyludzkich. W procesie tym można wyróżnić następujące elementy: zakodowanie informacji, behavioralne nadawanie, percepcyjny odbiór informacji i rozkodowanie ich. Na nadawanie i odbiór informacji wpływają różnorodne czynniki emocjonalno-motywacyjne. Jednym z nich, niezmiernie ważnym we wszystkich interakcjach, jest stosunek emocjonalny nadawcy do odbiorcy i vice versa.

Problem związku między postawami emocjonalnymi a interakcją i komunikacją był podejmowany wielokrotnie przez psychologów społecznych (Newcomb¹, Homans²), którzy stwierdzili, że zachodzą między nimi zależności. Homans (2) stwierdził, że istnieje zależność między lubieniem się a częstością porozumiewania się. W twierdzeniu tym, bardzo ogólnym, rola zmiennej zależnej i niezależnej jest zamieniona. Twierdzenie to mówi, że im większa jest sympatia pomiędzy dwoma lub wieloma osobami, tym częściej one ze sobą obcuje i odwrotnie. Pierwsza część tego twierdzenia jest oczywista, przy założeniu dobrowolności kontaktów, druga część natomiast jest prawdziwa statystycznie, lecz w rzeczywistości zawiera wiele wyjątków.

W przedstawionych badaniach chodzi między innymi o weryfikację pierwszego czonu tego twierdzenia w warunkach szkolnych.

Ponieważ zaprezentowane tutaj twierdzenie Homansa jest dość ogólne, spróbujemy przedstawić interesujący nas problem w ramach teorii równowagi interpersonalnej Z. Zaborowskiego³. Podstawowym założeniem tej teorii jest twierdzenie, że między takimi parametrami, jak: osobowość, rola uczucia, percepcja i zachowanie jednostki, istnieje względny stan równowagi, który można określić jako równowagę intrapersonalną. Równowagę tę można rozpatrywać od strony jakościowej, to znaczy np. badać znak uczuć i jakość interakcji — „zbliżanie”, „oddalenie” (pozytywna, negatywna) lub też ujmować równowagę w postaci ilościowego wyrównania poszczególnych parametrów. Na podstawie twierdzeń teorii możemy przypuszczać, że między postawami emocjonalnymi a zachowaniem jednostki wystąpi następująca zależność: jednostki mające pozytywny stosunek do partnera będą się do niego zbliżały, to znaczy interakcje ich będą miały pozytywny charakter w aspekcie komunikacyjnym. Przekładając kategorie interakcji na język empiryczny, chodzi tu o następujące parametry: częstość, zakres, tonus (stan) emocjonalny nadawcy w czasie interakcji.

Ponieważ podejmowany problem dotyczy zależności między postawami uczuciowymi uczniów do nauczycieli a ich porozumiewaniem się z nimi, hipoteza ogólna brzmi następująco: im bardziej pozytywny jest stosunek uczniów do nauczycieli, tym bardziej pozytywna, w aspekcie komunikacyjnym, jest interakcja między nimi,

¹ Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse: *Psychologia społeczna*. PWN 1970.

² G. C. Homans: *Socjal Behavior in elementary forms*. 1961 Harcourt, Brace & World, INC.

³ Zaborowski: *Teoria równowagi interpersonalnej. Studia Socjologiczne* nr 3, 1973. *Nowa Szkoła* nr 6/1973.

to znaczy, że komunikują się oni częściej, zakres ich porozumiewania się jest szerszy oraz komunikacji ich towarzyszy pozytywny tonus emocjonalny.

Hipotezie tej można nadać też postać negatywną, ale weryfikacja jej zależy od tego, w jakim stopniu ujawniane są negatywne postawy uczniów do nauczycieli na terenie szkoły.

Osoby badane, przebieg badań i metody

Badania zostały przeprowadzone w marcu 1973 roku w jednej z warszawskich szkół podstawowych. Badaniami objęto uczniów trzech klas VI (70 osób) w wieku 12—13 lat. Wybrane klasy były ocenione przez nauczycieli jako przeciętne pod względem wyników nauczania.

Badania składały się z dwóch etapów. Zarówno na I, jak i II etapie badania przeprowadzono zbiorowo, podczas zajęć lekcyjnych.

W pierwszej części badań osoby badane oceniali swój stosunek emocjonalny do nauczycieli uczących w danej klasie. Przebiegało to w sposób następujący: Na tablicy narysowano uczniom następującą skalę:

3	2	1	0	-1	-2	-3
bardzo lubię	lubię	raczej lubię	jest mi obojętny	raczej nie	nie	bardzo
				lubię	lubię	nie lubię

Następnie podyktowano uczniom nazwiska uczących ich nauczycieli i polecono przy każdym nazwisku postawić odpowiedni stopień.

Kilka dni później przeprowadzono drugą część badań, która polegała na wypełnieniu ankiety przez uczniów. Ankieta składała się z 12 pytań zamkniętych. Każda odpowiedź zawierała 5 możliwości do wyboru. Pytania były dobrane tak, aby dostarczały informacji na temat częstości, zakresu i stanu emocjonalnego nadawcy w procesie komunikacji (zob. załącznik 1). Po rozdaniu ankiet podyktowano uczniom nazwiska nauczycieli, których mieli oceniać w odpowiedzi na poszczególne pytania.

W trakcie badań okazało się, że w odniesieniu do niektórych nauczycieli, np. wf, prace ręczne — uczniowie nie mogą odpowiedzieć na pewne pytania, ponieważ w czasie lekcji wymienionych nauczycieli nie występują sytuacje zawarte w pytaniach. W związku z powyższym nauczyciele ci zostali wyłączeni z dalszych badań.

Postawy emocjonalne uczniów do nauczycieli

Oceny postaw uczniów do nauczycieli, uzyskane w pierwszej fazie, okazały się na ogół pozytywne. Postawy negatywne uczniów zostały ujawnione tylko w stosunku do trzech nauczycieli. Byli to nauczyciele wychowania fizycznego i zajęć technicznych, którzy ze względu na specyficzny charakter swych przedmiotów, jak już wspomniano, zostali odrzuceni z dalszych badań. Postawy pozytywne różniły się nieznacznie między sobą pod względem intensywności.

Tabela 1

Nauczyciele ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Postawy uczniów	2,6	2,5	2,3	2,3	2,2	2,2	2,0	2,0	1,9	1,2	0,5	-0,8	-0,5	-0,3

¹ Nazwiska nauczycieli zastąpiono kolejnymi numerami.

W tabeli 1 zestawione są średnie arytm. ocen postaw emocjonalnych (ekstremy wynosiły +3 i -3). Ze względu na nieliczną klasę postaw negatywnych oraz ze względów wcześniej wymienionych nie uwzględniano w analizie zależności między postawami negatywnymi a komunikacją. Po odrzuceniu więc trzech, ostatnich w tabeli wyników pozostał jednorodny pod względem znaku zespół postaw wobec nauczycieli, co pozwoliło nam na weryfikację hipotezy tylko w ujęciu pozytywnym.

Dodajmy na marginesie, że nie można jednak na podstawie tych badań rozstrzygnąć, jaki typ postaw dominuje w środowisku szkolnym, czy rzeczywiście tak jak w naszych badaniach przeważają postawy pozytywne, czy też rozkład postaw jest inny. Problem ten wymaga badań na szerszym materiale empirycznym.

Wpływ postaw emocjonalnych uczniów do nauczycieli na komunikację między nimi

W celu sprawdzenia postawionej na wstępie hipotezy ogólnej, oceny postaw uczuciowych do poszczególnych nauczycieli skorelowano z ocenami dotyczącymi komunikacji uczniów z nimi. Współczynnik korelacji uzyskany metodą Spearmana wynosi 0,80 przy $p=0,01$ to oznacza, że między badanymi zjawiskami występuje istotna statystycznie zależność. Możemy więc stwierdzić, że pozytywnym stosunkom między uczniami a nauczycielami towarzyszy pozytywna komunikacja. Nawijając do teorii równowagi interpersonalnej można powiedzieć, że istnieje tendencja do występowania równowagi między postawami a zachowaniem się jednostki.

Przejdźmy z kolei do analizy problemów bardziej szczegółowych, interesuje nas, czy istnieje, a jeśli tak, to jaki związek między postawami a szczegółowymi parametrami komunikacji. Współczynniki korelacji między postawami a ocenami poszczególnych parametrów komunikacji przedstawia tabela 2.

Nr pytania ankiety	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Współczynnik korelacji	0,36	0,28	0,70	0,63	0,55	0,71	0,39	0,60	0,78	0,60	0,2	0,57
Poziom istotności współczynnika korelacji	$p >$ 0,05	$p >$ 0,05	$p <$ 0,05	$p =$ 0,05	$p >$ 0,05	$p <$ 0,05	$p >$ 0,05	$p =$ 0,05	$p =$ 0,01	$p =$ 0,05	$p >$ 0,05	$p >$ 0,05

Osiem spośród przedstawionych współczynników oznacza występowanie korelacji istotnej statystycznie. Analizując treść pytań ankiety, których korelacja z postawami jest istotna statystycznie, możemy stwierdzić, że odnoszą się one do dwóch parametrów komunikacji: 1) zakresu porozumiewania się, 2) stanu emocjonalnego ucznia podczas porozumiewania się z nauczycielem.

Ad. 1. Okazało się, że zakres porozumiewania się uczniów z nauczycielami, do których mają oni pozytywny stosunek emocjonalny, jest szerszy, niż wymagają tego sytuacje szkolne. Treść podejmowanych przez uczniów interakcji z tymi nauczycielami dotyczy spraw osobistych uczniów związanych z problemami domowymi i szkolnymi. Poruszane przez nich sprawy zakładają posiadanie zaufania do tych nauczycieli, które wyrasta na podłożu pozytywnych postaw emocjonalnych.

Ad. 2. Uczniowie w czasie rozmowy z nauczycielkami przez nich lubianymi czują się swobodnie zarówno w tym sensie, że nie mają zahamowań w wypowiedzianiu własnego zdania, jak i pod tym względem, że nie mają poczucia lęku i zagrożenia. Uczniowie antycypują życzliwość i zrozumienie swoich odbior-

ców, czyli występują tu zjawiska dodatniej apercpepcji, a prawdopodobnie również projekcja postaw własnych.

Opisane powyżej dwie zależności potwierdzają dwie szczegółowe hipotezy mówiące o tym, iż: 1) im bardziej pozytywny stosunek emocjonalny, tym szerszy zakres komunikacji oraz 2) że: pozytywnym postawom emocjonalnym uczniów towarzyszy dodatni tonus emocjonalny podczas komunikacji.

Pozostaje do sprawdzenia hipoteza ostatnia mówiąca o zależności między postawami a częstością porozumiewania się. Pytania ankiety dotyczące tego parametru wykazały niską korelację z postawami.

Pozornie może się to wydawać sprzeczne z twierdzeniem Homansa, ale dokładniejsza analiza pytań wskazuje, że sytuacje zawarte w tych pytaniach nie spełniają warunku dobrowolności interakcji niezbędnego dla prawdziwości wspomnianego twierdzenia Homansa. Pytania ankiety mówiące o częstości porozumiewania się odnoszą się przede wszystkim do sytuacji lekcyjnych, a przecież wiadomo, iż w takich sytuacjach uczniowie z jednej strony są formalnie niejako zobligowani do określonej częstości wchodzenia w interakcje z nauczycielem, a z drugiej ich inicjatywa w tym zakresie zależy od różnych cech indywidualnych, takich jak: stan posiadanej wiedzy, potrzeba osiągnięć, samoocena czy też rola społeczna ucznia. W związku z powyższym możemy stwierdzić, iż w omawianej sytuacji częstość porozumiewania się uczniów z nauczycielami nie zależy bezpośrednio od postaw uczuciowych uczniów do nauczycieli, lecz istotną rolę pełnią tu inne zmienne.

Oprócz pytań związanych z częstością interakcji pozostało jeszcze pytanie, którego korelacja z postawami jest niska i statystycznie nieistotna. Dotyczy ona wyrażania przez uczniów opinii na temat niesprawiedliwości ocen. W tym przypadku oceny uczniów są niejako sprzeczne z ich treścią. W czasie badań, w wyniku rozmów z uczniami, okazało się, że ich niskie oceny w tym pytaniu w stosunku do nauczycieli przez nich lubianych oznaczają zaufanie do sprawiedliwości danego nauczyciela i w związku z tym nie zgłaszają na temat zastrzeżeń.

W świetle dotychczasowych uwag wylania się wnioski, że analizując interakcje i zachowanie komunikacyjne jednostki należy uwzględnić oprócz czynnika emocjonalnego (który w naszych badaniach był zmienną niezależną) i inne parametry, jak potrzeby, postawy, role społeczne, a zatem traktować wyznacznik zachowania w sposób systemowy.

Podsumowanie

Przedstawione badania potwierdziły duże znaczenie postaw emocjonalnych w interakcjach międzyludzkich. Okazało się, że im bardziej pozytywne są te postawy, tym bardziej pozytywne są interakcje w aspekcie komunikacyjnym. Ponadto istnienie postaw pozytywnych implikuje szerszy zakres tych interakcji oraz pozytywny tonus emocjonalny w czasie ich trwania. W przypadku częstości interakcji w sytuacji szkolnej związek między badanymi zmiennymi jest bardziej złożony. Stwierdzone zależności odnoszą się do uczniów i nauczycieli w ich naturalnym środowisku. Nie wyczerpują one oczywiście zagadnienia, gdyż odnoszą się tylko do postaw pozytywnych, a poza tym nie uwzględniają wszystkich parametrów komunikacji. Dlatego też badania te należy traktować jako punkt wyjścia do badań bardziej pogłębionych. Przeprowadzone badania mają wyraźne zastosowanie praktyczne, pokazują one bowiem, że pozytywne postawy emocjonalne między uczniami i nauczycielami ułatwiają szczerą i swobodną komunikację, która może nie tylko usprawnić współpracę, lecz również rozładować zagrożenie i napięcie emocjonalne tworzące się zarówno w domu, jak i w szkole. Od strony teoretycznej badania te weryfikują pozytywnie twierdzenie teorii równowagi interpersonalnej i uściślają ją w odniesieniu do zachowań komunikacyjnych.

WITOLD KALINA

ROZPOZNAWANIE MIMICZNYCH WYRAZÓW UCZUĆ JAKO NIEZALEŻNY CZYNNIK INTELIGENCJI

Wstęp

Zagadnienie rozpoznawania mimicznych wyrazów uczuć u ludzi od bardzo dawna żywo interesowało wielu psychologów. Karol Darwin (1859 i 1873) napisał na ten temat obszerne dzieło, a w swoich badaniach używał już pierwotnego wynalazku fotografii, tzw. dagerotypu. Bardzo dokładne i wszechstronne badania wielu psychologów (Frijda, 1958, 1964) doprowadziły do interesującego odkrycia (O'Sullivan i inni, 1965; Guilford, 1967), że umiejętność trafnego rozpoznawania mimicznych wyrazów uczuć u ludzi stanowi niezależny czynnik inteligencji (bardzo ważny w zawodzie nauczyciela) obok innych podstawowych zdolności umysłowych (Hilgard, 1967), które przejawiają się przy rozwiązywaniu zadań w testach inteligencji.

Niezależność umiejętności rozpoznawania wyrazów mimicznych uczuć od innych umiejętności (sprawności, jak np. od ogólnej inteligencji) stwierdzono już dawno (Lund, 1939), ale psychometryczne techniki zastosowane przez wymienionego O'Sullivana i innych ostatecznie potwierdziły to odkrycie, poszerzyły je o inne czynniki i pozwoliły na praktyczne jego wykorzystanie, ponieważ z badań wynika, że określona metoda rozpoznawania mimicznych wyrazów uczuć u ludzi może dać dobry pomiar poziomu inteligencji społecznej — jak ten niezależny czynnik na ogół się nazywa.

W Polsce zajmowałem się tym zagadnieniem zarówno do celów pedagogicznych, chcąc wykryć zależność rozpoznawania mimicznych wyrazów uczuć w ogóle, lub uczuć poszczególnych, od pewnych cech grupy uczniowskiej (Kalina, 1961), jak i metodologicznych, szukając potwierdzenia wyników badań innych psychologów, takich jak Gates, Kellog i Egelston (porównaj u Lunda s. 25—26), i doszedłem do wniosków O'Sullivana już w 1964 roku (Kalina, 1964). Badania moje nie były prowadzone z takim rozmachem jak cytowanych autorów i nie były też takie wszechstronne, ponieważ prowadziłem je sam i bardzo skromnymi środkami. Kontynuując je jednak do 1967 roku, opracowałem Psychometryczny Test Rozumienia Wyrazów Twarzy, który można traktować jako narzędzie pomiaru czynnika tzw. inteligencji społecznej, na poziomie, na jaki pozwalają poniższe analizy. Niniejsze doniesienie ma na celu zapoznanie czytelnika z walorami tego testu, zawierającego fotografie tzw. pozwanych mimicznych wyrazów uczuć u ludzi. Pomiar tego czynnika inteligencji dokonywany jest na podstawie ilości trafnie rozpoznanych (to znaczy w zasadzie zgodnie z intencją wyrażającego uczucie na fotografii) mimicznych wyrazów uczuć. Czy mimiczny wyraz uczucia na fotografii trafnie wyraża to uczucie, zostało zbadane dodatkowo obliczeniem tzw. siły różnicującej każdej fotografii. Kiedy w stosunku do jednej z nich trafność wyrazu uczucia można było zakwestionować, obliczono tzw. wtórną siłę różnicującą (Kalina, 1967), jaka pozwala zweryfikować wartość klucza każdego zadania testowego, w tym przypadku fotografii.

Metoda

Test Rozumienia Wyrazów Twarzy w ostatecznej wersji zawiera 26 fotografii dziewięciu pozwanych mimicznych wyrazów uczuć, tj. takich, które nie powstały spontanicznie w wyniku działania na osobę fotografowaną bodźców naturalnych,

ale zostały wyrażone na polecenie eksperymentatora i były poprzedzone wzbudzoną sztucznie przeżyciem u osoby fotografowanej (porównaj cytowaną literaturę przedmiotu). Fotografowano wyrazy uczucia pogardy, ironii, radości, smutku, strachu, gniewu, bólu psychicznego, wstrętu i zdziwienia. Osobami fotografowanymi, tj. wyrażającymi swoje uczucia przed obiektywem, byli: aktorka, aktor, nieaktorka i nieaktor.

Osoba badana na karcie do odpowiedzi, na której pisała dane personalne i którą dostawała jeszcze przed otrzymaniem testu, po otwarciu zeszytu testowego (Kalina, 1960) — na którego pierwszej stronie widniało uczucie radości wyrażone przez nieaktorkę — miała zaznaczyć, jakie uczucie, jej zdaniem, wyraża twarz na tej fotografii. Bez trudu odpowiadała, że twarz wyraża uczucie radości, jedno spośród dziewięciu wymienionych na karcie do odpowiedzi, i zawsze tylko jedno wolno było osobie badanej zaznaczyć w odpowiedzi. Wtedy wskazano jej, jak należało to próbne zadanie-fotografię rozwiązać technicznie i dla przykładu na karcie do odpowiedzi była już zaznaczona poprawna odpowiedź na to pierwsze próbne zadanie-fotografię. Następnie osoba badana miała 15 minut na rozwiązanie pozostałych 25 zadań w podobny, trafny sposób.

Jak z tekstu powyżej wynika, odpowiedź na pytanie: „Jakiego uczucia wyraz mimiczny zawiera twarz na fotografii”, traktowano jako rozwiązanie zadania, jakie postawiono przed osobą badaną. Takie psychometryczne podejście pozwoliło na psychometryczne opracowanie zagadnienia i skonstruowanie testu do badania jednego z czynników inteligencji, w oparciu o ogólne i szczegółowe techniki statystyczne (Guilford, 1960 i 1954).

Wyniki

Badania, których wyniki przedstawiam (wraz z normalizacją tych wyników), prowadzono w latach 1960—1967 nad studentami studiów dziennych i zaocznych oraz kandydatami do Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie oraz grupą uczniów 10 i 11 klasy szkoły średniej i grupą studentów Wyższej Szkoły Teatralnej w Warszawie (15 osób).

W sumie zbadano 153 kobiety oraz 500 mężczyzn w wieku od 18 do 35 roku życia. Obliczono dla każdego zadania-fotografii (od drugiego począwszy), osobno dla kobiet i osobno dla mężczyzn, trudność zadania-fotografii (p — im jest niższe, tym zadanie jest trudniejsze), jego siłę różnicującą (r — im jest wyższe, tym zadanie lepiej spełnia swoją rolę, różnicuje najlepszych w całym teście od najgorszych) i jego wagę (W — informującą, ile punktów należy dać za rozwiązanie danego zadania).

Uzyskano bowiem dla kobiet skalę 38-punktową, zaś dla mężczyzn 55-punktową. Do obliczania p , r i W dla mężczyzn analizowano wyniki tylko 370 osób badanych, aby po zbadaniu już 370 kobiet można było porównać te grupy lepiej między sobą (porównaj tekst poniżej). Dla zadania 21 obliczono u mężczyzn wtórną siłę różnicującą (porównaj Kalina, 1967), w wyniku czego zmieniono klucz dla tego zadania. Siła różnicująca u mężczyzn dla zadania 21 wynosi więc ostatecznie .11, a trudność .40.

Współczynnik rzetelności, przez powtórzenie badań po tygodniu na tej samej grupie, przy użyciu wyników ważonych wg powyższych wag (W) dla każdego zadania wynosi dla grupy 111 osób kobiet i mężczyzn .96.

Tablica 1
WSPÓLCZYNNIKI WARTOŚCI ZADAŃ-FOTOGRAFII

Nr zadania	Współczynniki trudności (p), siły różnicującej (r) i wagi (W)					
	Kobiety N=153			Mężczyźni N=370		
	p	r	W	p	r	W
2	.80	.25	1	.74	.30	2
3	.57	.30	1	.69	.39	3
4	.41	.52	2	.74	.30	2
5	.13	.54	2	.30	.18	2
6	.43	.40	2	.53	.26	2
7	.50	.36	1	.60	.48	3
8	.08	.42	2	.13	.30	2
9	.69	.33	1	.73	.25	2
10	.44	.21	1	.36	.24	2
11	.31	.52	2	.59	.16	2
12	.39	.25	1	.52	.26	2
13	.13	.64	2	.36	.23	2
14	.36	.36	1	.46	.34	2
15	.36	.36	1	.44	.36	2
16	.15	.41	2	.29	.31	2
17	.19	.29	1	.36	.40	3
18	.13	.36	1	.33	.32	2
19	.17	.36	2	.23	.32	2
20	.17	.44	2	.22	.47	3
21	.18	.39	2	.16	.07	1
22	.28	.41	2	.49	.43	3
23	.20	.25	1	.32	.28	2
24	.23	.49	2	.49	.20	2
25	.18	.64	2	.43	.28	2
26	.24	.33	1	.27	.37	3
			38			55

Tablica 2

ZNORMALIZOWANE WAŻONE WYNIKI (NORMY) ROZPOZNAŃ KOBIEC W SKALI DZIESIĘCIOSTOPNIOWEJ (STENOWEJ), PRZELICZONEJ Z CENTYLI (CANFIELD, 1951) ORAZ JEJ ODPOWIEDNIKI. N=153.

Przedział klasowy	Skala stenowa	Liczebność	Skala szkolna	Skala słowna 7-stopniowa
23-26	10	3	5+	Bardzo dobry
19-22	9	7	5	Dobry
15-18	8	17	4+	Dobry
13-14	7	16	4	Przeciętny-lepszy
11-12	6	25	3+	Przeciętny
9-10	5	30	3	Przeciętny
7-8	4	22	2+(3-)	Przeciętny-gorszy
5-6	3	21	2	Słaby
3-4	2	10	1+	Słaby
1-2	1	2	1	Zły
		153		

Tablica 3

ZNORMALIZOWANE WAŻONE WYNIKI (NORMY) ROZPOZNAŃ MĘŻCZYŹN
W SKALI DZIESIĘCIOSTOPNIOWEJ (STENOWEJ), PRZELICZONEJ Z CENTY-
LI (CANFIELD, 1951) ORAZ JEJ ODPOWIEDNIKI. N=500.

Przedział klasowy	Skala stenowa	Liczebność	Skala szkolna	Skala słowna 7-stopniowa
36-37	10	18	5+	Bardzo dobry
34-36	9	20	5	Dobry
32-33	8	30	4+	Dobry
28-31	7	84	4	Przeciętny-lepszy
24-27	6	1.0	3+	Przeciętny
22-23	5	90	3	Przeciętny
18-21	4	55	2+(3-)	Przeciętny-gorszy
14-17	3	59	2	Słaby
12-13	2	11	1+	Słaby
8-11	1	13	1	Zły
		500		

Wnioski

Wnioski, jakie się nasuwają po analizie wyników badań, są jednoznaczne. Test nadaje się do dalszych badań naukowych nad zagadnieniem poziomu rozpoznawania pozowanych wyrazów mimicznych uczuć u ludzi i zagadnieniami pokrewnymi, takimi jak mierzenie poziomu inteligencji społecznej w różnych grupach, zwłaszcza studenckich. Choć test okazał się dość trudny dla populacji, którą badałem, skale punktowe wystarczają jednak dla badania innych populacji i ewentualnego ułożenia innych norm. Ponieważ analizy zadań-fotografii dokonano na stosunkowo niewielkiej (w porównaniu z męską) grupie kobiet, przy porównywaniu wyników grup męskich i żeńskich należy zastosować dodatkowe obliczenia uwzględniające te różnice w liczebności, na których analizowano zadania-fotografie. Po zbadaniu 370 kobiet warto też powtórzyć powyższe analizy dla kobiet. Dalsze badania ujawnią niewątpliwie inne zalety lub wady testu.

BIBLIOGRAFIA

- CANFIELD A. A. — The „sten” Scale — A. Modifield C — scale — *Educ. and Measur.* 1951, Nr 11.
- DARWIN K. — O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt. PWRIL Warszawa 1959 (VI tom Dzieł Darwina).
(Wyraz uczuć u człowieka i zwierząt. Warszawa 1873 — Przekład dr Konrad Dobrski — I wyd. polskie).
- FRIJDA N.-H. — a) De Betekenis van Gelaatsexpressie — II wyd. — G. A. van Oorschot — Uitgever — Amsterdam 1958.
b) Mimik und Pantomimik — 9 rozdział w *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden* (w tomie 5 s. 351—421) Verlag für Psychologie — Göttingen Dr C. J. Hogrefe 1964 r.

- GUILFORD J. P. — a) *Psychometric Methods*. McGraw-Hill 1954, sec. ed. s. 417 i n., 443 i n.
- b) *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa 1960, PWN.
- c) *Zależność rozpoznawania wyrazów mimicznych uczuć od osobowości rozpoznawania*. Warszawa 1960.
- HILGARD E. R. — *Wprowadzenie do psychologii*. PWN 1967, s. 603.
- KALINA W. — a) *Test Rozumienia Wyrazów Twarzy — Zeszyt testowy (26 fotografii)*. Warszawa 1960.
- b) *Badania nad rozpoznawaniem wyrazów mimicznych uczuć ludzi*. *Przegląd Psychologiczny* nr 4, 1961.
- c) *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill 1967
- znającej jednostki. Warszawa 1964 (maszynopis — praca doktorska wyk. pod kier. Prof. dr M. Kreutzta).
- LUND F. H. — *Emotions*. Ronald Press N. Y. 1939 r. s. 25—26.
- O'SULLIVAN M. GUILFORD J. P. DE MILLE R. — *The Measurement of Social Intelligence*. *Reports from the Psychological Laboratory The University of Southern California*, Number 34, June 1965 (Studies of Aptitudes of High-level Personnel)

JADWIGA ANDRZEJEWSKA
WROCLAW

WYZNACZNIKI KULTURY CZYTELNICZEJ UCZNIĄ

Jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie wychowanków do edukacji ustawicznej, która oprze się głównie na samokształceniu, wspomaganym co pewien czas przez różne formy kształcenia instytucjonalnego. Samodzielne zdobywanie wiedzy odbywa się przede wszystkim za pomocą lektury książek i czasopism, wzbogacanej dziś coraz powszechniej audiowizualnymi środkami przekazu. Ażeby przygotować uczniów do samokształcenia, trzeba niewątpliwie przede wszystkim nauczyć ich chcieć i umieć czytać, czyli wychować **kulturalnych czytelników**.

W wielu szkołach czytelnictwo uczniów jest ich sprawą prywatną, luźno związaną z procesem dydaktyczno-wychowawczym. W najlepszym przypadku jest kontrolowane w sposób formalny, z zastosowaniem administracyjnego nacisku (bezpłatnie uczniowie nie korzystających z biblioteki, nagradzanie „rekordzistów”, czyli pożyczaczy książek lub czytelników pozornych). Opiekunowie klas na ogół są słabo zorientowani w stanie czytelnictwa swoich podopiecznych. Analizy dokonywane na posiedzeniach rad pedagogicznych ograniczają się do podania przeciętnej liczby wypożyczeń, przypadającej na jednego ucznia w szkole i w poszczególnych klasach. Jest to wskaźnik mało precyzyjny, toteż nie może spełniać funkcji profilaktycznej wobec uczniów cierpiących na książkowstręt lub słabo zainteresowanych czytelnictwem, a tacy zdarzają się nawet w zespołach wykazujących się wysoką przeciętną. Przy ocenie postępów w nauce nie bierze się pod uwagę przygotowania do samodzielnego zdobywania wiedzy, a w tym — poziomu kultury czytelniczej, czyli tego, co jest najważniejszą treścią nowoczesnego kształcenia. Nie wypracowaliśmy też jeszcze form sprawdzania i kryteriów oceny przygotowania czytelni-

czego, poza paroma nieśmiałyymi próbami, ograniczającymi się przeważnie do skontrolowania jedynie wiadomości.¹

Wprawdzie z roku na rok rosnąca przeciętna wypożyczeń w bibliotekach szkolnych (w r. 1964/65 — 10,4 wol. na jednego ucznia, w r. 1970/71 — 13,4) świadczy o coraz większym zainteresowaniu młodzieży szkolnej książką, jednak poziom kultury czytelniczej zarówno absolwentów szkoły podstawowej, jak i średniej jest niski.² W Polsce Ludowej zaraz po wyzwoleniu do programów języka polskiego w szkole podstawowej wprowadzono przygotowanie do samokształcenia, a w szkole średniej dopiero od 1971 r. — przygotowanie do korzystania z informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej. Program ten jednak nie jest należycie realizowany, a często wręcz pomijany. Składa się na to szereg przyczyn, m.in. zakorzeniony głęboko w świadomości nauczycieli tradycyjny model nauczania, w którym uczeń jest przedmiotem zawdzięczającym nauczycielowi zapas wiedzy na całe życie. Wiele też do życzenia pozostawia poziom kultury czytelniczej nauczycieli, jak i ich orientacja w problematyce samokształcenia i krzewienia czytelnictwa wśród uczniów.³ Za ten odcinek pracy powszechnie obarcza się odpowiedzialnością jedynie polonistów i bibliotekarzy, podczas gdy w nowoczesnej szkole wszyscy nauczyciele winni sobie jasno uświadamiać: 1) co się składa na kulturę czytelniczą ucznia, 2) jakie metody i formy pracy nad jej kształtowaniem należy stosować.⁴

W niniejszym artykule postaramy się odpowiedzieć na pierwsze pytanie: jakimi cechami winien się odznaczać kulturalny czytelnik i co oznacza pojęcie „kultura czytelnicza”.⁵

Wydaje się, że słuszne będzie przypisanie temu pojęciu definicji zaczerpniętej ze „Słownika języka polskiego” pod red. W. Doroszewskiego: „Kultura” jako „stopień doskonałości, sprawności w opanowaniu, znawstwie jakiejś specjalności, umiejętności itp., wysoki poziom czego”.

Kultura czytelnicza zatem jako „doskonałość i sprawność w opanowaniu i znawstwie” umiejętności czytelniczych należy do zespołu cech ludzkich, dających się wykształcić, podobnie jak kultura bycia, kultura umysłowa, fizyczna, kultura mowy, pracy itp. Zanim odpowiemy na pytanie, co mamy wykształcić, musimy określić funkcję, jaką powinna pełnić kultura czytelnicza w życiu konkretnego człowieka lub grupy zbliżonych sytuacją życiową osób, poddanych kształceniu. Znając funkcję kultury czytelniczej można ustalić jej wyznaczniki, niezbędne dla pełnienia tej funkcji, czyli stworzyć model odpowiadający wymogom czasu teraźniejszego i w miarę możliwości wybiegający w przyszłość. Proponuję więc kulturę czytelniczą poj-

¹ J. Kulpa: Badanie wyników nauczania w kl. VII. *Życie Szkoły* 1950 nr 4; U. Kwiatkiewicz: Przystosowanie czytelnicze młodzieży klas pierwszych liceum ogólnokształcącego. *Z Doświadczeń Bibliotek Szkolnych i Pedagogicznych* R. 9: 1970; K. Krzyszkowska: Próba zbadania wiadomości i umiejętności z techniki pracy umysłowej zdobytych przez młodzież w 8-klasowej szkole podstawowej. *Z Doświadczeń Bibliotek Szkolnych i Pedagogicznych* R. 10: 1972 (wbrew sugestii zawartej w tytule jest to jednakże test wiadomości); opis badań umiejętności czytelniczych zawiera artykuł niżej podpisanej: Udział studentów w badaniach kultury czytelniczej uczniów. (W:) Piętnaście lat kształcenia nauczycieli. Wrocław 1971.

² M. Walentyłowicz: Kultura czytelnicza techników przemysłu metalowego. (W:) Zagadnienia oświaty dorosłych. Studia Pedagogiczne. T. 6. Wrocław 1958. Teżże autorki: Przygotowanie czytelnicze absolwentów szkoły podstawowej. Warszawa 1961. J. Andrzejewska: Kultura czytelnicza nauczycieli i uczniów szkoły podstawowej. *Ruch Pedagogiczny* 1972 r. nr 6.

³ J. Andrzejewska: Op. cit.

⁴ J. Andrzejewska: Szkoła — ważnym czynnikiem rozkwitu kultury czytelniczej. *Wychowanie* 1973 nr 16, s. 9—11.

⁵ Przegląd definicji pojęcia „Kultura czytelnicza” w literaturze polskiej i obcej zawiera artykuł niżej podpisanej opublikowany w *Rocznikach Bibliotecznych* 1973 r. nr 1—2.

mować jako integralny zespół zamiłowań, zainteresowań, nawyków, umiejętności i wiadomości czytelniczych, umożliwiających człowiekowi jak najkorzystniejszy dla wszechstronnego rozwoju jego osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie kontakt ze słowem drukowanym.

W definicji powyższej zaznaczają się dwa zasadnicze człony, składające się na treść pojęcia kultury czytelniczej: 1) postawy i wynikające z nich postępowanie oraz 2) zasób wiadomości i umiejętności umożliwiające owocne korzystanie z książek i czasopism, czyli przygotowanie czytelnicze, stanowiące istotny składnik kultury czytelniczej. Wśród ludzi niewykształconych spotykamy bowiem czytelników rozmiłowanych w lekturze, lecz ich obcowania z książką nie możemy utożsamiać z wysoką kulturą czytelniczą. Z kolei ktoś może mieć dobre przygotowanie czytelnicze, a mimo to nie odczuwać potrzeby ani przyjemności czytania. Tacy ludzie nie mogą spełniać twórczej roli w społeczeństwie, gdyż nawet bardzo zdolna jednostka nie może swych zdolności w pełni spożytkować bez stałego kontaktu z osiągnięciami myśli ludzkiej.

Przysposobieniem czytelniczym natomiast nazywamy zespół starań dydaktyczno-wychowawczych, stawiających sobie za cel nie tylko wyposażenie wychowanków w określone wiadomości i umiejętności czytelnicze, lecz — co jest zadaniem znacznie trudniejszym — ukształtowanie odpowiednich do roli jednostki w społeczeństwie nawyków, zainteresowań i zamiłowań czytelniczych.

Jakie więc treści powinien zawierać program przysposobienia czytelniczego ucznia szkoły przygotowującej do życia w społeczeństwie umacniającym socjalizm i wkraczającym w epokę rewolucji naukowo-technicznej i edukacji ustawicznej? Sądzę, że jako podstawę szczegółowych modyfikacji, zależnych od typu i stopnia szkoły, można przyjąć następujący inwentarz elementów kultury czytelniczej:

I. Zamiłowania, zainteresowania i nawyki czytelnicze:

- zamiłowanie do czytania,
- nawyk systematycznego czytania książek i czasopism, wyrażający się w codziennym z nimi kontakcie,⁶
- systematyczne korzystanie z dwóch przynajmniej bibliotek — szkolnej i pozaszkolnej lub innej, czyli odwiedzanie wypożyczalni przynajmniej 2—3 razy w miesiącu, czytelnika zaś przynajmniej raz w tygodniu dla przejrzenia prasy, a ponadto zależnie od potrzeb związanych z korzystaniem z księgozbioru podręcznego,
- posiadanie własnego księgozbioru i systematyczne uzupełnianie go (zależnie od możliwości finansowych) w sposób przemyślany i celowy,
- umiłowanie książki, zamiłowania bibliofilskie,
- wieloraka funkcja książki i czasopisma w życiu ucznia: kształcąca, zaspokajająca zainteresowania, odpoczynkowo-rozrywkowa, lektura jako źródło przeżyć estetycznych,
- traktowanie czytelnictwa jako najważniejszego czynnika samokształcenia, świadomie i systematycznie uprawianego dla poszerzenia i pogłębienia wiedzy ogólnej i z wybranej, szczególnie bliskiej zainteresowaniom ucznia dziedziny oraz dla dotrzymania kroku współczesności,
- wielotematyczny charakter lektury zgodny z rozwojem zainteresowań czy-

⁶ Wytyczne do pracy bibliotek szkolnych z 1.IX.1953 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. 1953 nr 13) za orientacyjną normę dla ucznia szkoły podstawowej kazały przyjąć przeczytanie w ciągu roku 20 książek, dla ucznia szkoły średniej 30 książek poza lekturą obowiązującą, czyli razem z lekturą obowiązkową — około 30 książek dla ucznia szkoły podstawowej i ponad 40 książek dla ucznia liceum. Instrukcja o prowadzeniu bibliotek szkolnych z 31.XII.1968 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. i S. W. 1969 Nr B-3) norm ilościowych nie podaje. Za czytelnika systematycznego można chyba uważać ucznia, który dziennie poświęca od 1 do 2 godzin na lekturę książek i czasopism.

- telnicznych zależnie od wieku (od bajeczek i wierszyków poprzez baśń, książkę przygodową, beletrystyczną, historyczną, obyczajową z życia młodzieży do literatury dla dorosłych w klasach licealnych),
- nawyk czytania literatury popularnonaukowej z różnych dziedzin wiedzy z dominacją wybranej, którą uczeń jest szczególnie zainteresowany,
 - systematyczne śledzenie nowości wydawniczych na podstawie różnych źródeł informacji, jak periodyki bibliograficzne („Książka dla Szkoły”, „Nowe Książki”, „Zapowiedzi Wydawnicze”, „Przewodnik Bibliograficzny”, „Kartkowy Katalog Nowości”), katalogi i prospekty wydawnictw, informacje w radiu, telewizji, prasie, wystawki nowości w księgarni i bibliotece,
 - systematyczne przeglądanie i czytanie czasopism, w tym popularnonaukowych,
 - planowanie lektury, świadomy dobór książek, eliminowanie pozycji zbędnych, mało wartościowych,
 - nawyk czytania z ołówkiem w rękę — sporządzanie notatek z lektury, a przynajmniej notatki bibliograficznej z adnotacją o treści i z własnymi sądami, wypisywanie cytatów,
 - nawyk gromadzenia notatek, w tym notatek bibliograficznych i wycinków prasowych — zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami życiowymi,
 - przestrzeganie zasad higieny w trakcie czytania,
 - poszanowanie książki,
 - przestrzeganie regulaminu bibliotecznego (terminowy zwrot książek, odpowiednie zachowanie się w bibliotece).

II. Przygotowanie czytelnice (wiadomości i umiejętności):

1. Umiejętność poszukiwania i wyboru lektury:

- umiejętność korzystania z biblioteki szkolnej, publicznej, fachowej (uczniowie szkół zawodowych); orientacja w organizacji sieci bibliotecznej w Polsce i ośrodków informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej; znajomość usług świadczonych przez biblioteki i ośrodki informacji,
- umiejętność korzystania z różnego rodzaju katalogów bibliecznych i kartotek tematycznych,
- umiejętność korzystania z różnego rodzaju bibliografii i źródeł informacji o książkach,
- sporządzanie zestawień bibliograficznych na określone tematy.

2. Umiejętność korzystania ze słowa drukowanego i znajomość świata książek:

- dobrze opanowana technika czytania cichego⁷ i głośnego,
- posługiwanie się różnymi technikami zapoznawania się z tekstem (kartkowanie, czytanie orientacyjne, dokładne studiowanie tekstu),
- umiejętne posługiwanie się tekstem książek i czasopism w oparciu o znajomość ich budowy, m.in. korzystanie z indeksów,
- umiejętność posługiwania się dziełami pomocniczo-informacyjnymi (encyklopedie, słowniki rzeczowe i językowe, informatory, przewodniki, poradniki, roczniki, kalendarze, atlasy i in.), czyli orientacja w aktualnym zasobie naj-

⁷ Niewiele mamy danych o szybkości cichego czytania naszych uczniów. Uczniowie kl. V, badani przez L. Bandurę (Trudności w procesie uczenia się. Wyd. 2 Warszawa 1970), czytali przeciętnie 127 wyrazów w ciągu minuty, uczniowie kl. VIII w woj. wrocławskim — 169 wyrazów (J. Andrzejewska: Kultura czytelnica... op. cit.), uczniowie kl. X liceum ogólnokształcącego i III klasy technikum w Poznaniu — 186 i 185 słów (M. Walentynowicz: Różnice sprawnościowe w szybkości czytania młodzieży szkół średnich. *Ruch Pedagogiczny* 1972 nr 2). W Stanach Zjednoczonych uważa się, że uczeń szkoły średniej czytający mniej niż 200 słów na minutę jest niewystarczająco wprawny w czytaniu (R. Preston: Nauka czytania w Stanach Zjednoczonych. *Psychologia Wychowawcza* 1960 nr 1).

ważniejszych dzieł pomocniczych, trafny wybór źródła informacji i sprawne jej znalezienie,

- umiejętność poprawnej recepcji beletrystyki, lektury popularnonaukowej i publicystyki,⁸
- orientacja w typach wydawnictw, rodzajach piśmiennictwa, rodzajach i gatunkach literatury pięknej,
- znajomość najważniejszych pisarzy i autorów książek popularnonaukowych, znajomość arcydzieł literatury polskiej i powszechnej, orientacja w epokach literackich i w najważniejszych przejawach współczesnego życia literackiego, kulturalnego i naukowego,
- wiedza o dziejach książki, o procesie powstawania książki współczesnej i czasopisma, o organizacji produkcji wydawniczej i formach rozpowszechniania książek i prasy,
- krytyczny stosunek do czytanych treści, własne sądy i refleksje na tle lektury, umiejętność analizowania i oceny strony poznawczej, ideowej i artystycznej dzieł oraz szaty graficznej książek i czasopism.

3. Umiejętność utrwalania i spożytkowania lektury:

- stosowanie różnych technik utrwalania treści lektury (zakładki, podkreślanie, zakreslanie, różnego typu notatki — zależnie od potrzeby: cytaty, wyciągi, plan, streszczenie, konspekt, tezy, notatki bibliograficzne, krótkie adnotacje),
- wzbogacanie i utrwalanie wiadomości wyniesionych z lektury poprzez wykorzystywanie audiowizualnych środków przekazu i innych źródeł wiedzy (wycieczki, teatr, wystawy, odczyty, dyskusje) i odwrotnie — pogłębianie za pomocą odpowiedniej lektury wiedzy pochodzącej z innych źródeł,
- rozwiązywanie różnych problemów życiowych przy pomocy lektury (przygotowanie się do lekcji, wypracowania i referaty, udział w konkursach, samodzielne organizowanie różnych form zajęć w organizacjach młodzieży i w kołach zainteresowań, rozwiązywanie krzyżówek, majsterkowanie, hodowla roślin i zwierząt, prace ręczne i inne hobby).

Proponowany wyżej rejestr elementów kultury czytelniczej ma charakter uniwersalny. Program ten należy dostosowywać do wieku uczniów, stosując zasadę stopniowania trudności i systematyczności w oddziaływaniu pedagogicznym, albowiem proces kształtowania się kultury czytelniczej jest długofalowy. Nie wystarczy jednorazowo podać wiadomości związane z korzystaniem z książek i czasopism. W oparciu o wiadomości trzeba kształtować umiejętności, które systematycznie ćwiczone przechodzą w nawyki, a te z kolei — w odpowiednim klimacie — w zamięłniania i trwałe zainteresowania czytelnicze. Pracując nad przygotowaniem młodzieży do kształcenia się ustawicznego wszyscy nauczyciele winni sobie uświadamiać całokształt problematyki przysposobienia czytelniczego i widzieć efekty, do jakich należy zmierzać.

Autorzy programów szkolnych winni opracować szczegółowy program techniki pracy umysłowej, a w tym przysposobienia czytelniczego, który by stanowił koncentryczny układ stopniowo narastających i pogłębiających się wiadomości i umiejętności przez cały ciąg nauki w szkole podstawowej i średniej. Należy też zająć się upowszechnianiem metod sprawdzania i kryteriów oceny przygotowania do samokształcenia.

Uczelnie kształcące nauczycieli winny położyć większy niż dotychczas nacisk na przygotowanie w tym zakresie swoich absolwentów, wprowadzając na wszystkich kierunkach studiów jako odrębne przedmioty technologię pracy umysłowej wraz z przysposobieniem czytelniczym i literaturą dla dzieci i młodzieży (piękną i popularnonaukową), w metodykach zaś przedmiotów kierunkowych szerzej trzeba uwzględnić zagadnienia krzewienia czytelnictwa.

⁸ Problemem właściwej recepcji lektury zajmują się: J. Pieter: Czytanie i lektura. Wyd. 2 Katowice 1967; W. Szewczuk: Recepcja treści oświatowych. Wrocław 1966.

JAN JUSZCZYSZYN
ZIELONA GÓRA

O SPRAWNE KIEROWANIE OŚWIATĄ W POWIECIE

Zagadnienie znajomości i opanowania techniki mierzenia i oceny wyników pracy jest dziś niezbędne w każdej dziedzinie życia społeczno-ekonomicznego. Dokonywanie etapowych pomiarów i oceny spełnia funkcję diagnostyczną i stymulującą w działalności odpowiednich instytucji i zakładów. Problem ten jest równie ważny w regulowaniu działalności oświatowo-wychowawczej i wynika z programu działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972-1975. W tej dziedzinie jednak szczególnie trudne jest opracowanie możliwie precyzyjnych technik pomiaru, porównywanie efektów pracy i dokonywanie ocen.

Podczas mojej wieloletniej pracy w nadzorze pedagogicznym wizytowani kierownicy szkół i placówek niejednokrotnie domagali się precyzyjnej i jednoznacznej oceny swej pracy oraz określenia zajmowanego miejsca wśród innych jednostek o podobnym charakterze. Ponadto oczekiwano od wizytującego wskazania placówki, z której można by czerpać wzory do udoskonalenia własnej działalności w określonej dziedzinie pracy oświatowo-wychowawczej.

Wizytowani z zainteresowaniem poszukiwali w różnych dokumentach i publikacjach wydanych przez Kuratorium danych statystycznych, materiałów dających podstawę porównawczego ujęcia poziomu pracy odpowiednich placówek w okręgu.

Powszechne już dziś dążenia nauczycieli i pracowników administracji szkolnej do udoskonalenia informacji pozwalającej porównywać między sobą poszczególne dziedziny i skutki działania, prócz teoretycznych przesłanek, są źródłem inspirującym podejmowanie prób opracowania takich technik pomiaru, które stanowiłyby podstawę porównawczych opracowań.

Obecnie nie można już sterować procesem doskonalenia metod kierowania bez uzyskiwania jednolitych, porównawczych, rzetelnych, możliwie wszechstronnych informacji i ocen.

Kuratorium zielonogórskiego okręgu szkolnego podjęło w 1972 roku próbę opracowania i wypróbowania koncepcji badawczej odpowiadającej potrzebom organu wojewódzkiego celem dokonania obiektywnej oceny działalności wydziałów oświaty w okręgu.

Powołany zespół wykonawczy w pierwszym etapie swego działania sprecyzował podstawowe zasady koncepcji, następnie zaprojektował ją, poddał pierwszej weryfikacji wśród wybranych inspektorów szkolnych, wizytatorów Kuratorium, sprawujących bezpośredni nadzór nad wydziałami oświaty oraz dokonał niezbędnych zmian.

W dyskusji nad sformułowaniem wyżej wymienionych zasad wyłaniały się różne stanowiska i poglądy. Dotyczyły one możliwości jednolitej oceny tak złożonych organizmów, jak wydziały oświaty funkcjonujące w różnych środowiskach, a także problemów, które należało szczególnie brać pod uwagę, sposobie punktowania, uwzględniania elementu samooceny itp.

W konsekwencji doprowadzono do przyjęcia następujących ustaleń:

1. Istnieje możliwość opracowania jednolitych kryteriów pozwalających porównywać procesy i wyniki pracy różnych wydziałów oświaty, które mimo różnych warunków środowiskowych realizują te same zadania.
2. W wydziałach oświaty należy przede wszystkim oceniać organizację procesu kierowania całokształtem szkolnictwa w powiecie oraz brać pod uwagę wyniki osiągnięte przez poszczególne typy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.
3. Ocena winna być dokonana we wszystkich wydziałach oświaty w możliwie naj-

krótszym czasie celem zachowania świeżości informacji i możliwości porównywania.

4. Ocenę winny przeprowadzić zespoły pracowników nadzoru pedagogicznego Kuratorium odpowiednio przygotowanych, zapoznanych z metodologią oceny i specyfiką pracy wydziałów oświaty. Na 16 ocenianych wydziałów oświaty utworzono 4 zespoły oceniające z zachowaniem stałego kontaktu ze sobą.
5. Uznano za słuszne wprowadzenie dwustopniowego systemu oceny:
 - samoocena dokonywana przez kolektyw wydziału oświaty,
 - ocena zespołu kuratorskiego, będąca weryfikacją samooceny, w oparciu o przeprowadzoną kontrolę na miejscu.
6. Wprowadzić liczbową skalę ocen umożliwiającą porównanie osiągniętych wyników.
7. Ocenę należy wykorzystać w czasie kolegiów wyjazdowych kuratora, zapoznając z nią władze powiatowe i pracowników nadzoru pedagogicznego wydziałów oświaty oraz opublikować pełną ocenę wszystkich powiatów w Biuletynie Informacyjnym Kuratorium.

Przed konkretnym opracowaniem arkusza pomocniczego do oceny pracy wydziałów oświaty ustalono problemy, które zdaniem autorów arkusza są istotne i obejmują całokształt problematyki oświatowej w powiecie.

Arkusz pomocniczy zawierał 18 głównych tematów, a w nich 33 zagadnienia szczegółowe. Głównymi tematami były:

- I. Organizacja działalności wydziału oświaty.
- II. Wychowanie przedszkolne.
- III. Szkolnictwo podstawowe.
- IV. Szkolnictwo specjalne.
- V. Kształcenie ustawiczne.
- VI. Licea ogólnokształcące.
- VII. Opieka nad dzieckiem.
- VIII. Wychowanie fizyczne i obronne oraz sport.
- IX. Wychowanie pozalekcyjne i pozaszkolne.
- X. Bezpieczeństwo i higiena pracy.
- XI. Opieka lekarska.
- XII. Wczasy i wypoczynek dzieci i młodzieży.
- XIII. Konkurs wychowania i estetyki zagospodarowania szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych (w każdym roku jest ocena w tym zakresie wszystkich typów i stopni szkół).
- XIV. Opieka zakładów pracy nad szkołami.
- XV. Czytelnictwo nauczycieli i praca Powiatowej Biblioteki Pedagogicznej.
- XVI. Wyniki nauczania (sprawność pracy szkoły).
- XVII. Problematyka kadrowa.
- XVIII. Problematyka ekonomiki oświaty.

Powyższe problemy ujęto w skalę, której najwyższy stopień, o największej ilości przyznawanych punktów, określał oczekiwany, najlepiej realizowany stan poszczególnych dziedzin pracy wydziału oświaty. Pozostałe, niższe stopnie, odpowiednio obniżają ilość punktów, ukazując niższe poziomy pracy. Najwyższa rozpiętość punktów między poszczególnymi stopniami skali wynosi od 5 do 2. Wyjątek stanowią dwa zagadnienia, które otrzymały większą ilość punktów: organizacja i funkcjonowanie nadzoru pedagogicznego — 15 punktów i rekonstrukcja sieci szkolnej w szkolnictwie podstawowym — 10 punktów.

Technikę pomiaru, jak i podstawę oceny pracy wydziału oświaty stanowi arkusz pomocniczy, który zawiera następujące dane:

Lp.	Problem i kryteria jego oceny	Skala oceny	Ocena wg	
			Wydz. Ośw.	KOS

Treść zagadnień szczegółowych zawarta w ustalonych problemach wynika z realizacji zadań polityki oświatowej oraz z oceny aktualnego stanu w tym zakresie w okręgu. Np.

I. Organizacja działalności wydziału oświaty (po zweryfikowaniu)

1. Program rozwoju oświaty i wychowania na lata 1971-1975 obejmuje i określa wszystkie dziedziny pracy oświatowej, pedagogicznej i organizacyjnej, został zaktualizowany, dokonano okresowej oceny realizacji programu na Kolegium Inspektora lub konferencji dyrektorów szkół, stanowi podstawę rocznego planu wydziału.

Jeśli natomiast:

- nie stanowi podstawy rocznego planowania,
- nie dokonuje się kontroli jego realizacji w podległych jednostkach,
- nie dokonano oceny stopnia realizacji programu na Kolegium Inspektora lub konferencji dyrektorów szkół.

2. Znajomość i realizacja Karty praw i obowiązków nauczyciela i zarządzenia wykonawczego Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 2.07.1973r. (Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. Nr 12, poz. 100) oraz instrukcji o organizacji kształcenia i wychowania socjalistycznego na rok 1973/74.

Jeśli natomiast: (wszystkie zagadnienia zawierają elementy negatywne, podobne jak w pkt.1, które wpływają na obniżenie ogólnej oceny badanego zjawiska).

3. Organizacja i funkcjonowanie nadzoru pedagogicznego wyraża się w prawidłowym planowaniu, rytmicznej i systematycznej realizacji zadań wizytacyjnych oraz skuteczności wizytacji, co dokumentują: podział czynności i terenów działania, tematyka wizytacyjna, sprawozdania i zalecenia powizytacyjne (są oceny porównawcze, bada się skuteczność nadzoru pedagogicznego, dyr. szkoły — hospitacje itp.), sprawozdania szkół z wykonania zaleceń powizytacyjnych (terminowe), rekontrole, wykorzystanie materiałów powizytacyjnych (analizy i syntezy porównawcze), analizy i oceny pracy szkół i nauczycieli.
4. W zakresie załatwiania spraw obywateli, wnioski i skargi są załatwiane zgodnie z PKPA, a sprawy konfliktowe w środowiskach nauczycielskich i szkolnych są w ramach powiatu rozstrzygane. Wykonano Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie godzin i zasad załatwiania spraw obywateli (Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. Nr 11, poz. 88).
5. Pracownicy nadzoru pedagogicznego i wizytatorzy metodycy przedmiotowi Wydziałów Oświaty i Wychowania wykazują inspiratorską rolę w podejmowaniu i upowszechnianiu nowatorskich rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych i organizacyjnych.

Nauczyciele aktywnie uczestniczą w upowszechnianiu własnego dorobku dydaktyczno-wychowawczego (komunikaty, odczyty, artykuły oraz inne materiały pomocnicze).

II. Wychowanie przedszkolne

1. Upowszechnia się wychowanie przedszkolne, szczególnie na wsi (przedszkola, dziecińce, ogniska itp.). Wysoki jest wskaźnik procentowy dzieci objętych wych. przedszkolnym. Przeprowadzono zapisy do klasy I z rocznym wyprzedzeniem, przygotowano nauczycieli do pracy z tymi dziećmi (przeprowadzono szkolenie przed 1. 9. br.). W zależności od potrzeb zorganizowano zespoły kompensacyjne. Różnymi formami opieki wychowawczej objęto dzieci 6-letnie od 90% do 100%.

III. Szkolnictwo podstawowe

1. Wydział Oświaty i Wychowania realizuje plan rekonstrukcji sieci szkolnej zapewniając szkołom gminnym pełne warunki rozwoju (baza, kadra) oraz zorganizował dożywianie, dowożenie i opiekę wychowawczą nad młodzieżą dojeżdżającą (świetlice, świetlice dworcowe, punkty zbiorcze itp.). Pomoc Wydziału na rzecz gminnego dyrektora szkół (uprawnienia, udział w wizytacji szkół itp.)
2. Obowiązek szkolny jest w powiecie realizowany prawidłowo (najniższy wskaźnik nie spełniających obowiązku szkolnego, zwolnienia w normie, odsiew minimalny) oraz prowadzona jest przejrzysta dokumentacja. Zorganizowano klasy przyspasabiające do zawodu.

IV. Szkolnictwo specjalne

1. Wydział Oświaty posiada oparte na badaniach selekcyjnych rozpoznanie rozmieszczenia w powiecie dzieci defektywnych i obejmuje kształceniem w szkołach (klasach) podstawowych specjalnych przynajmniej 80% upośledzonych umysłowo dzieci.
2. Wydział Oświaty i Wychowania posiada i realizuje program (wieloletni) rozwoju i podniesienia poziomu kształcenia specjalnego oraz opieki nad dzieckiem upośledzonym, w tym w modelu szkoły gminnej. Program został zatwierdzony na posiedzeniu prezydium itp.

Arkusze pomocniczy miał ukierunkować w sposób jednolity wszystkie zespoły dokonujące oceny oraz ograniczyć, w możliwie największym zakresie, subiektywizm w badanych i ocenianych problemach. Poszczególni wizytatorzy świadomi skonstruowanych problemów i wskaźników musieli dokonywać analizy różnorodnych dokumentów oraz pomocniczych materiałów w postaci sprawozdań GUS, sprawozdań i zaleceń powizytacyjnych, opracowań kuratorskich itp.

Ustalenie ceny pracy wydziałów oświaty przy pomocy arkusza pomocniczego wymagało przeznaczenia odpowiedniego czasu, co w aktualnych warunkach pracy Kuratorium sprawiało dużą trudność. Uważamy jednak, że w przyszłości należałoby zabezpieczyć niezbędny czas, ponieważ problemy, o których mowa, należą do istotnych w działalności wydziałów oświaty.

Analiza treści arkusza posłużyła Kuratorium jako źródło informacji, ujawniła najczęściej występujące słabości w pracy wydziałów oświaty i poszczególnych placówek różnych typów szkolnictwa.

Zbiorcze zestawienie powiatów ukazuje porównawczo wyniki oceny w zakresie badanych problemów.

Z tabeli wynika, że najsłabszymi dziedzinami w pracy wydziałów oświaty są:

- organizacja nadzoru pedagogicznego, a szczególnie jej skuteczność,
- niezadowalająca realizacja zadań w szkolnictwie specjalnym,
- nierytmiczna realizacja programów modernizacji bazy lokalowej i wyposażenia w liceach ogólnokształcących,
- niezadowalająca realizacja wojewódzkiego programu szkolnych imprez kulturalno-oświatowych oraz zbyt małe upowszechnienie wychowania pozalekcyjnego,
- niewystarczająca troska o zapewnienie warunków do umasowienia czytelnictwa pedagogicznego nauczycieli,
- słaba realizacja planów dokształcania i doskonalenia kadry nauczycielskiej oraz niezadowalająca praca z kadrami kierowniczą i rezerwową,
- w programyce ekonomicznej — niepełna realizacja budżetu terenowego oraz występujące nieprawidłowości w przygotowaniu obiektów do remontów bieżących i kapitalnych.

Na skutek występujących powszechnie braków w niektórych kontrolowanych zagadnieniach okazało się, że w czterech zasadniczych problemach żaden z powiatów

PORÓWNANIE POZIOMU REALIZACJI POSZCZEGÓLNYCH PROBLEMÓW W WYDZIAŁACH OŚWIATY

Lp.	Problemy	Maks. Prze- ilość pkt.	Prze- cięt. woj.	Powiaty															
				A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	Ł	M	N	O
1.	Org. działalności wydzw. ośw.	30	26,3	24	28	24	21	28	25	29	23	25	24	28	26	27	27	20	28
2.	Wychowanie przedszkolne	5	4,1	4	4	4	4	5	5	4	3	3	4	5	3	5	5	4	3
3.	Szkolnictwo podstawowe	10	8,4	8	10	6	9	7	8	7	8	9	10	7	10	10	9	8	8
4.	Szkolnictwo specjalne	10	7,4	8	8	8	8	7	6	7	8	7	7	3	7	8	8	7	7
5.	Kształcenie ustawiczne	5	4,4	4	5	5	4	5	5	5	4	3	5	4	5	5	4	3	5
6.	Licea ogólnokształcące	5	3,7	4	4	3	2	4	4	3	4	4	3	3	3	5	5	4	4
7.	Opieka nad dzieckiem	10	8,0	7	10	8	8	9	9	9	6	8	7	8	9	8	7	5	9
8.	Wych. fizyczne i obronne oraz sport	5	4,0	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3	5	5	3	5	3	4
9.	Wych. pozalekcyjne i poza-szkoln.	10	7,7	8	10	6	6	6	8	8	7	7	6	6	10	10	8	6	9
10.	Bezpieczeństwo i higiena pracy	10	8,0	7	9	7	8	10	7	8	8	8	6	7	7	10	9	7	10
11.	Opieka lekarska	5	3,9	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	4	3	3
12.	Wczasy i wypocznik dzieci	10	7,9	8	9	6	7	7	9	8	7	7	6	9	10	10	9	6	9
13.	Konkurs wych. estetyki zagosp. szkół	5	3,9	4	5	3	4	3	4	3	3	4	3	5	4	5	5	4	4
14.	Opiekunstwo zakł. pracy nad szkołami	5	3,0	4	4	4	3	4	5	4	4	3	3	4	4	5	5	3	4
15.	Czytelnicтво nauczycieli	5	3,7	3	3	4	3	5	5	4	3	3	5	3	3	3	4	4	4
16.	Wyniki nauczania	10	7,6	8	8	7	6	8	7	6	8	8	9	7	8	8	9	7	8
17.	Problematyka kadrowa	10	7,9	8	8	9	7	7	7	8	7	8	8	6	9	10	9	6	9
18.	Problematyka ekonomiki oświaty	15	11,4	12	12	12	11	14	11	11	10	11	10	10	12	13	12	9	12
	Ogółem punktów	165		130	146	123	121	138	133	132	121	125	122	124	139	150	144	109	138

nie otrzymał maksymalnej ilości punktów. Należy do nich: organizacja działalności wydziału oświaty, szkolnictwo specjalne, wyniki nauczania i problematyka ekonomiki oświaty.

Uzyskana ogólna ilość punktów przez poszczególne powiaty informuje o stosunkowo dużych różnicach ilościowych między nimi, jak również między problemami, mimo małego rozrzutu w skali punktowej (od 2 do 5).

W świetle zebranych informacji można stwierdzić, że w wielu wydziałach oświaty prawidłowo realizuje się główne zadania oświatowe, docenia się działania celowe i zorganizowane, w innych zaś nie ujmuje się wszystkich problemów całościowo, traktuje się niektóre z nich akcyjnie w zależności od powstającej sytuacji.

W naszej koncepcji oceny pracy wydziałów oświaty uwzględnialiśmy samoocenę, doceniając jej wieloaspektowe wartości. Jest ona czynnikiem zobowiązującym kolektyw wydziału oświaty do krytycznego spojrzenia na dotychczasową swoją pracę, mobilizuje do całościowego i problemowego ujęcia funkcjonowania szkolnictwa, a ponadto zmusza do obiektywizmu w ocenie poszczególnych zagadnień.

W pierwszym okresie stosowania samooceny wystąpiło zjawisko przeceniania wyników osiągniętych przez niektóre powiaty, mimo wyraźnych prób ustalenia obiektywnej oceny swej pracy. Wynika to i z tego, że wydziały oświaty nie posiadają materiałów porównawczych, dotyczących realizacji poszczególnych zagadnień w skali okręgu.

Oceny zaproponowane przez wydziały oświaty z uzasadnionych przyczyn zostały w wielu przypadkach obniżone przez zespoły pracowników Kuratorium.

Tego rodzaju rozbieżności stwierdzono w około 20% przypadków.

W świetle tych przypadków interesujący będzie problem zgodności samooceny ze stanem rzeczywistym, co ujawnią następne badania.

Sprawdzaniem skuteczności kryteriów i ich obiektywnego charakteru były wyniki przedstawione przez członków zespołu na wyjazdowych kolegiach Kuratora. Spotykały się one z wysoką oceną przedstawicieli KW PZPR, władz powiatowych oraz na ogół przychylnie zostały przyjęte przez oceniane jednostki. Pewne wątpliwości wystąpiły dopiero w etapie końcowym, a więc już po ocenie wszystkich wydziałów oświaty, kiedy ustalono kolejność powiatów zgodnie z uzyskaną liczbą punktów. Wątpliwości te odniosły się do miejsca danego powiatu w skali wojewódzkiej.

W kilku przypadkach, na wniosek członków Kolegium lub przedstawicieli miejscowych władz, Kolegium Kuratora podwyższyło lub obniżyło ocenę poszczególnych zagadnień.

Najwięcej kontrowersji budziły zagadnienia istotne dla oświaty, ale pozornie leżące poza możliwościami oddziaływania inspektora szkolnego. Np. ukazywano obiektywne przyczyny braków w zakresie opieki lekarskiej, rozbudowy bazy lokalowej szkół, zaopatrzenia w pomoce naukowe, zasięgu akcji letniej, organizacji zakładów wychowawczych itp.

W toku dyskusji umożliwiło to określenie wielkości potrzeb, ustalenie środków realizacji będących w dyspozycji władz powiatowych, wskazanie sposobów rozwiązań stosowanych w innych powiatach, a także nadanie tym zagadnieniom właściwej rangi w programie działania wydziału i Kuratorium.

Próby dokonywane na terenie jednego województwa na przestrzeni dwóch lat nie mogą rościć pretensji do doskonałego systemu nieomylnych kryteriów, norm i ocen. Dostarczają jednak wiele materiału do problematyki mierzenia i oceny wielkich organizmów oświatowo-wychowawczych.

Mimo występujących jeszcze pewnych różnic zadań można już dziś powiedzieć, że zastosowane kryteria oceny wydziałów oświaty spełniają istotną rolę w podnoszeniu i wyrównywaniu poziomu oświaty w okręgu.

Kuratorium Zielonogórskiego Okręgu Szkolnego konsekwentnie realizuje program stopniowego upowszechniania jednolitych mierników oceny poszczególnych ogniw szkolnictwa. Dotychczas, oprócz kryteriów oceny pracy wydziałów oświaty, zostały opracowane i zastosowane kryteria oceny szkół zawodowych, liceów ogólnokształcących, szkół podstawowych, przedszkoli. W najbliższym czasie będą wdrożone do praktyki jednolite kryteria oceny szkół specjalnych i zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Nie jest to próba szufladkowania poszczególnych dziedzin działania oświaty i tworzenia modeli poszczególnych komórek organizacyjnych szkolnictwa lub zarządzających oświatą i wychowaniem, lecz próba stworzenia instrumentu, służącego stymulowaniu i integrowaniu ich rozwoju. Potwierdzeniem tej tezy jest w pewnym stopniu wynik ostatniej wizytacji dokonanej przez Główną Inspekcję Szkolną, po upływie roku od zastosowania jednolitych kryteriów oceny pracy wydziałów oświaty. W świetle oceny Głównej Inspekcji Szkolnej na szczególne uznanie zasługuje fakt, że każdy z kontrolowanych wydziałów oświaty ujmował całościowo problematykę oświatową w powiecie. W pracy tych wydziałów uwzględnione były wszystkie główne zadania oświatowo-wychowawcze.

Doświadczenia związane ze stosowaniem jednolitych kryteriów oceny wydziałów oświaty i szkolnictwa na terenie powiatu utwierdzają w przekonaniu, że mimo złożoności problemów w zakresie organizacji i kierowania szkolnictwem wywierają one pozytywny wpływ zarówno na jednostkę podlegającą ocenie, jak i pozwalają Kuratorium lepiej programować, planować i koordynować zadania polityki oświatowej.

MARIA KOS
JASŁO

TRAFNOŚĆ BADANIA DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ DZIECI W RAMACH POSZERZONEGO ZAPISU DO KLASY I W OPARCIU O WŁASNE BADANIA

1. Wstęp

Problem badań dojrzałości szkolnej dziecka jest w centrum zainteresowań psychologów, pedagogów, nauczycieli i rodziców. Od niedawna istnieją tendencje do upowszechniania badań nad dojrzałością szkolną dziecka. Potrzeba tych badań wypływa stąd, że chcąc usunąć lub wyrównać braki trzeba poznać dziecko i ustalić na podstawie trafnego narzędzia rzeczywistą gotowość do rozpoczęcia nauki w szkole.

Wcześniejsze zapisy dzieci do szkoły są jednym ze środków podniesienia sprawności pracy szkół. Mają one dostarczyć informacji, które dzieci wykazują dojrzałość do podjęcia obowiązków szkolnych, a które posiadają braki rozwojowe lub zaniedbania wychowawcze i w związku z tym wymagają specjalnej, zorganizowanej pracy psychopedagogicznej.

Badania dojrzałości szkolnej dziecka mają na celu zapoznać nauczyciela z intelektualnymi możliwościami dziecka i stanowią ważną pomoc w doborze właściwych środków oddziaływania na dziecko. Informacje o zachowaniu się dziecka i jego warunkach życia w rodzinie mogą również pomóc w prawidłowym kierowaniu procesem adaptacji dziecka do nowych warunków życia w szkole.

Problem dojrzałości szkolnej nasuwa szereg wątpliwości i trudności zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Pierwsza z nich — to trudność określenia, kiedy w rozwoju dziecka pojawia się moment, w którym dziecko można uznać za dojrzałe do nauki szkolnej oraz w jaki sposób dokonać badań dojrzałości szkolnej aby wyniki badań miały wartość prognostyczną i były trafne. Trafne określenie, kiedy w życiu dziecka pojawia się moment najbardziej korzystny do rozpoczęcia systematycznej nauki, jest sprawą ważną, ponieważ pierwsze kontakty dziecka ze szkołą, jego sukcesy lub niepowodzenia rzutują na dalsze losy dziecka w szkole i jego stosunek do nauki.

Wątpliwości w sprawie wartości prognostycznej badań dojrzałości szkolnej podnoszone były przez wielu psychologów i pedagogów. Jest to uzasadnione tym, że o wynikach w nauce szkolnej dziecka decydują nie tylko poziom jego rozwoju umysłowego, ale także inne czynniki, jak np. zdrowie, warunki domowe, stosunek do nauczyciela, stany frustracyjne i inne czynniki.

2. Pojęcie i składniki dojrzałości szkolnej

Dzieci wstępujące do szkoły są równolatkami, ale są jednak między nimi różnice w zakresie rozwoju umysłowego, różnią się właściwościami psychicznymi i fizycznymi, posiadają różne zainteresowania, doświadczenia i różną historię życia.

Przez dojrzałość szkolną należy rozumieć ten moment w rozwoju dziecka, kiedy jest już ono w stanie sprostać wymaganiom szkoły, a więc moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka. Pojęcie dojrzałości szkolnej obejmuje zarówno fizyczny, jak emocjonalno-społeczny i umysłowy rozwój dziecka.

Podstawą do określenia stopnia dojrzałości fizycznej dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole jest ocena jego stanu zdrowia, funkcjonowanie organów zmysłowych, odporność na choroby, na zmęczenie, a w szczególności manualna sprawność ruchowa, polegająca na koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Przejawem dojrzałości emocjonalno-społecznej jest stopień samodzielności, zaradności, chęć i łatwość nawiązania kontaktów z nauczycielką i kolegami, umiejętność podporządkowania się niezbędnym wymaganiom dyscypliny i uczestniczenia w pracach społecznych. Dziecko społecznie dojrzałe do szkoły cechuje obowiązkowość, wytrwałość oraz wrażliwość na opinię nauczycielki, a także opanowanie reakcji emocjonalnych.

O umysłowej dojrzałości do nauki świadczy poziom aktywności poznawczej dziecka. Dziecko umysłowo dojrzałe do szkoły chce się uczyć, interesuje się czytaniem i pisaniem oraz dobrze orientuje się w najbliższym otoczeniu i środowisku, w którym żyje. O umysłowej dojrzałości dziecka do szkoły decyduje również poziom jego mowy i myślenia, umiejętność swobodnego i zrozumiałego dla otoczenia wypowiedzenia się, wyrażania swoich życzeń, pytań, sądów i wniosków.

O dojrzałości do ozytania i pisania świadczy umiejętność dokonywania analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, przejawiająca się w różnicowaniu kształtów, dźwięków, odpoznanawaniu, porównywaniu i umiejętności odtwarzania. Dojrzałość do czytania przejawia się ponadto w rozumieniu znaczenia wyrazów jako graficznych odpowiedników słów.

Dojrzałość do nauki matematyki związana jest z umiejętnością określania stosunków przestrzennych, czasowych i ilościowych w praktycznym działaniu, umiejętnością prostego klasyfikowania przedmiotów według przeznaczenia, wielkości, kształtu, koloru oraz umiejętnością dokonywania na konkretnych działaniach dodawania i odejmowania w zakresie dziesięciu.

Osiągnięcie dojrzałości szkolnej przez dziecko zależy od wielu czynników, wśród

których St. Szuman wymienia: zadatki wrodzone, z którymi dziecko przychodzi na świat, dorośli, którzy to dziecko wychowują i uczą, grupy rówieśnicze oraz własna aktywność dziecka.

3. Próba zbadania trafności testu dojrzałości szkolnej w oparciu o własne badania

Jednym z testów do badań dojrzałości szkolnej jest test Barbary Wilgockiej-Okoń, przeznaczony do badań zbiorowych. W teście tym przewidziano poszczególne zadania, których rozwiązanie miało dać odpowiedź, czy dziecko mające rozpocząć naukę w szkole jest dojrzałe do:

- a) czytania,
- b) pisania,
- c) liczenia
- d) rozumowania.

Autorka testu opracowała również tabelę ocen uzyskanych przez dziecko jako sumy punktów, co pozwoliło badającemu stwierdzić, czy dziecko posiada:

- a) wysoki poziom gotowości do szkoły,
- b) dobry poziom gotowości do szkoły,
- c) dostateczny poziom gotowości do szkoły,
- d) niedostateczny poziom gotowości do szkoły.

Autorka podała również szczegółowy opis przebiegu badań oraz instrukcję w sprawie przeprowadzenia badań dojrzałości szkolnej.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego swym zarządzeniem z dnia 18 sierpnia 1971 roku, w sprawie zapisów dzieci do klasy pierwszej szkoły podstawowej oraz organizacji ognisk przedszkolnych, wprowadziło zapisy kandydatów do klas pierwszych połączonych z ukierunkowaną obserwacją psychopedagogiczną i badaniami lekarskimi.

Nauczyciele i lekarze przeprowadzający zapisy mieli być przeszkoleni na specjalnych szkoleniach organizowanych przez władze szkolne z udziałem lekarzy, a zapisy winny być zakończone do 30.I. 1972 r. Z uzyskanych informacji wynika, że zapisy w powiecie jasielskim odbyły się w terminie późniejszym z powodu braku testów i instrukcji. Również materiały z badań nie zostały w pełni wykorzystane do zorganizowania ognisk wyrównawczych, gdyż czas był już zbyt krótki. Ogniska wyrównawcze były zorganizowane na terenie szkół miejskich, natomiast w większości szkół wiejskich ogniska nie były organizowane.

Autorka niniejszego artykułu postawiła sobie zadanie zbadania trafności testu dojrzałości szkolnej B. Wilgockiej-Okoń. Wartość badań testowych dla przyszłej pracy pedagogicznej zależy od trafności testu. Przez trafność testu rozumiemy jego wartość z punktu widzenia symptomatyczności, czyli chodzi tu o stwierdzenie, czy test rzeczywiście mierzy to, co zamierzamy przy jego pomocy zbadać. Trafność mierzy się obliczając korelację między wynikami testowymi a wynikami w pracy, nauce czy innej formy działania ludzkiego. Wysoki stopień korelacji świadczy o trafności testu.

Trafność badań dojrzałości szkolnej postanowiłam zbadać przez porównanie wyników uzyskanych przy badaniu testem dojrzałości szkolnej B. Wilgockiej-Okoń z uzyskanymi wynikami w rocznej klasyfikacji za pierwszy rok nauki. Do badań dla porównania wybrałam klasę I Szkoły Podstawowej Nr 1 w Jaśle oraz klasę I Szkoły Podstawowej w Białkowiej.

Uczniowie klasy I Szkoły Podstawowej Nr 1 w Jaśle uczęszczali do przedszkoli lub korzystali z innych form pracy nad przygotowaniem dziecka do szkoły (ogni-

sko przygotowawcze), natomiast dzieci klasy I Szkoły Podstawowej w Białkowiej nie uczęszczały do przedszkola ani nie korzystały z innych form pracy nad ich przygotowaniem do szkoły.

Trafność testu badałam więc w dwóch odmiennych środowiskach społecznych:

- a) miasta powiatowego,
- b) wioski o profilu wybitnie rolniczym.

Założeniem moich badań było sprawdzenie symptomatyczności testu przez zestawienie wyników badań testem dojrzałości szkolnej z wynikami uzyskanymi przez tych uczniów za rok szkolny 1972/73 w kl. I. Są jednak i tutaj pewne wątpliwości, gdyż nie potrafimy określić, w jakim stopniu oceny nawet doświadczonych nauczycieli są obiektywne i trafne oraz czy badania testem B. Wilgockiej-Okoi były przeprowadzone rzetelnie i zgodnie z instrukcją.

Do badań wybrałam wszystkich uczniów zapisanych w dzienniku lekcyjnym z klasy IA Szkoły Podstawowej Nr 1 w Jaśle w ilości 28 oraz 23 uczniów z klasy I Szkoły Podstawowej w Białkowiej, ponieważ 4 uczniów w tej klasie powtarzało klasę pierwszą i tę grupę repetentów wyłączałam z badań.

Z uwagi na to, że każdy test musi posiadać zadania, które obliczamy w punktach, dlatego również oceny przyjął w przeliczeniu na punkty według następującej skali punktacji:

- 5 — punktów = ocena bardzo dobry
- 4 — punkty = ocena dobry
- 3 — punkty = ocena dostateczny
- 2 — punkty = ocena niedostateczna

Przy niniejszym zestawieniu nie brałam pod uwagę ocen ze sprawowania, gdyż w dotychczasowej relacji ocena ze sprawowania zupełnie nie świadczyła o dojrzałości szkolnej.

W oparciu o udostępnione materiały przez Dyrekcje badanych klas pierwszych opracowałam tabelę 1 i 2.

Chcąc uzyskać dokładniejsze dane o dojrzałości szkolnej badanych uczniów oraz współzależności ich wyników pracy w szkole od warunków domowych i środowiskowych oraz stanu zdrowia przeprowadziłam również wywiady o środowisku rodzinnym i społecznym tych uczniów.

Przy obliczaniu współczynnika korelacji wyników z klasyfikacji uczniów za pierwszy rok nauki w szkole z wynikami badań testem dojrzałości szkolnej posłużyłam się metodą Spearmana.¹ Metodę tę wybrałam, gdyż daje ona możliwość rangowania i porównywania wyników.

Współczynnik korelacji obliczyłam według wzoru Spearmana:

$$r = 1 - \frac{6 \sum ED^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$r = 1 - \frac{6 \cdot 1816,5''}{28(28^2 - 1)} = \frac{10899}{28.783} = 0,497$$

$$r = 1 - 0,497 = 0,503$$

Obliczony współczynnik korelacji dla uczniów klasy I Szkoły Podstawowej Nr 1 w Jaśle wynosi w zaokrągleniu 0,50, co określa korelację umiarkowaną.

¹ Poleski Z.: Zarys wybranych metod psychologicznych. Materiały do nauczania psychologii. Seria III. T. 1, str. 142, W-wa 1965, PWN.

Tabela 1

ZESTAWIENIE WYNIKÓW BADAŃ DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ
DZIECI TESTEM B. WILGOCKIEJ-OKOŃ Z OSIĄGNIĘTYMI OCE-
NAMI W WYNIKU ROCZNEJ KLASYFIKACJI

(Klasa Ia Szkoły Podstawowej Nr 1 w Jaśle)

L.p.	Imię i nazwisko	Oceny za I rok nauki*	R ₁	Ocena badań testem dojrza- łości szkolnej	R ₂
1.	Tomasz Cz.	75	2,5	44	1,5
2.	Mirosław K.	75	2,5	42	7
3.	Anna Cz.	75	2,5	43	3,5
4.	Ewa G.	75	2,5	36	16
5.	Grażyna P.	73	6,5	39	11
6.	Małgorzata P.	73	6,5	37	15
7.	Agnieszka Sz.	73	6,5	35	13
8.	Jacek O.	73	6,5	42	7
9.	Ewa W.	71	9	23	27
10.	Jerzy Ż.	70	10	42	7
11.	Jolanta K.	69	11,5	38	13
12.	Lucyna P.	69	11,5	42	7
13.	Jolanta B.	65	13,5	38	13
14.	Wojciech N.	65	13,5	35	18
15.	Małgorzata M	63	15	44	1,5
16.	Mariola L.	61	16,5	34	20
17.	Katarzyna T.	61	16,5	29	25
18.	Jerzy B.	60	18,5	42	7
19.	Jarek M.	60	18,5	43	3,5
20.	Krzysztof W.	58	20	38	13
21.	Mariola T.	57	21	33	21
22.	Agata F.	52	22	35	18
23.	Tomasz G.	50	23,5	31	22
24.	Barbara D.	50	23,5	30	23,5
25.	Krzysztof B.	47	25	30	23,5
26.	Dorota B.	45	27	40	10
27.	Małgorzata W	45	27	27	26
28.	Andrzej M.	45	27	22	28

* Przy ustalaniu oceny za I rok nauki brano pod uwagę oceny z przedmiotów nau-
czania: język polski, matematyka, zajęcia prakt.-tech. i plastyczne, wychowanie
muzyczne i wychowanie fizyczne za I, II i III okres.

Tabela 2

ZESTAWIENIE WYNIKÓW BADAŃ DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ
DZIECI TESTEM B. WILGOCKIEJ-OKON Z OSIĄGNIĘTYMI OCE-
NAMI W WYNIKU ROCZNEJ KLASYFIKACJI.

(Klasa I Szkoły Podstawowej w Białkowiej)

Lp.	Imię i nazwisko	Oceny za I rok nauki	R ₁	Ocena z badań te- stem doj- rzałości szkolnej	R ₂
1.	Wiesława N.	75	1,5	43	5
2.	Elżbieta S.	75	1,5	43	5
3.	Maria P.	73	3	38	15
4.	Antoni K.	67	4	38	15
5.	Wiesława P.	65	5	44	2
6.	Danuta G.	64	6	44	2
7.	Edward P.	63	7	35	19
8.	Marek W.	60	8	33	20,5
9.	Dariusz F.	59	9	43	5
10.	Jolanta P.	57	10	40	11,5
11.	Maria M.	54	11	36	18
12.	Kazimiera F.	51	12	41	9,5
13.	Halina J.	50	13,5	39	13
14.	Stanisław P.	50	13,5	33	20,5
15.	Danuta B.	49	15	44	2
16.	Wiesława D.	48	16	37	17
17.	Bożena F.	47	17	40	11,5
18.	Stanisław P.	46	18,5	42	7,5
19.	Zbigniew S.	46	18,5	41	9,5
20.	Stanisław W.	45	20	38	15
21.	Jerzy Ch.	43	21,5	10	23
22.	Wiesław Ch.	43	21,5	42	7,5
23.	Zbigniew S.	41	23	22	22

Według tego samego wzoru obliczyłam współczynnik korelacji dla uczniów kla-
sy I Szkoły Podstawowej w Białkowiej.

$$r = 1 - \frac{6 ED^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$r = 1 - \frac{6 \cdot 1383}{23(23^2 - 1)} = 1 - \frac{8298}{12144}$$

$$r = 0,32$$

Obliczony współczynnik korelacji dla uczniów klasy I Szkoły Podstawowej w Biał-
kowiej wynosi 0,32, co oznacza korelację niską, zależność wyrażoną, lecz małą.

Z powyższych badań wynika, że test dojrzałości szkolnej B. Wilgockiej-Okon okazał się bardziej trafny w badaniach dzieci szkoły miejskiej, z którymi praco-
wano nad przygotowaniem ich do szkoły bądź to w przedszkolu, bądź w ognisku

przedszkolnym. Niższy współczynnik korelacji wykazały badania u uczniów klasy I Szkoły Podstawowej w Białkowej. Dzieci te nie korzystały z żadnych form pracy nad przygotowaniem ich do szkoły, a badania testowe były pierwszą próbą zetknięcia się dziecka ze szkołą.

Jak wynika z tabeli 1, na obniżenie współczynnika korelacji wpłynęły wyniki ucznia Jerzego B., który w ocenie testem dojrzałości szkolnej osiągnął siódme miejsce, natomiast w wyniku rocznej klasyfikacji zajął aż 18,5 pozycję. Również Jarek M. w ocenie dojrzałości szkolnej zajął 3,5 miejsce, a w rocznej klasyfikacji 18,5 pozycję. Na niskie wyniki w nauce tych uczniów wpłynęły złe warunki środowiska rodzinnego. W przypadku obydwu uczniów matki pracują zawodowo na zmiany i dzieciom poświęcają bardzo mało czasu.

Na obniżenie oceny trafności badań testowych wpłynęły również wyniki Małgorzaty M., która podczas badań testowych osiągnęła bardzo wysoki poziom dojrzałości szkolnej, a w wyniku rocznej klasyfikacji osiągnęła 15 pozycję. Przyczyną takiego stanu u Małgorzaty M. była długotrwała choroba. Wysoka trafność badań testowych wystąpiła u Tomasza Cz., który wykazał wysoki poziom dojrzałości szkolnej i osiągnął bardzo dobre wyniki w nauce za I rok. Dziecko to posiada dobre warunki domowe, rodzina funkcjonuje prawidłowo, rodzice poświęcają dziecku wiele czasu, jest dobrze rozwinięty pod względem fizycznym i psychicznym, posiada ukształtowane właściwe cechy charakteru, jak: dokładność, wytrwałość, zdyscyplinowanie, odpowiedzialność i pracowitość. Cechy te pomagają mu w osiągnięciu bardzo dobrych wyników w nauce.

Dane liczbowe zestawione w tabeli 2 obrazują, że na obniżenie trafności badań testowych wpłynęły wyniki niektórych uczniów, np. Wiesław Ch. z testu otrzymał wysoką ocenę, bo aż 42 punkty, i zajął 7 rangę, natomiast w ocenie za rok szkolny otrzymał 43 punkty i zajął przedostatnie miejsce. Jak wynika z wywiadu z rodzicami, dziecko jest zatrudniane w nadmiernej ilości w pracach gospodarskich i domowych. Sam uczeń jest niedbaly i niesystematyczny w nauce, często opuszcza lekcje zatrzymywany do prac przez rodziców. Niepowodzenia w szkole jeszcze bardziej potęgują u niego niechęć do szkoły i nauki.

Podobna sytuacja jest z uczniem Zbigniewem S., który w badaniach dojrzałości szkolnej wykazał wysoką dojrzałość i zajął 9 miejsce, a w wynikach rocznej klasyfikacji aż 18 pozycję.

Nieco inaczej przedstawia się współzależność między wynikami badań testem dojrzałości szkolnej a osiąganymi wynikami u dziewczynek. W badaniach testowych osiągnęły one niższe wyniki, natomiast w ocenie rocznej w klasie I zajęły pierwsze pozycje. Uczennice te osiągały bardzo dobre i dobre wyniki w nauce w wyniku dużej pracowitości, pilności, zdyscyplinowaniu oraz aktywności podczas lekcji.

Dokonana przeze mnie próba określenia trafności badania dojrzałości szkolnej dzieci w oparciu o test B. Wilgockiej-Okoń prowadzi do następujących wniosków: 1. W dalszym ciągu stosować powszechne, rozszerzone zapisy, w ramach których winno być przeprowadzone badanie dojrzałości szkolnej i badanie stanu zdrowia dziecka.

2. Rozszerzone zapisy winny być prowadzone z dużym wyprzedzeniem o co najmniej 10 miesięcy przed rozpoczęciem przez dziecko nauki szkolnej. Zapisy prowadzone z takim wyprzedzeniem stworzą możliwości wyrównania stwierdzonych braków w ramach uczęszczania dziecka do ognisk przedszkolnych lub w ramach planowej pracy przedszkoli nad przygotowaniem dziecka do szkoły.

3. Badanie dojrzałości szkolnej winno być przeprowadzone przez pedagogów i psychologów z udziałem przyszłych wychowawców klas, do których dziecko będzie uczęszczało, bądź też przez projektowanych nauczycieli klas I, po odpowiednim przeszkoleniu i przygotowaniu.

4. Przy ocenie zadań testowych — testem B. Wilgóckiej-Okoń wyrażono opinie, że stanowią one mały stopień trudności. Dostateczny poziom gotowości do szkoły, czyli minimum 7 punktów na 44 możliwych może uzyskać każde średnio zdolne, a nawet to, które w ogóle nie uczęszczało do przedszkola czy ogniska. Wynik ten może również uzyskać dziecko o obniżonej sprawności umysłowej, ale które uczęszczało do przedszkola. Dziecko takie będzie miało trudności w nauce w normalnej szkole i raczej kwalifikuje się do szkoły specjalnej. Stąd wypływa postulat, aby zmienić skalę ocen w tym teście.

5. Konieczne jest, aby do badań dojrzałości szkolnej dziecka włączyć nauczycielki przedszkola — wychowawczynie grup najstarszych. Ciągła obserwacja dziecka w przedszkolu przy różnych formach pracy oraz w różnych sytuacjach pozwoli nauczycielce przedszkola trafniej określić jego zdolności, zainteresowania, rozwój ruchowy, społeczno-moralny, a także wszelkie odchylenia, które nie zawsze można zbadać za pomocą jednorazowego badania testowego.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ROZWAŻANIA NA MARGINESIE KSIĄŻKI FRANCISZKA URBAŃCZYKA: PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH. Warszawa, 1973, PZWS, ss. 478.

Pojawiła się na półkach księgarskich praca, niecierpliwie z pewnością oczekiwana przez andragogów, pracowników kulturalno-oświatowych oraz studentów pedagogiki. Oczekiwanie to było emocjonujące z uwagi na osobę autora — F. Urbańczyka, którego dotychczasowy bogaty dorobek naukowy (np. fundamentalna praca z zakresu dydaktyki dorosłych) kazał spodziewać się dzieła znaczącego w ubogiej przecież w prace syntetyczne literaturze oświatowej. Powód drugi to tytuł książki — „Problemy oświaty dorosłych” — wskazujący w ogólnych zarysach na zakres jej treści i sposób ujęcia tematu.

Czytelnik zechce się z pewnością upewnić, czy może zaliczyć się do adresatów książki. Z kontekstu „Wstępu” domyśla się, że Autor ma na uwadze pracownika kulturalno-oświatowego. Czy to może oznaczać, że praca ma charakter popularnonaukowy lub poradnikowy? Tak, ale, jak wyjaśnia Autor, praca jest popularnonaukowa wyłącznie ze względu na język — „...prosty i przystępny”, oraz naukowa przez „...zachowanie maksimum ścisłości i rzetelności naukowej...” (s. 7).

Książka składa się z trzech części. Pierwsza część dotyczy problematyki ogólnej oświaty dorosłych: pojęcia i miejsca w wychowaniu dorosłych, genezy i tendencji rozwojowych oraz problemów szczegółowych, takich jak: kształcenie permanentne, upowszechnienie kultury, wychowanie umysłowe, moralne, estetyczne, fizyczne i zdrowotne, wychowanie przez pracę. Wyodrębniony jest rozdział o rozwijaniu twórczego działania oraz rozdział o samokształceniu. Przedstawia również Autor własny pogląd na strukturę i zasady pracy kulturalno-oświatowej. Część pierwsza składa się z XIV rozdziałów, podzielonych na 79 podrozdziałów o łącznej objętości 226 stron. Część druga obejmuje V rozdziałów i 35 zagadnień szczegółowych, rozwiniętych na 59 stronach. Treść rozdziałów stanowi omówienie potrzeb kulturalno-oświatowych, społecznych i materialnych potencjalnych bądź aktualnych uczestników pracy oświatowej. Zostały tutaj przedstawione potrzeby młodzieży, kobiet, rodziny, ludzi w wieku starszym i mieszkańców wsi.

Część trzecia pracy poświęcona jest zagadnieniom instytucji oświatowych oraz problemom analfabetyzmu, oświaty i kultury w powiecie. Część ta złożona jest z XI rozdziałów, w ramach których dokonano analizy 57 zagadnień szczegółowych na 177 stronach.

Już formalna charakterystyka pracy, a szczególnie imponująca liczba wyodrębnionych 171 zagadnień szczegółowych, wskazuje, że jest to dzieło, które może inspirować wielokierunkową refleksję teoretyczną i praktyczną, a szczególnie refleksje nad poziomem i dorobkiem teorii oświaty dorosłych, ponieważ Autor — Franciszek Urbańczyk — jest jednym z jej czołowych przedstawicieli.

Wobec ukazanych rozmiarów pracy wydaje się uzasadnione wyraźne określenie kryterium jej oceny. Proponujemy przyjęcie kryterium zgodnego z zamiarem Autora, tzn. kryterium naukowości. Autor upoważnił nas do tego, zaznaczając we „Wstępie”, że książka jest naukowa, ponieważ stara się o „zachowanie maksimum ścisłości

i rzetelności naukowej". Jednakże kryterium naukowości określonych wyników pracy naukowej jest relatywne do stanu zaawansowania dyscypliny naukowej. Uznając (z konieczności arbitralnie) teorię oświaty dorosłych i andragogikę za nauki znajdujące się dopiero w stadium usamodzielniania, przyjmijmy zatem podstawowe kryteria naukowości, ścisłości oraz obiektywności opisu i wyjaśnień Spójrzmy zatem przez wyróżnione kryterium na sposób rozwiązywania przez Autora niektórych podstawowych zagadnień.

* * *

A. Posługuje się Autor zamiennie terminami „teoria oświaty dorosłych” i „andragogika” mimo własnego wyjaśnienia, że nie są synonimami, np. „teoria oświaty dorosłych stanowi część andragogiki...” (s. 19). Twierdzi, że przedmiotem andragogiki jest „...wychowanie dorosłych ... dokonujące się w różnorodnych instytucjach kulturalno-oświatowych...” (s. 20), co oznacza znaczne zawężenie przyjętego (również przez Autora) zakresu andragogiki. Na s. 22 utożsamia Autor andragogikę z teorią oświaty dorosłych — „...andragogika, czyli teoria pracy oświatowej...” i dalej konkluduje jednak, że „...zakres andragogiki jest szerszy niż teorii oświaty dorosłych... andragogika... zajmuje się wszystkimi faktami wychowawczymi ludzi dorosłych, a nie tylko działalnością instytucji oświaty dorosłych”.¹

B. Jakie stanowisko zajmuje F. Urbańczyk w sprawie podstawowego problemu andragogiki — zasięgu i możliwości wychowania dorosłych. Stanowisko to (przynajmniej w części wypowiedzi) jest zbliżone do wiary we wszechmoc wychowania. Poprzyjmy to uogólnienie możliwie pełnymi ilustracjami: „Wiadomo, że wiele ludzi dorosłych nie liczy się z normami społecznymi, lecz postępuje tak, jak im jest wygodniej i korzystniej. Wystarczy zresztą przyrzeć się w życiu licznym i częstym przejawom egoizmu, interesowności, wygodnictwa, łapówkarstwa, chuligaństwa itd... są to skrajne przykłady niedostatecznego lub złego wychowania ludzi dorosłych” (s. 110). Prawdą jest, że człowiek nie rodzi się luzdkiem, lecz staje się nim w procesie najszerzej rozumianego wychowania. Tak szerokie pojęcie „wychowania” wydaje się być jednak bardziej przydatne antropologowi niż andragogowi. W tej pracy równie istotne są konsekwencje poglądów Autora na wychowanie dorosłych dla pracy kulturalno-oświatowej. Oto jedna z dyrektyw praktycznych: „...brak wrażliwości na dobro społeczne można spotkać u wielu ludzi, zajmujących często odpowiedzialne stanowiska, a nie dbających o zabezpieczenie rdzewiejących na polu maszyn i urządzeń czy materiałów niezbędnych do produkcji. Pracownicy oświatowi (podkr. B. S.) w świetlicach, klubach i domach kultury mają szukać dróg i sposobów dotarcia do tego rodzaju niszcycieli miąsna społecznego i przekonania ich (podkr. B. S.) o niewłaściwości i szkodliwości ich postępowania” (s. 116). Wydaje się, że problem współczesnego zasięgu pracy oświatowej z dorosłymi oraz jej miejsca w całokształcie oddziaływań na świadomość społeczeństwa mógłby być przez Autora z pożytkiem dla czytelnika zasygnalizowany. Przypomnijmy, że nie jest to bynajmniej problem błahy. Został doceniony w pełni np. przez Lenina, który „... precyzyjnie widział i subtelnie rozróżniał ... co jest wychowaniem w ścisłym tego słowa znaczeniu, a tym samym, co stanowi wychowanie w szerszym, pozapedagogicznym tego słowa znaczeniu”.² Z pewnością dyskusyjne są pytania I. Szaniaw-

¹ Warto w tym miejscu przypomnieć myśl Michała Anioła Buonarroti: „nie lekceważcie drobnostek, ponieważ od drobnostek zależy doskonałość, a doskonałość nie jest drobnostką” — cyt. za T. Kotarbińskim: Traktat o dobrej robocie. W-wa 1965, s. 24.

² Ignacy Szaniawski: W kwestii przedmiotu pedagogiki, czyli o dwu co najmniej znaczeniach pojęcia wychowania. *Nowa Szkoła* 1956, nr 5, s. 512—513.

skiego, który poszukiwał granic możliwości wychowania, to jednak korespondują z poglądem F. Urbańczyka na jeden z przedstawionych wyżej sposobów „wychowania” kierowników. Szaniawski zapytuje — „Czemu pedagodzy nie zajmą się łapownictwem? Czemu nie zajmie się pedagogika złodziejstwem? Czemu pedagogika nie zajmie się zwalczaniem »fuchów« wśród młodych robotników?... Niektórzy pedagodzy skłonni są znać takie pytania za najzupełniej słuszne i uzasadnione... Śądzą oni... że zakłamanie, obłuda, chulihaństwo, »fuchy«, brakoróbstwo, prostytutcja, łapownictwo, pijaństwo młodzieży w naszych warunkach — ostatecznie tylko przeżytki w ludzkiej świadomości... Któż bardziej upoważniony jest do usuwania takich »przeżytków«... Chyba tylko pedagodzy — poprzez pedagogiczne apele moralne i nakazy, poprzez kazania i karcenie, poprzez odwoływanie się do poczucia godności osobistej i na kategoriyczny imperatyw ofiarności dla państwa ludowego”.³ Nie idzie tutaj o przypisywanie Autorowi „Problemów oświaty dorosłych” jakiegokolwiek z przytaczanych poglądów. Jednakże ogólnikowość sformułowań i styl dyrektyw praktycznych uniemożliwia ich wykluczenie. Wprawdzie F. Urbańczyk wskazuje również na ograniczone możliwości wychowania dorosłych, np. „...zbyt często zdarza się iż... wysiłki instytucji oświatowej są wobec »prawdy życia« mało skuteczne lub zgoła bezsilne...” (s. 129, to jednak ta „obustronność” nie jest zaletą — jest unikaniem sformułowania tego istotnego dla andragogiki problemu, bo w praktyce jest rzeczywistością „raz tak, a raz tak.”

C. Mimo że Autor broni odrębności andragogiki od pedagogiki, to jednak rozdziela o kulturze umysłu i wychowaniu moralnym dorosłych są przeniesieniem koncepcji wypracowanych na gruncie pedagogiki do wychowania dorosłych. Np. w sposób dowolny, poprzez nieuporządkowane wyliczanie, wskazuje Autor, iż w wychowaniu dorosłych obowiązuje 13 zasad wychowania moralnego (s. 121—124). Czytelnik może odnieść wrażenie, że tyle zasad „przypominało się” i gdyby dłużej pomyśleć, to ich liczba mogłaby ulec zmianie. Nie próbuje Autor również pokazać, które zasady są specyficznie andragogiczne, a które są wspólne z pedagogicznymi. Taki zabieg wymagałby jednak wyraźnego sprecyzowania poglądu na wychowanie dorosłych — ukazania specyfiki stosunku wychowawczego, w którym bierze udział człowiek dorosły, odpowiedzi na pytanie, czy np. stosunek instruktora do dorosłego uczestnika zajęć oświatowych (tak charakterystyczny dla oświaty dorosłych) ma znamiona stosunku wychowawczego.⁴ Nie twierdzimy tym samym, że Autor był zobowiązany do rozwiązywania wszystkich zagadnień. Jest to przesztą w wysokim stopniu utrudnione z powodu szczupłej liczby badań empirycznych, szczególnie w zakresie wychowania w klubach, świetlicach, domach kultury. Niezbędne jest natomiast w pracy typu problemowego sformułowanie pytań i wątpliwości. Stwierdzenie, że wychowanie dorosłych to „... świadomie zamierzone i celowe prowadzone kształtowanie osobowości...” (s. 18), nie pobudzi z pewnością do refleksji pracowników kulturalno-oświatowych rekrutujących się w dużej liczbie z nauczycieli przygotowanych do pracy z dziećmi w szkole i stosujących szkolne metody pracy z dorosłymi.⁵ Niezbędne są zatem zabiegi, które problematyzują rzeczywistość oświatową, a przez to pomagają praktykowi dostrzec jej cechy istotne.

D. Jakie stanowisko zajmuje F. Urbańczyk w sprawie kluczowego dla teorii oświaty dorosłych problemu upowszechniania kultury? (s. 78—95). Słusznie autor wskazuje, że pojęcie kultury nie powinno być ograniczane do literatury, sztuk pięknych, teatru, filmu i dlatego jako podstawę do działalności upowszechniania kultury przyjmuje

³ Ignacy Szaniawski: op. cit. s. 512—513.

⁴ Florian Znaniecki: Socjologia wychowania, t. II, W-wa 1973, PWN, s. 95.

⁵ Por. wnioski zawarte w: Raporcje o stanie oświaty w PRL. W-wa 1973, PWN, s. 182.

(za J. Szczepańskim) najszerszą definicję kultury. Do braków tego szerokiego ujęcia zaliczyć można niesprecyzowanie pedagogicznego ujęcia kultury i upowszechniania kultury. Dla pedagoga (andragoga) charakterystyczne jest odróżnianie kultury zbiorowości od kultury jednostki, jako jej indywidualnych wartości i sposobów postępowania. Zatem upowszechnianie kultury to zamierzone przyczynianie się do względnie trwałych, indywidualnych zmian tych wartości i sposobów postępowania, obejmujących pozytywnie wartościowane wytwory działalności ludzkiej i wzory zachowania, przyjęte w określonych zbiorowościach. Dlatego, pozbawione dodatkowych wyjaśnień, uznanie, że „...upowszechnieniem kultury było także zaprowadzenie sieci przewodów elektrycznych doprowadzających światło na wsi...” (s. 85), może powodować szereg nieporozumień w rozumieniu pojęcia „upowszechnienie kultury” w znaczeniu andragogicznym. W zależności od punktu widzenia, decyzja (a nawet budowa) o budowie fabryki samochodów małowielkościowych lub Portu Północnego może być włączona w zakres tego pojęcia. Dla rozumienia procesu wychowania i upowszechniania kultury wskazane jest odróżnianie tego, co S. Ossowski nazywa „kategoriami technik w działaniu społecznym”: „Możemy wyróżnić trzy techniki działań społecznych. Na trzech bowiem drogach można wpływać na ludzkie decyzje i kształtować stosunki międzyludzkie. Jedną z tych dróg to przekształcanie środowiska materialnego, w którym żyje człowiek; drugą — bezpośrednie działanie na ludzki organizm, a w szczególności na system nerwowy (środkami chemicznymi lub mechanicznymi), trzecią wreszcie — to droga działania na ludzką świadomość za pośrednictwem systemów symboli”.⁶ Niewątpliwym faktem jest, że zmieniając się człowiek pod wpływem przekształcania i przekształcania się środowiska materialnego jest wykorzystywany w technice wychowawczej (np. w omawianej obszernie przez Autora problematyce wychowania przez pracę — rozdz. XI). Nie powinien jednak prowadzić do zamętu w teorii wychowania dorosłych, poprzez zacieranie różnic pomiędzy np. elektryfikacją wsi a upowszechnianiem kultury.

Autor omawianej tu publikacji twierdzi, że szeroka, antropologiczna definicja kultury jest przyjęta w socjologii (s. 83). Tak, ale np. socjologia kultury, najbliższa andragogicznej problematyce upowszechniania kultury, posługuje się węższym rozumieniem kultury: „...na kulturę w węższym rozumieniu składają się działania i wytwory o charakterze symbolicznym”.⁷ Wydaje się, że nie sposób pisać dzisiaj o upowszechnieniu kultury pomijając całkowicie aparat pojęciowy wypracowany na gruncie socjologii kultury. Prowadzić to może bowiem do ogólnikowości, braku precyzji, a w konsekwencji do niekomunikatywności. Np. próba wyjaśnienia istoty zabawy: „Sens zabawy leży w samym wykonywaniu czynności zabawowych (podkr. B.S.): nawet nie na radości i przyjemności polega zabawa, gdyż nie zawsze czynności zabawowe przynoszą je uczestnikom” (s. 180).

E. W zakresie wyróżnionego na początku tych uwag podstawowego kryterium naukowości mieści się również „ogólnikowość” rozumiana jako synonim twierdzeń wieloznacznych. Czy w omawianej pracy napotykamy tego typu twierdzenia? Tak. Jaką np. wartość naukową i praktyczną posiada „charakterystyka” właściwości intelektualnych człowieka, dokonana poprzez wprowadzenie kategorii „przeciętny umysł ludzki”? „Przeciętny umysł ludzki jest raczej bierny. Przyjmuje gotowe sądy, ulega autorytetom, rzadko konfrontuje sprzeczne sądy różnych autorytetów, a gdy nawet dostrzeże sprzeczności, nie próbuje analizować sprawy i wyciągać konsekwencji. Jego krytycyzm jest uśpiony lub nierozwinięty: sprowadza się najczęściej do po-

⁶ S. Ossowski: Socjologia współczesna w procesach przemian obyczajowych. W. Dzieła, t. IV, O nauce, W-wa 1967, PWN, s. 307.

⁷ A. Kłosowska: Społeczne ramy kultury. W-wa, 1972, PWN, s. 20.

wierzchniowego zaprzeczania lub powątpiewania" (s.100—101). Nie jest to zdanie odosobnione, „wyrwane” z kontekstu. Np. cała część druga pracy, dotycząca potrzeb niektórych grup i środowisk, jest we wskazanym rozumieniu ogólnikowa oraz subiektywna. Autor dokonał gruntownego przemieszenia faktów, własnych sądów wartościujących, życzeń i poglądów na moralność. Sposób prezentacji treści unieźmożliwia jednak rozpoznanie zdań o charakterze zbliżonym do naukowego z dominującego tła normatywnego. Np. „...właściwą wartością tańca jest—jednak rytm i ruch, seksualna natomiast strona tańca prowadzi do jego zwyrodnienia, które można obserwować w większości współczesnych (podkr. B.S.) tańców, będących wyrazem nadmiernego rozluźnienia obyczajów...” (s. 243). Niewiele również zyskuje czytelnik przyswajając treść następującego zadania: „Każdy chce być kimś” (podkr. B.S.). Młodzież pragnie tego nie mniej niż dorośli... Człowiek dorosły nie stanowi pod tym względem wyjątku” (s. 246).

F. Rozdział XVII — „Potrzeby kobiet” — jest chyba nieporozumieniem i z tej racji nie podejmujemy próby jego oceny. Jednak wzgląd na konieczność uzasadnienia tej opinii skłania do przytoczenia kilku zawartych w nim stwierdzeń ilustruujących atmosferę „męskiego” punktu widzenia na niektóre potrzeby i „powinności” kobiety. Np. — „Zachowująca swą godność dziewczyna i kobieta jest wyżej ceniona i szanowana przez mężczyzn niż nazbyt swawolna i płoża” (s. 265). „Chwile zaniedbania mogą pozbawić żonę uroku, jaki wywiera na męża... z tych samych względów kobieta powinna dbać o swoje zdrowie...” (s. 270). „Silnie odczuwaną przez kobiety potrzebą jest zamążpójście. Wychodzi ona za mąż z miłości czy, ogólniej mówiąc, pod wpływem uczucia. Miłość jej często jest ślepa...” (s. 265). Są tutaj również sformułowania ujęte w postać zależności: „Im więcej lat przybywa młodej kobiecie, tym silniej odczuwa potrzebę założenia domu...” (s. 266).

G. Autor pracy „Problemy oświaty dorosłych” sygnalizuje we „Wstępie”, że uważa za teoretycznie ważne rozdziały o strukturze działalności oświatowej i samokształceniu. Na treść rozdziału XIII — „Struktura działalności oświatowej” — „składają się rozważania o aparaturze pojęciowej teorii oświaty dorosłych, a szczególnie o takich pojęciach, jak: instytucja oświatowa, placówka, zespół, forma pracy. O ile proponowane sposoby rozumienia tych pojęć są bardziej przydatne dla teorii i praktyki oświatowej aniżeli ujęcia dotychczas stosowane? Obiektywna odpowiedź na to pytanie prowadziłaby z konieczności do opracowania przekraczającego aktualny zamiar. Zwrócimy zatem uwagę na ważne, naszym zdaniem, zagadnienie związku pojęć stosowanych w oświacie dorosłych (i w omawianej pracy) z aparaturą pojęciową, wypracowaną przez ogólną teorię działania. Ogólna teoria działania wypracowała uniwersalne terminy obejmujące działania ludzkie.⁵ Takie pojęcia, jak czyn dowolny (działanie oświatowe wchodzi w jego zakres), sprawca, dzieło, zespół, instytucja, organizacja, forma działania, zostały precyzyjnie, jak się wydaje, określone. Tymczasem w teoretycznie ważnym rozdziale pracy F. Urbańczyka nie napotykanym wzmiarki, że ktośkolwiek (poza terenem oświaty dorosłych) zajmował się zdefiniowaniem terminów instytucja, zespół itp. Taki styl wyjaśniania podstawowych terminów nie sprzyja z pewnością porządkowaniu wiedzy czytelnika.

Próbę rozwiązywania problemów terminologicznych bez odwoływania się do pojęć ogólniejszych spotykamy już na wstępie rozdziału „Struktura działalności oświatowej”: „W działalności oświatowej można wyróżnić podmiot działający... przedmiot, na który się oddziaływa... i sam proces oddziaływania... To są trzy podstawowe elementy działalności oświatowej” (s. 200). W każdym przecież działaniu wyróżnia

⁵ T. Kotarbiński: op. cit., J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. W-iva 1967, PWN.

się podmiot, przedmiot i oddziaływanie, a skoro nauka dopracowała się pojęć nadrzędnych i adekwatnych, to nawiązywanie do nich przy wyprowadzaniu pojęć mniej ogólnych wydaje się dostatecznie uzasadnione.⁹ Teoria oświaty dorosłych nie będzie się wtedy rozwijać obok nauk o działaniu, lecz razem z nimi. Na marginesie zwróćmy uwagę, że w wielu naukach tzw. zaawansowanych występuje wyraźny brak zainteresowania precyzowaniem terminów, uzasadniany nieplodnością tych zabiegów dla ich rozwoju. Znajduje to wyraz w daleko idącym stwierdzeniu: „Można ... z powodzeniem posługiwać się terminem niewyraźnym i do pewnego stopnia nieostrym i nie wiadomo, w jakim stopniu zaostrenie i ustalenie tego terminu mogłoby przyczynić się do postępu nauki.”¹⁰ Jakkolwiek nieuzasadnione byłoby z pewnością ściśle zastosowanie tego poglądu do teorii oświaty dorosłych, to jednak historia tej dyscypliny wskazuje, że permanentne dyskusje nad uściśleniem terminów „placówka”, „forma” itp. nie wносиły nowej wiedzy przydatnej w teorii i praktyce.

* * *

Odpowiedź na pytanie, czy praca „Problemy oświaty dorosłych” spełnia jedno z zamierzeń Autora dotyczące ścisłości i rzetelności naukowej, przerodziła się w dyskusję nad niektórymi problemami teorii oświaty dorosłych i andragogiki.

Pragnę podkreślić, że ewentualne wnioski, które mogą zostać sformułowane na podstawie przeprowadzonej analizy, określają omawianą pracę **wyłącznie** pod względem wybranego kryterium oraz dotyczą pierwszej i drugiej części pracy (łącznie ss.293). Część trzecia zawierająca, jak pamiętamy, omówienie problemów instytucji oświatowych, wyodrębnia się w naszym przekonaniu wyraźnie, ze względu na poziom naukowy. Część ta jest w pełni adekwatna do tytułu książki i wspomnianych zamierzeń Autora, przez problemowość ujęcia zagadnień, konkretność i obiektywność. Autor przedstawia i wyjaśnia problemy instytucji oświatowych wyłącznie w tym zakresie, w którym dysponuje odpowiednimi faktami. Unika również, tak charakterystycznego szczególnie w drugiej części pracy, eksponowania prywatnego osądu omawianych treści.

Z całości pracy wyróżnia się rozdział X — „Problem rozwijania twórczego działania w pracy oświatowej”, w którym Autor omawia w sposób precyzyjny i nowatorski ważny, a zarazem zaniedbany w teorii i praktyce oświatowej problem. Rozdział ten jest bogaty w treści, przy utrzymaniu ich na korzystnym dla teorii i praktyki poziomie ogólności. Wydaje się, że zasygnalizowanie związku pomiędzy rozwijaniem twórczego działania i samokształceniem podniosłoby dodatkowo walory tego rozdziału. Bo przecież rozwijanie twórczości i pomoc w samokształceniu to działania zbieżne. Zyskałby na tym również rozdział o samokształceniu, który jest naszym zdaniem ujęty nadbyt formalnie: jego trzon stanowią dyskusje terminologiczne i precyzowanie zakresów i treści pojęć „samokształcenie”, „samowychowanie”.

* * *

Jak staraliśmy się wykazać, obok rozdziałów twórczych i wartościowych, są w tej książce ujęcia zdecydowanie słabe, odbiegające od liberalnie nawet stosowanego kryterium naukowości. Jak zatem ocenić całość? Zadanie to może być zrealizowane poprzez stosowanie „wyważonych” zwrotów „bezpieczeństwa”, takich jak: „taki

⁹ Już Arystoteles żądał, by nie poprzestawać na twierdzeniu, że każdy zrobiony z miedzi ma sumę kątów wewnętrznych równą dwu kątom prostym. T. Kotarbiński: *Prakseologia*, w: *Traktat...*, s. 462.

¹⁰ E. Geblewicz: *O naukach zaawansowanych i niezaawansowanych*, w: *Problemy epistemologii pragmatycznej W-wa 1972*, Oss., s. 200.

a taki punkt widzenia wydaje się przesadą" lub „autor niedostatecznie uwzględni wpływ na to lub owo, takich, a takich czynników”. Wyznajemy zasadę, że oceny „złotego środka” przynoszą szkodę nauce poprzez wprowadzanie świadomie stopionego pojęcia prawdy („prawda to sąd ostrożny, wyważony”).

Uwzględniając powyższą zasadę uważam, że praca F. Urbańczyka „Problemy oświaty dorosłych” nie jest książką, na którą czeka praktyka i teoria oświatowa. Jest ona zarazem sukcesem i klęską erudycyjnych ambicji Autora. Stanowi także przekonywający dowód, że wychowanie dorosłych wyszło już z marginesowej funkcji zastępczej i wkroczyło w życie społeczne tak szerokim frontem, że próby uogólniającego, porządkującego spojrzenia dokonanego indywidualnymi, chociaż wybitnymi i doświadczonymi, siłami, prowadzą do ogólnikowości.

Historia nauki pokazuje, że rozrost wiedzy prowadzi do wyodrębniania się ze wspólnego pnia, początkowo niesamodzielnych części. Dezintegracja ta jest przezwyciążana, lecz już na wyższym szczeblu ogólności. Stąd wydaje się, że nie czas jeszcze na opracowanie dzieła o wychowaniu dorosłych w instytucjach oświatowych. Poza kształceniem systematycznym niewiele wiemy o tej rzeczywistości i m. in. dlatego zacieramy różnice pomiędzy faktami, życzeniami i subiektywnymi przeświadczeniami o wychowaniu dorosłych. Faktem jest również, że istnieje zapotrzebowanie na prace syntetyczne i podręcznikowe z zakresu andragogiki czy teorii pracy kulturalno-oświatowej¹¹ spowodowane m. in. przez uruchomienie uniwersyteckich studiów w zakresie pracy kulturalno-oświatowej. Wydaje się, że przy niepełnej bazie empirycznej tych nauk rozwiązaniem optymalnym jest opracowanie zbiorowe, wzorem np. pedagogiki, gdzie prace syntetyczne i podręcznikowe jednego autora przeszły już do historii.

Bogdan Sujak
Wrocław

**HANNA MALEWSKA, VINCENT PEYRE PRZY WSPÓLPRACY
ANNY FIRKOWSKIEJ-MANKIEWICZ
PRZESTĘPCZOŚĆ NIELETNICH. UWARUNKOWANIA
SPOŁECZNO-EKONOMICZNE
Warszawa 1973, PWN, ss. 254.**

Recenzowana książka powstała w wyniku pracy badaczy polskich z Instytutu Filozofii i Socjologii PAN oraz francuskich z Centre de Formation et de Recherche de l'Education Surveillée de Vancrasson. Prezentuje ona część wyników badań podjętych w czterech krajach (Francja, Jugosławia, Polska, Węgry) z inicjatywy Adama Schaffa przez Centre Europeen de Recherche et Documentation en Sciences Sociales. Omówione w niej zostały wyniki międzynarodowych badań nad przestępczością nieletnich i młodocianych, prowadzonych w Polsce i we Francji w latach 1965—1970. Celem tych badań było znalezienie zależności między rozwojem społeczno-gospodarczym a przestępczością nieletnich i młodocianych. Zależą pracy jest to, że badacze nie ograniczyli się tylko do badań prostych zależności statystycznych pomiędzy określonymi stadiami rozwoju ekonomicznego regionów a nasileniem się przestępczości nieletnich, ale poszli w swoich badaniach dalej, wskazując na czyn-

¹¹ Co trafnie spostrzegły PZWS.

niki psychospołeczne i procesy, które wpływają na procesy wykołejania się młodzieży. W dotychczasowej literaturze tego zagadnienia spotykamy się najczęściej z potraktowaniem tegoż zagadnienia albo wyłącznie z punktu statystyczno-socjologicznego (np. prace B. Marożka) albo z punktu widzenia uwarunkowań psychospołecznych w środowisku lokalnym i rodzinnym (A. Bandura i R. H. Walters, A. Pawełczyńska, J. Kononicki, K. Pospiszyl, A. Sokołowska, Cz. Czapów i inni).

Autorzy omawianej pracy po ustaleniu charakteru zbieżności między różnymi współczynnikami rozwoju ekonomicznego regionów a wskaźnikami przestępczości w tych regionach oraz analizie występujących między nimi korelacji, wyjaśniają te korelacje poprzez analizę procesów psychospołecznych wpływających na procesy wykołejania się nieletnich przestępców. Zmiennymi niezależnymi w tej części badań zostały: dobrane odpowiednio pod względem rozwoju gospodarczego regiony, struktura społeczna, za wskaźnik której przyjęto status społeczno-ekonomiczny rodziny badanego, a także ruchliwość geograficzna i społeczna badanych oraz ich rodzin, przebieg nauki szkolnej, życia rodzinnego, procesu wykołejania, wyposażenie biopsychiczne. Badania były badaniami porównawczymi: badaniami objęto nieletnich przestępców i ich rodziny, jak również odpowiadające im grupy kontrolne, a ponadto porównywano zachodzące procesy w odpowiadających sobie rozwojem gospodarczym regionach Francji i Polski, a także wskazywano na różnice procesów psychospołecznych i ich znaczenie na kształtowanie się przestępczości nieletnich w regionach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym. Badania w Polsce i we Francji prowadzono przy pomocy następujących technik badawczych: 1) wywiad z nieletnim przestępcą, 2) wywiad z matką lub osobą wychowującą, 3) test zadań niedokończonych, 4) analiza akt sądowych, 5) test inteligencji Ravena. Do wskazania na zależności między dwiema tak złożonymi zmiennymi, jak rozwój ekonomiczny i przestępczość nieletnich, autorzy posłużyli się metodą „ekstrapolacji przez analogię”, czyli porównywaniem przestępczości nieletnich w różnych regionach krajów o różnie zaawansowanym procesie rozwoju ekonomiczno-gospodarczego. Okazało się, że zarówno w Polsce, jak i we Francji przestępczość nieletnich jest silnie związana ze stopniem rozwoju ekonomicznego, przy czym w obydwu krajach korelacja między przestępstwami przeciwko mieniu a rozwojem ekonomicznym jest znacznie wyższa niż korelacja rozwoju ekonomicznego z ogólnym wskaźnikiem przestępczości. Przestępstwa agresywne (przestępstwa przeciwko osobom i zdrowiu) nie są natomiast związane ze stopniem rozwoju ekonomicznego, a nawet zachodzi zjawisko odwrotne: im niższy poziom rozwoju społeczno-gospodarczego reprezentuje region badany, tym częściej mamy do czynienia z nieletnimi przestępcami, którzy dokonali przestępstw przeciwko osobom i zdrowiu.

W dalszej części prezentowanej pracy autorzy zajmują się więc poszukiwaniem związków przyczynowych pomiędzy rozwojem ekonomicznym a przestępczością nieletnich przeciwko mieniu. Znajdują je przede wszystkim w sytuacji socjopedagogicznej dziecka w rodzinie, różnej dla młodzieży przestępczej i nieprzestępczej tych samych środowisk lokalnych, a także różnej dla zamieszkującej w aglomeracji przemysłowych i miejskich niż sytuacja młodzieży zamieszkującej na wsiach i w rejonach nieuprzemysłowionych. Chaotyczny despotyzm jako styl wychowania, charakterystyczny dla rodzin wielkomiejskich (zarówno na terenie Polski, jak i Francji), zdaniem autorów, ma istotne związki z wykołojeniem i przestępczością. W obydwu krajach rozwój regionu wpływał na występowania zachowań prowadzących do przestępczości, jak: wagary, ucieczki z domów, negatywne postawy wobec szkoły itp. W związku z rozluźnianiem się więzów rodzinnych wzrasta wpływ grup rówieśniczych. Z pojawieniem się nowych wzorów konsumpcji (kawiarnie, bary) oraz wzrostem anonimowości pojawiają się motywacje odciągające od pracy szkolnej i regularnego trybu życia.

Ruchliwość pozioma również sprzyja zachowaniom przestępczym. Dzieje się to tym częściej, im niższe wykształcenie prezentują rodzice badanej młodzieży. Rodzice młodzieży przestępczej, znacznie częściej od rodziców młodzieży nieprzestępczej, nie korzystają z dobrodziejstw rozwoju ekonomicznego regionu. Nie zmieniają się, wraz z rozwojem ekonomiczno-gospodarczym regionu, ich osobiste warunki ekonomiczne. Na tle wzrostu warunków ekonomicznych pozostałej ludności regionu ich warunki ekonomiczne coraz bardziej jaskrawo odbijają w kierunku najgorszych. Powoduje to — zdaniem autorów — poczucie upośledzenia tych rodzin i frustracje, rozładowujące się między innymi przez czyny przestępcze i nieakceptowane społecznie. Częściej też w tych rodzinach stosuje się wadliwe metody wychowania dzieci, co prowadzi u tych dzieci do kumulacji: a) poczucia upośledzenia społecznego, b) zaniedbań wychowawczych. Na to wszystko, znacznie częściej niż u innej młodzieży, nakładają się różnego rodzaju upośledzenia biopsychiczne i związane z tym trudności w nauce szkolnej. Wszystko to — zdaniem autorów omawianej książki — kumulując i piętrząc się prowadzi do wykolejenia.

Ramy krótkiej recenzji nie pozwoliły oczywiście nam na zreferowanie wszystkich ważniejszych stwierdzeń autorów książki. Ograniczyliśmy się tylko do najważniejszych. Część z tych stwierdzeń potwierdza tylko wyniki badań licznych autorów zajmujących się problematyką przestępczości nieletnich. Zaletą ich jest jednak duży stopień ogólności, gdyż zostały one wysunięte na podstawie empirycznych badań na bardzo obszernym materiale zebrany w wyniku badań międzynarodowych. Zaslugą autorów badań i opracowania książkowego jest przewyżczenie trudności z ustaleniem wspólnych wskaźników zarówno rozwoju ekonomicznego w poszczególnych krajach należących przecież do różnych systemów społeczno-gospodarczych, jak również wskaźników wykolejenia i przestępczości, a także do innych zmiennych pośredniczących i szczegółowych. Ten międzynarodowy charakter opracowania zaciążył na pracy zbyt drobiazgowym, szczegółowym referowaniem metodologicznego rozwiązywania poszczególnych problemów badawczych oraz definiowaniem rzeczy oczywistych i mało istotnych dla czytelnika obeznanego z problematyką. Książka zawiera także liczne tabele i wykresy, dokumentujące zawarte w niej stwierdzenia, zaś zajmujący aż 37-stron aneks zawiera szczegółowy opis konstruowanych przez badaczy wskaźników. W sumie praca godna polecenia z racji jej walorów merytorycznych wszystkim zajmującym się socjotechnicznymi sprawami, a zwłaszcza wychowaniem młodzieży praktykom, oraz z racji jej walorów merytorycznych, jak i metodologicznych teoretykom, zajmującym się socjologią, pedagogiką bądź też psychologią społeczną.

Jan Kupczyk

JERZY KUJAWIŃSKI: SKUTECZNOŚĆ STOSOWANIA PÓLPROGRAMOWANYCH PODRĘCZNIKÓW W POCZĄTKOWYM NAUCZANIU.
Poznań 1972, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 106

Książka Jerzego Kujawińskiego jest sprawozdaniem z eksperymentu, jaki Autor przeprowadził w latach 1967/68 i 1968/69 w czterech szkołach podstawowych Kalisza. Badaniami objęto dwanaście klas IV, w których przeprowadzono 151 lekcji według koncepcji Autora. Celem eksperymentu było zbadanie skuteczności nauczania z zastosowaniem specjalnego podręcznika, zwanego przez Kujawińskiego

podręcznikiem półprogramowanym, w takich przedmiotach, jak: matematyka, geografia, przyroda i język polski.

Praca składa się ze „Wstępu”, w którym Autor uzasadnia potrzebę modernizacji nauczania początkowego i zajmuje się problemem łączenia nauczania konwencjonalnego z programowanym w świetle literatury oraz z czterech rozdziałów, które mają następujące tytuły: „Problematyka nauczania półprogramowanego i organizacja badań”; „Analiza podręczników i lekcji”; „Analiza wyników i weryfikacja hipotezy”; „Uwagi końcowe”. Do danej pracy załączony jest aneks oraz streszczenie w języku rosyjskim.

Książka Kujawińskiego jest rzetelnym, choć nie pozbawionym usterek, opisem eksperymentu. Autor wykazuje w niej dużą znajomość praktyki i teorii nauczania, cytuje bogatą literaturę z zakresu nauczania problemowego i programowanego. Jednocześnie zawiera ona jednak wiele twierdzeń, z którymi nie można się w całości zgodzić. W swojej recenzji zwrócę uwagę na kilka takich problemów.

1. Przystępując do przeprowadzenia eksperymentu Kujawiński chciał się przekonać o słuszności tej oto hipotezy: „Wyniki nauczania mierzone stopniem rozwoju myślenia, zainteresowań poznawczych, przyrostem i trwałością wiedzy ogółu uczniów czwartej klasy szkoły podstawowej podniosą się najwyżej w tych oddziałach, w których do procesu nauczania zostaną włączone równocześnie następujące zmienne niezależne: praca grupowa i półprogramowane podręczniki oraz nauka indywidualna i półprogramowane podręczniki” (s. 26).

Analizując przedstawione przez Autora wyniki eksperymentu, jak i ich wyjaśnienia uważam, że przytoczona hipoteza została tylko częściowo uzasadniona. Wydaje się, że Kujawiński przekonująco dowiódł, że jego metoda jest skuteczniejsza, gdy obejmuje przyrost i trwałość wiedzy. Nieco mniej są przekonujące wyniki tego eksperymentu, gdy chodzi o stopień zainteresowań poznawczych, gdyż można wnioskować o nich tylko na podstawie luźnych obserwacji oraz opinii uczniów i nauczycieli. Natomiast nic nie mówi Kujawiński o stopniu rozwoju myślenia. Jak badano ten problem? Jakie były wyniki? Na te pytania nie można znaleźć odpowiedzi w tej pracy, a szkoda, bo rozwiązanie tego problemu jest ważnym zadaniem dla teorii nauczania programowanego.

2. Osobny problem, na który chciałbym zwrócić uwagę, to sama organizacja eksperymentu. Uczniowie biorący w nim udział zostali podzieleni na trzy klasy: eksperymentalne, półeksperymentalne i kontrolne. W klasach eksperymentalnych uczyli się oni z półprogramowanego podręcznika w małych grupach; w klasach półeksperymentalnych — uczyli się z tego samego podręcznika, ale indywidualnie i wreszcie, w klasach kontrolnych — uczyli się z podręcznika konwencjonalnego metodą problemowo-grupową.

Z podanego przez Autora opisu eksperymentu wynika, że był to jednak tylko podział teoretyczny, albowiem uczniowie klas eksperymentalnych pracowali w grupach, w zasadzie dwuosobowych, choć założenia mówiły o grupach czterosobowych (s. 54). Natomiast w klasach półeksperymentalnych „nauka indywidualna samorzutnie zamieniała się w sąsiedzką współpracę” (s. 55). Innymi słowy, uczniowie nie pracowali tu indywidualnie, tak jak zakładano. Gdy jeszcze porównamy tok lekcji w klasach eksperymentalnych (s. 53) i półeksperymentalnych (s. 54—55), to okazuje się, że nauczanie w nich było prowadzone bardzo podobnymi metodami. Dla jasności i poprawności eksperymentu należało, moim zdaniem, w klasach półeksperymentalnych wprowadzić naukę rzeczywistie indywidualną, a w klasach eksperymentalnych — rzeczywistie grupową.

3. Wydaje się, że przedstawiony przez Autora problem podobieństw i różnic między nauczaniem programowanym a konwencjonalnym jest zbyt uproszczony. Kujawiński dzieli nauczanie konwencjonalne na podające oraz postępowe, tj. pro-

blemowe i problemowo-grupowe (s. 13, 26-27, 74). Oczywiście, wolno Autorowi wprowadzić taki podział, choć moim zdaniem podział ten nie jest słuszny. Sprawą dyskusyjną jest bowiem to, czy wszystkie metody podające się niepostępowe. I sprawa następna. Po przyjęciu takiego podziału podana przez Autora definicja nauczania konwencjonalnego nie jest zupełnie prawdziwa. Mówi ona, że: „Konwencjonalne — to takie nauczanie, które przebiega w układzie otwartym, nie uwzględnia zasad programowania, np. dzielenia materiału na porcje itp.” (s. 13).

Czy rzeczywiście nauczanie problemowo-grupowe (Autor zalicza je do konwencjonalnego) przebiega w układzie otwartym? Zależy to chyba przede wszystkim od ilości uczniów w grupie. A czy w nauczaniu konwencjonalnym, nawet podającym, nie stosuje się zasady dzielenia materiału na porcje? Niech odpowiedzią na to pytanie będzie stwierdzenie czołowego przedstawiciela metod tradycyjnych J. F. Herbarta, który pisze: „Dlatego na początku sztuka nauczania polega przede wszystkim na tym, że nauczyciel umie rozłożyć przedmiot na najdrobniejsze cząstki, aby nie robić skoków, a nawet o tym nie wiedząc”¹.

Zbyt surowo krytykuje Kujawiński podręczniki konwencjonalne obowiązujące w klasach I—IV, gdy twierdzi, że „przedstawiają one nie ustrukturywany materiał nauczania w sposób «całościowy»” (s. 51). Jak bowiem rozumieć to, że podręcznik jest całościowy, a nie ustrukturywany? Co znaczy stwierdzenie Autora, że podręczniki te w odróżnieniu od półprogramowanych „pozwalają pracować mało aktywnie i nieuczynnie”? Czy podręcznik — jakkolwiek by był — może zmusić ucznia do pracy? Zależy to chyba przede wszystkim od samego ucznia.

4. W tytule pracy Autor nazywa swoje podręczniki półprogramowanymi. Określenie to wydaje się niezbyt trafne, bo jest tylko pozornie ścisłe. Przecież nie sposób z taką matematyczną precyzją określić, czy podręczniki te zaprogramowane są w połowie, czy w ćwierci. Chyba lepszym określeniem byłyby rzadziej używany przez Autora termin — podręcznik częściowo lub połowicznie programowany bądź też termin obcy — podręcznik semiprogramowany.

Gdy uważnie zanalizuje fragmenty podręczników Kujawińskiego, to można stwierdzić, że są one bardzo podobne do podręczników programowanych. Przypominają one program blokowy, który także stara się połączyć nauczanie konwencjonalne z problemowym. Poza tym technika zdania pomocniczego, którą posługuje się uczeń w rozwiązywaniu zadań głównych (s. 95), ma swój odpowiednik w „podpowiedziach”, które stosuje się w nauczaniu programowanym. Nawet wprowadzenie algorytmu, tj. instrukcji rozwiązania zadania, nie jest cechą, która odróżnia programy Kujawińskiego od nauczania programowanego.² Wydaje się, że można zaliczyć je do programów mieszanych.

Zasadnicza różnica między klasycznymi metodami nauczania programowanego a metodą Kujawińskiego tkwi nie w konstrukcji programów, ale w metodzie ich wykorzystania. Ta odmiennosc spowodowana jest, po pierwsze, faktem wyraźnego określenia miejsca i roli nauczyciela w pracy na lekcji. „Nauczyciel pełni podczas niej rolę kierowniczą przez organizowanie warunków sprzyjających korzystaniu z nowego podręcznika, kierowanie nauką zbiorową, kontrolowanie pracy grupowej i indywidualnej, zachęcanie uczniów do sumiennej nauki i koleżeńskiegó współdziałania, ocenianie wyników pracy i — w razie potrzeby — udzielanie niezbędnej pomocy” (s. 53). Taka rola nauczyciela usuwa jeden z niedostatków, za które było krytykowane klasyczne nauczanie programowane, gdyż sprowadzało ono rolę nauczyciela do skonstruowania programu, a podczas lekcji nie bardzo

¹ J. F. Herbart: *Pisma pedagogiczne*. Wybór, wstęp i opracowanie Bogdan Nawrocki, Wrocław 1967, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 48.

² Por. C. Kupisiewicz w pracy pt. *Metody i przykłady programowania dydaktycznego*. Warszawa 1970, PWN, s. 104—106.

było wiadomo, co nauczyciel ma robić. Drugą cechą odróżniającą metodę Autora od klasycznych metod nauczania programowanego jest to, że często w czasie lekcji praca uczniów odbywa się w małej grupie, a nie tylko indywidualnie. W ten sposób Kujawiński stara się załagodzić trudność, której nie usunęło klasyczne nauczanie programowane.

5. Książka Kujawińskiego jest jedną z nielicznych prac dotyczących nauczania programowanego w klasach młodszych,³ która podejmuje trud połączenia nauczania programowanego z nauczaniem problemowo-grupowym. Jest ona, tak jak to nieskromnie twierdzi sam Autor, pracą pionierską (s.36). Dobrze by więc było jeszcze raz sprawdzić wyniki nauczania za pomocą tej metody i w przypadku uzyskania pozytywnych rezultatów — upowszechnić ją. Upowszechnienia tej interesującej metody nauczania można by dokonać wszakże pod jednym warunkiem: do pracy koniecznie trzeba dołączyć w całości opracowane przez Autora podręczniki. Przytoczone przez Autora przykłady dwóch lekcji z języka polskiego i z matematyki są niewystarczające. Nie pozwalają one bowiem na dokładne zorientowanie się w wartości podręczników Kujawińskiego, a przecież brakuje nam dobrych podręczników do klas I—IV i książki Autora mogłyby wypełnić tę lukę.

Nie są to wszystkie uwagi, jakie nasunęły mi się podczas czytania pracy Kujawińskiego. Ograniczone ramy recenzji nie pozwalają na ustosunkowanie się do innych problemów. Myślę jednak, że przedstawione uwagi mogą zachęcić nauczycieli, szczególnie tych, którzy są zainteresowani nowymi metodami nauczania i ich stosowaniem w klasach początkowych, do uważnego przeczytania rozprawy J. Kujawińskiego.

Wacław Bielecki
Toruń

³ Zob. L. Bandura: Próby nauczania programowanego w klasach początkowych. *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 6; C. Kupisiewicz (red.): *Nauczanie programowane w praktyce szkoły podstawowej*. Warszawa 1971, PZWS.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

Z POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Wybrałem do przeglądu trzy czasopisma i jednodniówkę. Problemy są ciekawe i jest ich dużo, aż trudno się zdecydować. Wybrałem z *Nowej Szkoły*, dawno tu nie notowanej, sprawę bardzo aktualną, bo przyczynek do problemu młodego nauczyciela; z *Kwartalnika Pedagogicznego* — sprawę środków dydaktycznych, a ze *Szkoły Zawodowej* informację o doświadczeniu z nauczaniem bez dwójek. Ostatnią pozycją jest ciekawostka, którą warto zasygnalizować jako zjawisko.

Młode pokolenie nauczycieli

Przeciwstawianie starszych młodym i młodych starszym nie jest szczególnie precyzyjnym sposobem charakteryzowania grup ludzkich, gdyż cechy młodości i starości nie mieszczą się w przedziale wiekowym, a dotyczą bardziej temperamentu, energii życiowej, zapału itd. Z zacięciem czytam więc artykuł doc. dra T. Malinowskiego, zamieszczony w nrze 1 *Nowej Szkoły*. Tytuł artykułu: „Cechy szczególne młodego pokolenia nauczycieli”. Jakież to cechy szczególne odnajduje w naszym młodym nauczycielu? Problem bardzo interesujący nie tylko z punktu widzenia młodego, ale nauczyciela w ogóle: Jaki on jest dzisiaj? Jakim idzie w jutro i w dalsze dni? Jakie są jego umiejętności przekształcania i budowania?

Autor zauważa, że dzisiejsze pokolenie młodych nauczycieli obdarzone jest wszystkimi tymi cechami, jakimi jest obdarzone społeczeństwo okresu przejściowego, szczególnie inteligencja. „W okresach bardziej ustabilizowanych — pisze — nauczyciele odznaczają się pewną stałością postaw, względnie jednolitym stylem życia i pracy, trwałym stosunkiem do określonych wartości kultury. W okresach szybszych przemian i przewartościowań postawy ludzkie stają się bardziej elastyczne, a umysły chłonne i krytyczne, pozornie bardziej samodzielne, a jednak niekiedy całkiem zagubione w świecie sprzecznych ideałów i interesów, kontrowersyjne i wewnętrznie niespójne”. Jest to niewątpliwie trafne sformułowanie w wyniku obserwacji bieżącego życia, trafna wydaje się też refleksja: „Z jednej strony uznaje się dotychczasowe tradycje i wartości, ideały i wartości moralne, a z drugiej poszukuje się nowych rozwiązań, krytycznie odniesionych do minionego dorobku i do wielu zjawisk życia”. Tu chciałoby się otrzymać od Autora dane co do postaw młodego pokolenia i wniosków o sposobach oddziaływania w procesie przygotowywania pracy zawodowej. Autor ogranicza się jedynie do stwierdzenia faktu, jeśli to istotnie są fakty, a nie domniemanie.

Zarzucają młodemu pokoleniu brak konsekwencji i jednolitości w przekonaniach filozoficznych i światopoglądowych, w stosunku do dawnych i obecnych wzorów życia i zachowania. Autor widzi u młodych nauczycieli zróżnicowanie poglądów zainteresowań, potrzeb i stylów życia. Spostrzeżenie ciekawe, ale jakie konsekwencje wypływają z tego dla procesów wychowawczych? Wszystko to, co w wychowaniu cechuje się niekonsekwencją, utrudnia niewątpliwie pracę wychowawczą, niejednokrotnie ją wprost przekreśla. A młode pokolenie nauczycieli osiąga wyniki niejednokrotnie bardzo wysokie, krocząc nieco inną drogą do celu, mimo tych pozornie niekonsekwencji.

Autor zauważa, że młodym nauczycielom zarzuca się słabą aktywność społeczną. Daje tu słuszną, moim zdaniem, odpowiedź: „Uwagi te w wielu przypadkach wynikają ze zbyt uproszczonego porównywania młodych i wysoko kwalifikowanych nauczycieli z przedstawicielami poprzednich generacji nauczycielskich”. I tu następuje wielce charakterystyczna ocena: „Młode pokolenie jako całość jest wytworem określonego procesu historycznego i własnej pracy nad sobą. Inaczej patrzą oni na efektywność zaangażowania i własnej pracy nad sobą. Inaczej patrzą oni na efektywność zaangażowania społecznego ludzi i widzą je głównie w wydajnej pracy zawodowej człowieka lub w ogóle w pracy kwalifikowanej”. Jest to niewątpliwie trafna odpowiedź tym, którzy narzekają, porównują jedynie z tym, co i jak dawniej było.

Trafne są też dalsze refleksje — „Młodzi czują się odpowiedzialni za bieżący i przyszły kształt społeczeństwa, ale respektują zasady racjonalnego podziału pracy i zaangażowanie społeczne łączą głównie z tym podziałem”.

Chciałoby się cytować coraz to inne myśli i refleksje, zawarte w artykule, nie to jednak jest celem przeglądu. Zwróciłem uwagę na interesujący artykuł, zachęcam do krytycznej analizy. Artykuł wart jest tego.

Inne artykuły w nrze 1 *Nowej Szkoły*: wywiad z dyrektorem Instytutu Kształcenia Nauczycieli, doc. drem hab. St. Krawcewiczem na temat współczesnych problemów oświaty i wychowania, K. Kaczmarkowa: „Organizacja pracy i kierowanie szkołą”, J. Kozłowski: „Podstawowe problemy pedeutologii w Polsce Ludowej”, T. Pióro: „W poszukiwaniu szkoły środowiskowej”.

Koszty wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne

„Wkraczamy w epokę, w której zmienia się oblicze szkoły i wygląd klasy, w której poddaje się reformie dotychczasowe programy nauczania, wprowadza nowe metody pracy dydaktycznej oraz nowe techniki przekazu wiedzy, podnosi się rangę zawodu nauczycielskiego”. — Tymi proroczymi słowami zaczyna się artykuł trzech autorów — Cz. Kupisiewicza, J. Olszańskiego, J. Orzechowskiego, a zatytułowany: „Modernizacja szkolnictwa a koszty jego wyposażenia w środki dydaktyczne” (*Kwartalnik Pedagogiczny*, 4/73). Autorzy przyjmują, iż z uznania priorytetu techniki dla modernizacji szkolnictwa wynika konieczność ukazania następstw, jakie z tego wynikają; a następstwem tym jest „planowe wyposażenie szkół różnych typów i szczebli w nowoczesne środki i urządzenia dydaktyczne, przy jednoczesnym stworzeniu realnych warunków dla ich wdrażania do codziennej praktyki szkolnej”.

Badania nad problemem ustalenia wyposażenia szkół przeprowadzono w województwie lubelskim, które uznano za reprezentatywne dla kraju jako region o średnim stopniu wyposażenia i wykorzystania środków dydaktycznych. W badaniach przyjęto tezę, iż „techniczny nurt modernizacji szkoły stanowi najbardziej charakterystyczny symptom nowoczesności”. Z tezą tą można, oczywiście, dyskutować, niewątpliwie jest jednak, że bez środków dydaktycznych nie może być mowy o procesie nowoczesnego nauczania. Analiza obecnego stanu wyposażenia wykazuje bowiem ogromne ubóstwo w tym zakresie. Autorzy obliczyli, że średnia nasycenia dla całej populacji waha się w granicach od 825 do 169 uczniów na jeden środek dydaktyczny.

Realne możliwości wykorzystania na lekcji podane są w tabeli 2. Według niej na przykład projektor filmowy może być wykorzystywany co 20 dni, epidiaskop co 64 dni, telewizory co 16 dni, a magnetofony co 8 dni. Biorąc te i inne dane, autorzy stwierdzają, iż „przeciętnie na każdych 100 przeprowadzonych lekcjach jedynie w przypadku od jednej do trzech lekcji nauczyciele posługiwali się nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, i to najczęściej w postaci nagrań z taśmy magnetofono-

wej bądź z płyt gramofonowych". Wynika z tego, że wąski krąg entuzjastów modernizuje w praktyce proces nauczania.

Przedstawiając plan wyposażenia szkół we współczesne środki techniczne, Autorzy dzieląc okresy wprowadzania następująco: lata 1973—1979, 1980—1985, 1986—1995. Łączna kwota, którą każde PWRN powinno przewidzieć na ten cel — 1900 mln zł, odpowiednio podzielone na trzy części: 800, 300, 800 mln zł. Autorzy zaznaczają, iż pełny proces wdrażania nowych środków powinien iść w parze z modernizacją budownictwa szkolnego oraz z pracami nad przygotowaniem kadr nauczycielskich do realizacji głównych założeń technologii kształcenia.

Na zakończenie artykułu autorzy sformułowali kilka wniosków. Na miejscu pierwszym postulują, ażeby zarówno teoretycy, jak i praktycy więcej niż dotąd poświęcali uwagi sprawom związanym z wdrażaniem nowej technologii do pracy dydaktyczno-wychowawczej; inne wnioski mówią o długofalowości procesu wdrażania i o planie wdrażania.

Artykuł ma charakter przemyślanego i na obliczeniach opartego projektu programu wdrażania i może posłużyć jako materiał do planowania modernizacji szkolnictwa w zakresie środków dydaktycznych. Warto przyjąć go jako podstawę przy organizowaniu dyskusji.

Bez ocen niedostatecznych

Z bogatego w treść numeru 12 *Szkoły Zawodowej* biorę do sprawozdania krótki artykuł Cz. Nicewicza pt. „Czy można bez dwójek”. Jest to sprawozdanie z próby pracy bez ocen niedostatecznych z klasą II Technikum Przemysłu Drzewnego w Łomży. Doświadczenie było dokonane z nowym przedmiotem nauczania, psychologią pracy. Autor wymienia kilka warunków, które sprzyjały nauczaniu bez dwójek: nawiązanie przyjaznych stosunków nauczyciela z uczniami, pozyskanie do próby wszystkich uczniów, wytworzenie atmosfery pracy i współpracy oraz poczucia dyscypliny społecznej. „Charakter przedmiotu, zauważa autor, zmuszał, aby przekazywane treści znajdowały pokrycie w stylu pracy z klasą, w stosunkach między nauczycielem i uczniami”.

Realizacja tych założeń udawała się od pierwszych lekcji. Uczniowie wiedzieli od początku, jaki jest zakres ich obowiązków, jakie będą stosowane formy pracy. Sprzyjały osiągnięciu powodzenia aktywizujące metody nauczania. Nie zakłócona niczym atmosfera sprzyjała wysunięciu hasła: praca bez dwójek. Hasło zamieniło się w zobowiązanie. Ażeby nie obniżyć poziomu nauczania, ustalano coraz to nowe i wyższe wymagania. Pod koniec roku szkolnego dokonano wspólnie analizy wyników. Analiza potwierdziła, że młodzież wyniosła nie tylko z lekcji sumę wiedzy, ale również głębszą znajomość siebie, zadowolenie z dobrze spełnionego obowiązku oraz przekonanie, iż praca wzbogaca osobowość człowieka.

Jeden z uczniów tak scharakteryzował system pracy bez dwójek: „Na to, że nie było żadnej oceny niedostatecznej, wpłynęło przede wszystkim duże zainteresowanie uczniów psychologią pracy, a to dlatego, że porusza ona sprawy, które spotykamy na co dzień. Materiał był łatwy, ciekawy i dostępne przekazywany. Ważnym czynnikiem było również zawarcie umowy, że nie będzie w tej klasie żadnej oceny niedostatecznej. I to zmobilizowało wszystkich do uczenia się. Dużą rolę odgrywał system prowadzenia lekcji. Nikt nie nudził się, a raczej starał się brać jak największy udział w lekcji. I to właśnie pomagało lepiej przyswoić materiał”.

Niebezpieczeństwo obniżenia poziomu nauczania, jakie może grozić przy systemie „bez dwójek”, zostało w konkretnym przypadku szkoły w Łomży szczęśliwie ominięte przez zastosowanie systemu konsekwentnych wymagań.

„Sienniczanie”

Są w życiu szkoły i nauczyciela sprawy, które z trudem przedostają się na łamy czasopism pedagogicznych, bo są albo zbyt drobne, nieistotne, albo też mają charakter lokalny. Powstają wtedy jednodniówki. Notujemy raz po raz tego rodzaju zjawiska. Pomijanie ich w przeglądach byłoby niesłuszne, gdyż można w nich znaleźć sprawy charakterystyczne w problematyce pedagogicznej i charakteryzujące prace nauczyciela.

Otrzymałem od kol. Józefa Swatonia jednodniówkę pt. „Sienniczanie”. W podtytułe: „Jednodniówka wydana z okazji otwarcia Izby Pamiątek po Siennickiej Szkole Pedagogicznej”. Okazją była przeszło setna rocznica utworzenia w Siennicy zakładu kształcenia nauczycieli. Liceum zostało zlikwidowane w r. 1969, pozostały jednak wspomnienia i pamiątki, które postanowiono zebrać i utworzyć coś jakby muzeum. W zabytkowym gmachu dawnego seminarium nauczycielskiego uzyskano izbę, w której gromadzi się wszystko, co się da zebrać — od mundurków dawnej szkoły wspomnień, życiorysów, roczników wydawanego w szkole przez młodzież pisemka („Jutrzenka”) i innych materiałów i dokumentów, charakteryzujących zakład siennicki.

Sienniczanie byli prof. dr Konstanty Lech i dr. Karol Mitkiewicz, o których wspomnienia są zamieszczone w jednodniówce.

Nie wiem, czy słuszna będzie refleksja, która się nasuwa przy czytaniu tego rodzaju wydawnictw: niechby dobrym zwyczajem stało się chronienie przed zaginięciem wspomnień, dokumentów, ilustracji itp., które charakteryzują sprawy nawet drobne, jednak ważne w rozwoju życia i pracy nauczyciela i szkoły.

*

Nowe z trudem toruje sobie drogę realizacji. Tak jest, gdy idzie o środki dydaktyczne i wzmocnienie nimi procesu nauczania, tak bywa, kiedy trzeba pomocami doskonalić pracę nauczyciela. Ale przyzwyczajenie i poglądy mają to do siebie, że się starzeją i postęp je likwiduje. Postępowe pokolenie nauczycieli może być tym pokoleniem, które przestarzałe zwalczy i wprowadzi nowe.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach dalszego doskonalenia szkolnictwa wyższego w kraju” podkreśla m.in. konieczność naukowego opracowania teorii i metodyki kształcenia i wychowania w szkole wyższej.

I. T. Ogorodnikow nawiązując na łamach *Sowietskoj Pedagogiki*¹ do powyższej uchwały prezentuje jednocześnie niektóre problemy pedagogiki szkoły wyższej, które powinny być — jego zdaniem — rozwiązane i szerzej rozpracowane.

Jednym z omawianych przez autora problemów jest zagadnienie szerokiego czy wąskiego profilu kształcenia przyszłych nauczycieli. Aktualnie — jak pisze I. T. Ogorodnikow — instytuty pedagogiczne przygotowują nauczycieli do nauczania jednego lub dwóch przedmiotów. Utarła się opinia, że kształcenie nauczycieli szerokie-

¹ Por. I. T. Ogorodnikow: *Sowremiennyje problemy issledowanija wysszego pedagogičeskogo obrazowanija. Sowietskaja Pedagogika* 1974, nr 1, s. 66—75.

go profilu uwarunkowane zostało jedynie specyfiką pensum nauczyciela w szkole w ogóle, a w szczególności w szkole wiejskiej (w niektórych przedmiotach nauczania brak jest godzin do pełnego etatu nauczyciela). Autor podkreśla, iż problem ten posiada o wiele szersze znaczenie pedagogiczne. Dlatego też uważa on, że należy wnikliwie zbadać i przeanalizować zarówno pozytywne strony, jak i braki wąskiego czy szerokiego profilu kształcenia nauczyciela z punktu widzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole. Szczególnej uwagi wymagają również zagadnienia związane z przygotowaniem kadr nauczycielskich w systemie kształcenia uniwersyteckiego.

Według Ogorodnikowa liczba kształconych nauczycieli systemem uniwersyteckim wzrasta każdego roku, lecz jednocześnie poziom ich przygotowania w zakresie dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Autor podkreśla, iż sedno sprawy nie polega jedynie na tym, że w uniwersytetach nie poświęca się dostatecznej uwagi miejscu dyscyplin pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli. Istota zagadnienia polega na tym, że w uniwersytetach brak jest z reguły niezbędnej atmosfery pedagogicznej i celowego dążenia do kształcenia właśnie kadr nauczycielskich.

Wiadomo powszechnie — pisze Ogorodnikow — że do takich specjalności, jak historia, nauka o społeczeństwie, literatura, matematyka, fizyka, chemia i biologia, kształcenie nauczycieli odbywa się zarówno w instytutach pedagogicznych, jak i w uniwersytetach. Jednak dziewczęta i chłopcy podejmujący studia w uniwersytetach praktycznie nie myślą wcale o możliwości działalności pedagogicznej właśnie w szkole. W samym uniwersytecie — kontynuuje autor — cały styl pracy dydaktycznej i wychowawczej skierowany jest na przygotowanie ludzi w zasadzie do pracy naukowej. Nierzadko — jak stwierdza Ogorodnikow — informuje się studentów, że jedynie ci, którzy nie wykażą się odpowiednim przygotowaniem w dziedzinie naukowej, zostaną skierowani do pracy w szkole.

Oto jedna z grup zagadnień związanych z obiektywnym zapotrzebowaniem społeczeństwa w zakresie kształcenia kadr nauczycielskich, która — zdaniem I. T. Ogorodnikowa — wymaga stałej uwagi i troski.

Istotne znaczenie w rozwoju szkoły wyższej i nauk pedagogicznych posiada także — według autora — prognozowanie. Prognozowanie w zakresie wyższego kształcenia pedagogicznego, jak również w innych gałęziach gospodarki narodowej i kultury stanowi specjalną dziedzinę badań naukowych. Jednakże prognozowanie powinno znaleźć swoje odzwierciedlenie także w codziennej działalności naukowej i pedagogicznej. Nie można bowiem wyklądać dyscyplin naukowych w uczelni pedagogicznej nie zastanawiając się nad tym, jaka będzie szkoła za 5—10 lat, jakie nowe zadania w związku z tym staną przed nauczycielami. Dotyczy to — zdaniem autora — w pierwszym rzędzie cyklu dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych. Podczas studiowania psychologii, pedagogiki i metodyk należy w optymalny sposób przewidzieć, jaka będzie szkoła w najbliższym dziesięcioleciu, w jaki sposób zmienią się w niej warunki pracy, w jakim kierunku odbywać się będzie doskonalenie treści i metod nauczania i wychowania itp. Wyższe wykształcenie pedagogiczne składa się — według I. T. Ogorodnikowa — z czterech podstawowych części: wykształcenia specjalistycznego, społeczno-filozoficznego, pedagogicznego i wykształcenia ogólnego. Takim system kształcenia kadr — zdaniem autora — wytrzymał próbę czasu i potwierdził się w praktyce. Jednocześnie jednak powstało szereg problemów, które wymagają nie tylko przedyskutowania, ale także naukowego zbadania. Należałoby — jak postuluje autor — znacznie szerzej stawiać i analizować zagadnienie nauczania nauk społecznych w uczelniach pedagogicznych, mając na uwadze to, że nauki te nie tylko poszerzają horyzont społeczno-polityczny i filozoficzny przyszłych nauczycieli, lecz służą jednocześnie celom ich kształcenia zawodo-

wego. Należy szukać również nowych form powiązań nauczania dyscyplin społecznych z cyklem psychologiczno-pedagogicznym. Dość często — jak pisze autor — organicznie związane ze sobą zagadnienia i problemy wykładane są bez niezbędnej korelacji przedmiotowej, a w szczególności w takich dyscyplinach, jak psychologia, pedagogika, historia wychowania, filozofia, podstawy komunizmu naukowego, wychowanie obywatelskie.

Innym nie mniej ważnym zagadnieniem poruszonym przez I. T. Ogorodnikowa w jego artykule jest problem nauczania języków obcych w szkole wyższej. Autor stwierdza, że w dobie stale rozwijających się międzynarodowych kontaktów kulturalnych nauczyciel szkoły radzieckiej musi władać chociażby jednym językiem obcym na takim poziomie, ażeby mógł czytać literaturę specjalistyczną i swobodnie porozumiewać się w danym języku. Niestety — pisze autor — przytłaczająca większość absolwentów instytutów pedagogicznych nie zdobyła takiej wiedzy i umiejętności w zakresie języka obcego. Niektórzy — kontynuując Ogorodnikow — starają się tłumaczyć taki stan rzeczy zbyt małą ilością godzin przeznaczonych na naukę języków obcych. Jednak — jego zdaniem — istota zagadnienia polega na braku w uczelni właściwej atmosfery, która pobudzałaby studentów w sposób odpowiedzialny odnosić się do nauki języków obcych.

I.T.Ogorodnikow stawia i omawia jeszcze w swoim artykule takie problemy, jak: kształcenie specjalistyczne nauczycieli; związek i stosunek między treścią dyscyplin naukowych wykładanych w instytucie pedagogicznym a przedmiotami nauczonymi w szkole; podnoszenie efektywności procesu kształcenia; kontrola i ocena wiedzy studentów uczelni pedagogicznych; praktyka pedagogiczna i mistrzostwo pedagogiczne; wychowanie komunistyczne w uczelni wyższej i metodyka badań naukowo-pedagogicznych itp.

Czytelnikom zainteresowanym powyższą problematyką polecamy artykuł I. T. Ogorodnikowa w całości, natomiast na zakończenie niniejszego przeglądu zwróćmy jeszcze uwagę na dwa ważne aspekty, o których wspomina autor w kontekście poruszanej przez siebie problematyki doskonalenia wyższego kształcenia pedagogicznego.

Pierwszy z nich — to wzrost świadomości komunistycznej ludzi i obniżenie się administracyjnej regulacji życiem społecznym i działalnością poprzez pracę. Dla pedagogiki w ogóle, a dla pedagogiki szkoły wyższej w szczególności oznacza to wzmocnienie oddziaływania wychowawczego na uczących się, rozwój u nich świadomości komunistycznej i stosunku komunistycznego do nauki i pracy, konsekwentne wzmocnienie dyscypliny i zorganizowania w działalności naukowej, społecznej i zawodowej.

Dla tego celu — jak pisze autor — konieczne jest naukowe opracowanie metodyki procesu dydaktyczno-wychowawczego, organizacji życia i społecznej działalności studentów. Druga okoliczność polega na wzroście samodzielności i aktywności ludzi radzieckich w ich pracy zawodowej i życiu oraz działalności społecznej, które zaczynają się kształtować już w szkole, w organizacji pionierskiej i komsomolskiej. Rola nauczyciela w tym zakresie jest — zdaniem autora — wyjątkowo ogromna. Jednak to, czego on będzie uczyć i jak wychowywać w szkole, powinien najpierw sam zdobyć w uczelni pedagogicznej.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES styczeń — czerwiec 1973 r.

W okresie tym ukazało się 6 numerów *Cahiers*, mianowicie nr 110—115, poświęconych — jak zwykle — różnym problemom życia szkolnego. Nr. 110 zajmuje się nauczaniem nowoczesnej matematyki, nr 111 omawia rolę prasy w szkole, nr 112 — to sprawozdania z różnych raportów analizujących aktualną sytuację szkolnictwa i zgłaszających projekty naprawy, nr 113 traktuje o roli administracji szkolnej, nr 114 rozważa sprawę szkoły otwartej, nr 115 jest przeglądem dość różnorodnych spraw pedagogicznych z różnych krajów.

Otwierający rok 1973 zeszyt ze stycznia 1973 r. (nr 110) nosi zmienny tytuł: szkoła wydana na pastwę (fup) matematyce (l'école en proie à la mathématique). Przed przystąpieniem do rozważań na temat będący przedmiotem numeru redakcja zamieściła wypowiedź Jean-Louis Bergereta, sekretarza generalnego Stowarzyszenia CRAP (Cerles de Recherche et d'Action Pédagogiques — Koła Badań i Działalności Pedagogicznej). Artykuł zatytułowany „Oni zajmują się polityką...” jest odpowiedzią na takie właśnie sformułowanie Ministra Oświaty M. Guicharda, zamieszczone w *Le Figaro* 24.VI.1972 r., a dotyczące działalności CRAP.

J. L. Bergeret podkreśla, iż hasło szkoły neutralnej, apolitycznej jest mitem niemożliwym do zrealizowania. Szkoła nie może być odgradzona od społeczeństwa, które ją utworzyło i któremu służy. Każdy nauczyciel — czy tego chce, czy nie — przez sam fakt wyboru tego zawodu stał się pierwszym wychowawcą politycznym młodego pokolenia.

Całą swoją postawą, przekazywaniem i interpretacją wiadomości, ideologią, którą sam wyznaje, nauczyciel oddziałuje bardziej lub mniej świadomie na przyszłych obywateli, na ich poglądy, także polityczne.

Nie oznacza to jednak, by należało przekształcić szkołę w teren walk politycznych, chodzi tylko o świadomość, iż pedagogika ma aspekt polityczny i jest zaangażowana, a nie apolityczna. Ideał wychowawczy, cele nauczania są ściśle powiązane z ideologią, z określoną filozofią. Zwolennicy i przeciwnicy każdej reformy szkolnej występują z określonych pozycji, także politycznych.

Nie tylko ci nauczyciele, (którzy czynnie i jawnie o coś walczą, ale i ci, którzy milczą, nie zabierają głosu w sprawie mechanizmów orientacji, selekcji czy eliminacji uczniów pochodzących z niższych warstw społecznych, stają się przez to współnikami — współodpowiedzialnymi za istnienie ustroju tylko pozornie demokratycznego.

W słowie wstępnym do zeszytu redakcja stwierdza, iż konieczność wprowadzenia zmian, odnowy nauczania matematyki od przedszkola do szkoły wyższej była podnoszona przeszło 20 lat temu. Obecnie, w r. 1973, wszyscy uważają, iż matematyka powinna zajmować w szkole pozycję uprzywilejowaną, gdyż będzie potrzebna w życiu każdemu, niezależnie od tego, co będzie robił.

Poszukiwania dotyczące odnowy nauczania matematyki na szczeblu elementarnym zostały rozpoczęte w r. 1964 pod kierunkiem ówczesnego Instytutu Pedagogiki (Institut Pédagogique National — IPN). Program opracowany przez Ministerstwo w r. 1970 w małym stopniu uwzględnił wyniki badań, gdyż obawiano się wprowadzenia zbyt radykalnych zmian ze względu na konieczność przeszkolenia w takim przypadku wszystkich nauczycieli.

Wielu nauczycieli nie zaprzestało jednak doświadczeń prowadzonych niejednokrotnie przy współpracy APM (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement public — Stowarzyszenie Nauczycieli Matematyki, liczące ok. 14 tys. członków) lub IREM (Institut de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques — Instytut Badań nad Nauczaniem Matematyki).

W numerze znajdujemy opisy i przykłady prowadzących prób i eksperymentów zarówno na szczeblu najniższym — elementarnym nauczania, jak i na szczeblu drugim (klasy szóste i piąte). Akcent kładzie się na twórczość uczniów, ich poszukiwania, rozwiązywanie problemów, pracę grupową oraz na istnienie niezbędnych środków nauczania dla wprowadzenia tych nowoczesnych metod pracy.

Zastosowanie w nauczaniu nawet niedoskonałych jeszcze z punktu widzenia prawdziwego unowocześnienia matematyki programów napotyka wiele trudności. Największą z nich jest nieprzygotowanie w porę nauczycieli, by umieli realizować te programy. Chodzi przy tym przecież nie o opracowanie szczegółowych wskazówek, wytycznych metodycznych itp., lecz o przedstawienie nauczycieli na inne metody pracy, gdyż bez ich stosowania nawet najnowocześniejsze treści programowe nie wystarczą do osiągnięcia rzeczywistego postępu w nauczaniu matematyki.

Przeciwnicy reform w zakresie matematyki twierdzą nieraz, iż ta nowa moda jest we Francji zbędna, zwłaszcza że w innych krajach już się z tych prób wycofano. Redakcja przeciwstawia się takim opiniom, podkreślając, iż w wielu krajach dyskutuje się i wypróbowuje nowe metody nauczania matematyki, przy tym cele, założenia i treści programowe są bardzo różne. Na dowód przytoczono sprawozdanie z dwóch konferencji międzynarodowych odbytych w lecie 1972 r. (jedna w Belgii pod przewodnictwem prof. Krygowskiej — 70 uczestników, druga w Anglii — 1400 nauczycieli z 70 krajów).

Oprócz tego w numerze zamieszczono jeszcze opisy doświadczeń angielskich (Alan W. Bell z Uniwersytetu w Nottingham), polskich (Stefan Turnau z Krakowa) i włoskich (Emina Castelnovo z Rzymu).

Na zakończenie rozważań dla tych, którzy chcieliby bliżej zapoznać się ze sprawą reformy nauczania matematyki — redakcja zamieściła listę publikacji poświęconych tym zagadnieniom.

Następny zeszyt, lutowy, poświęcono sprawie prasy w szkole. W maju 1968 roku sami licealiści stwierdzili, iż młodzież nie jest głucha, ślepa i niema. Otwarcie zastanawia się nad światem, w którym żyje, chce go poznać lepiej. Uczniowie chcą poznać lepiej społeczeństwo, w którym już żyją, a w którym mają odegrać w przyszłości rolę czynną. Zbyt mało wiadomości na ten temat dostarczają programy nauczania, stąd zapotrzebowanie na informacje aktualne, rzetelne, które zaspokoilyby ciekawość młodzieży.

Na treść numeru składają się kolejno następujące działy: dlaczego prasa w szkole?, stanowisko dziennikarza, gazety — więzią między szkołą i życiem, wykorzystanie prasy na lekcjach różnych przedmiotów, doświadczenia zagraniczne dotyczące korzystania z prasy (tym razem włoskie i angielskie).

W wypowiedzi dziennikarza z dziennika *Monde* jest szereg postulatów pod adresem szkoły. Uważa on, iż w większym niż dotąd stopniu należałoby korzystać z prasy w nauczaniu jako źródła bardziej aktualnych wiadomości od zawartych w podręcznikach. Przyczyniłoby się to również do podniesienia poziomu czytelników prasy, przygotowania ich do umiętętnego korzystania z dzienników. Tematy te były dyskutowane w czasie kolokwium, w którym obok dziennikarzy uczestniczyli nauczyciele, przedstawiciele rodziców i uczniów. W przyjętej rezolucji czytamy, iż jeśli szkoła chce być rzeczywiście „otwarta”, trzeba do niej szeroko wprowadzić informacje bieżące o aktualnych wydarzeniach, a jednocześnie trzeba uczyć, jak korzystać z prasy.

Nauczyciele różnych przedmiotów dzielą się swymi doświadczeniami w zakresie wykorzystania prasy na lekcjach geografii, historii, wychowania obywatelskiego, języka francuskiego, języków obcych. Interesujące wydają się tu m.in. zadania polegające na porównaniu sposobu interpretacji tego samego wydarzenia w kilku

gazetach, wykonywane jako praca grupowa. Podobnie ćwiczenia dotyczyły porównania recenzji audycji telewizyjnej, zamieszczonych w różnych dziennikach.

Warto tu może wspomnieć, iż do roku 1968 zarządzenia oficjalnie zabraniały „wszelkiej propagandy politycznej w szkołach”, co obejmowało zakaz wprowadzenia na teren szkoły również wszelkiej prasy. Okólnik z grudnia 1968 r. zniósł ten zakaz, prasa zyskała prawo wstępu do szkoły, a dyrekcja szkoły decyduje o tym, jakie wydawnictwa mogą być wykorzystywane.

„Remèdes?” (środki zaradcze?) — to tytuł nr 112. Redakcja omawia w nim różne raporty, dotyczące aktualnej sytuacji szkolnictwa i propozycji jego uzdrowienia. Pierwszy z nich to „Raport Mędrców” (Le Rapport des Sages) na temat szkolnictwa francuskiego.

W grudniu 1971 roku Minister Oświaty Olivier Guichard powołał specjalną komisję dla zbadania problemów szkolnictwa II stopnia we Francji, zwłaszcza spraw kadry nauczycielskiej. Członkowie komisji zebrali opinie różnych osób i środowisk (nauczyciele, uczniowie, administracja, związki zawodowe, lekarze i opiekunki społeczne), zwiedzili różne zakłady, dokonali sondaży. W rezultacie tych prac powstał raport, który został przedstawiony władzom szkolnym oraz opublikowany, a tym samym znany ogółowi.

Na wstępie podkreśla się, iż nauczanie przeżywa kryzys, iż dawne koncepcje są przestarzałe. Dotyczy to zarówno treści (8 nauczycieli na 10 stwierdza, iż uczniowie nie widzą użyteczności tego, czego się uczą), jak i metod nauczania. Raport omawia dalej kwestię selekcji we francuskim systemie szkolnym. Zdaniem komisji upowszechnienie szkoły średniej spowodowało, iż stała się ona narzędziem nowej selekcji społecznej. Dawniej ostry próg selekcyjny stanowił wstęp do szkoły średniej i uczniowie dzielili się na dwie zasadnicze grupy: tych, którzy uczęszczali do szkoły średniej i tych, którzy się do niej nie dostali. Obecnie dalsze losy uczniów decydują się w trakcie ich nauki w szkole średniej. Zadanie tej szkoły zmieniło się zasadniczo — przedtem miała kształcić elitę już wyselekcjonowaną na wstępie, teraz w jej obrębie dokonuje się selekcja tej elity, nie w sposób jednorazowy, lecz ciągle, długotrwałe. Niemniej czynnik pochodzenia społecznego odgrywa dalej rolę w tej selekcji.

Zmieniła się nie tylko rola szkoły średniej, lecz i rola nauczyciela. W dużo większym stopniu jest on odpowiedzialny za wychowanie uczniów, nie tylko za wyniki nauczania w obrębie dyscypliny, od której jest specjalistą. Nie można oddzielić nauczania od wychowania, chodzi o stworzenie nowego typu stosunków wzajemnych nauczyciel — uczeń, do czego nie wystarczy okólniki i instrukcje władz szkolnych.

Programy są — zdaniem komisji — zbyt sztywne, ich jednolitość pozbawia nauczyciela możliwości inicjatywy, a uczniom nie daje sposobności dokonania wyboru, nie wytwarza motywacji opartej na zainteresowaniach.

W raporcie podkreśla się konieczność większego powiązania szkoły z życiem, stawiając postulat „szkoły otwartej”. Omówiwszy sprawy ogólne, autorzy przechodzą do zaleceń bardziej szczegółowych, konkretnych, np.: „żadna szkoła nie powinna mieć więcej niż 700 do 800 uczniów”, „wszystkim szkołom pozostawia się inicjatywę w ramach przyjętych dla całego szkolnictwa celów nauczania”. Zaleca się stosowanie środków audiowizualnych w nauczaniu, pracy grupowej, organizowanie prac praktycznych oraz różnych form pracy pozalekcyjnej, wybranych przez uczniów.

Przy projektowaniu budynków należy przewidzieć miejsce na ośrodek dokumentacyjny oraz laboratoria, warsztaty i wszelkie urządzenia konieczne do prowadzenia zajęć technicznych i praktycznych.

Komisja zaleca wiele form i rodzajów dokształcania i doskonalenia nauczycieli,

obok kursów, staży, konferencji czy seminariów, również krótko- i długoterminowy pobyt w różnych zakładach w kraju i za granicą.

Redakcja *Cahiers* ustosunkowała się krytycznie do raportu „Mędrców”, przyznając co prawda, iż komisja nie musiała podjąć się zadania opracowania całościowego projektu generalnej reformy szkolnictwa średniego. Jednakże — zdaniem redakcji — nie można zmieniać jednego elementu składowego systemu szkolnego, nie naruszając pozostałych. Kryzys szkoły jako instytucji nie jest faktem wyizolowanym z całokształtu życia społeczno-kulturalnego. Raport komisji ukazuje pewne zjawiska, lecz nie sięga do ich przyczyn.

Diagnoza jest często stawiana w raporcie słusznie, np. w sprawie roli, jaką odgrywa szkoła w selekcji społecznej uczniów czy też w kwestii treści programów i metod nauczania, natomiast zalecenia i wnioski są bardzo ostrożne, niejednokrotnie zawoalowane. Niektóre zagadnienia zajmują mało miejsca w raporcie, a są dla życia szkoły istotne, np. uczniowie, ich uprawnienia, demokratyzacja stosunków wewnątrz szkoły.

Niepokój redakcji *Cahiers* budzi również ujęcie w raporcie kwestii nauczycieli, ich wzajemnego stosunku. Istnieje bowiem sprzeczność między postulatem kolektywnej pracy grona a ocenianiem indywidualnym nauczyciela przez dyrekcję oraz inspektora.

Mimo braków raport jest zdaniem redakcji *Cahiers* dokumentem cennym i potrzebnym. Trzeba go upowszechnić i poddać dyskusji, dlatego na zakończenie rozważań redakcja zamieszcza postulat, by raport został rozesłany do wszystkich szkół w dostatecznej liczbie egzemplarzy, np. jeden raport na dziesięciu nauczycieli.

W dalszej części numeru 112 zamieszczono artykuł Louis Crosa „Najszerza autonomia” napisany w grudniu 1972 roku, a dotyczący pozostawienia możliwie dużej inicjatywy zarówno dyrekcji każdej ze szkół średnich, jak i gronu profesorskiemu.

Następny artykuł to omówienie rezultatów grupy roboczej, powołanej w 1971—72 r. w Orleanie dla analizy sytuacji aktualnej w szkolnictwie. Sprawozdanie z pracy tej grupy nosi tytuł „Zmienić nauczycieli” (*Changer les maitres*), formułując się w nim postulaty, jakim winien być nauczyciel, który będzie kształcił obywatela społeczeństwa przyszłości. Postulaty te zostały ujęte w ośmiu тезach:

- 1) Zadaniem nauczyciela jest nie „nauczanie”, a kształcenie;
- 2) Nowoczesny nauczyciel musi mieć wiedzę stale aktualizowaną;
- 3) Winien on także posiadać bogatą osobowość, chodzi nie tylko o intelekt, ale również o sferę emocjonalną;
- 4) Nauczyciel powinien mieć wielokierunkowe zainteresowania, nie wyłącznie w zakresie własnej dyscypliny;
- 5) Musi dobrze znać mechanizmy stosunków międzyludzkich, a zwłaszcza otrzymać wykształcenie socjologiczne w zakresie funkcjonowania grup oraz psychologiczne dotyczące prawideł rozwojowych w wieku młodzieńcym;
- 6) Nauczyciel winien być jednostką zrównoważoną, zwłaszcza psychicznie;
- 7) Nauczyciel jest aktorem i potrzebne mu jest również przygotowanie w zakresie wymowy, dykcji, posługiwania się gestami, mimiką itp.;
- 8) Nauczyciel powinien umieć pracować w grupie, w zespole. Praca w szkole to współpraca zespołu nauczycielskiego z grupami uczniów.

Jak kształcić nauczyciela, by odpowiadał tym postulatom? W artykule proponuje się wspólny, wielopremiotowy trzon wykształcenia, niezależnie od tego, jaką później specjalizację wybierze każdy z nauczycieli. Do tych przedmiotów niezbędnych dla wszystkich nauczycieli należy język ojczysty i język obcy oraz przygotowanie pedagogiczne.

Znaczną część omawianego zeszytu stanowi prezentacja raportu Komisji powołanej przez Unesco w roku 1970, opublikowanego w 1972 r. pod tytułem „Uczyć się, aby być”

(Apprendre à être). Na temat tego interesującego raportu pisano już u nas sporo¹. Jacques Ardoino w *Cahiers* zamieszcza jego streszczenie oraz komentarz, na zakończenie którego dokonuje porównania refleksji, jakie nasuwają się przy czytaniu raportu Faure'a i omówionych wyżej raportów francuskich.

Numer 113 z kwietnia 1973 r. poświęcony jest roli administracji szkolnej. Tytuł zeszytu wskazuje główny problem rozważań: „Administracja — motorem czy hamulcem?” (*L'administration moteur ou frein?*).

W artykule wstępnym od redakcji stwierdza się, iż nie od dziś dość powszechny jest pogląd, iż administracja stanowi hamulec, a nie motor postępu. Nie zawsze jednak tak jest, na poparcie tego twierdzenia przytoczono przykłady działalności przedstawicieli administracji, którzy popierali innowacje pedagogiczne i twórcze poczynania nauczycieli.

Omówienie roli administracji szkolnej zamknięto w dwa cykle: pierwszy dotyczy najbliższego szczebla administracji — dyrektora szkoły, drugi — szczebla wyższego, mianowicie władz szkolnych departamentalnych. W każdym z tych cykli znajdujemy po kilka wypowiedzi, relacjonujących doświadczenia, związane z prowadzeniem eksperymentów, z próbami unowocześniania nauczania. Interesujące jest zwłaszcza sprawozdanie z departamentu Indre-et-Loire, dotyczące wprowadzenia klasopracowni w Kolegiach Technicznych (*Collège d'Enseignement Technique* — CET). Inicjatorem i „motorem” tych eksperymentów był inspektor akademii (odpowiednik naszego kuratora).

W drugiej części zeszytu, w stałym dziale „Kronika lekcji” zamieszczono sprawozdania z eksperymentów, m.in. w zakresie nauczania programowanego geografii w klasie szóstej z CES. w Metz.

Numer majowy (nr 114) nosi tytuł „Otworzyć szkołę” (*Ouvrir l'école*) i zaczyna się od montażu różnych wypowiedzi czytelników *Cahiers* na pytania: Czy uważacie, iż szkoła jest obecnie zamknięta? Jeśli tak, to czy chcielibyście ją otworzyć i w jaki sposób? Można tu zacytować takie opinie: „Szkoła jest zamknięta jako instytucja, szkoła jest prawie zamknięta jako lokal, między szkołami brak w ogóle kontaktów, a między klasami prawie też ich nie ma”; „Zawsze marzyłem, by liceum stało się ośrodkiem kulturalnym miasta i było użytkowane w czasie wakacji na letni uniwersytet”. I ostatnie, zamykające dyskusję stwierdzenie: „Chodzi o ustalenie, czy szkoła ma być otwarta dla książek, które mówią o życiu, czy dla samego życia. Pojęcie neutralności szkoły wymaga zrewidowania, jeśli rzeczywiście chce się otworzyć szkołę...”.

Większa część numeru poświęcona jest przedstawieniu koncepcji ośrodka wychowania i kultury, w którym miałyby być zgrupowane: szkoła, dom kultury wyposażony w teatr, sale zebrań i warsztaty, biblioteka, ośrodek informacji społecznej, świetlica dla młodych robotników, ośrodek sportowy itp. Taki kompleks pozwoliłby na wzajemną penetrację różnych dziedzin, wzajemne wzbogacanie się działalności poszczególnych instytucji, pełne wykorzystanie wszystkich instalacji i wyposażenia. Rozwój CEC (Ośrodków Wychowania i Kultury) mógłby przyczynić się do odnowy instytucji szkolnej, a także stworzyć warunki rozwoju kulturalnego każdej jednostki.

Dobre funkcjonowanie Ośrodka Wychowania i Kultury wymaga konstrukcji nowoczesnych budynków, w numerze znajdujemy szkice i plany jednego takiego Ośrodka w Saint-Fons (Rhône).

Dział „Kronika lekcji” zawiera tym razem omówienie koordynacji różnych przedmiotów w nauczaniu drugiego szczebla, wyróżniono trzy możliwe typy tej koordynacji.

¹ Por. m.in. I. Janiszowska: Wokół raportu Faure'a. *Ruch Pedagogiczny* 1973, nr 5
² Magdalena Pelc: Oświata przyszłości. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1973, nr 4/70.

Ostatni w roku szkolnym 1972/73 numer *Cahiers* z czerwca 1973 r. (nr 115) różni się nieco od pozostałych numerów. Nie jest on bowiem poświęcony jednemu problemowi, lecz zawiera przegląd różnych spraw z różnych krajów. Na treść jego składa się następująca tematyka:

1. W krajach socjalistycznych. Egzamin i konkursy, orientacja i selekcja w Związku Radzieckim. Nauczanie w Chińskiej Republice Ludowej. Podróż do Algierii.
2. W sprawie nauczania historii (Belgia, Anglia, Kanada).

Ponadto zamieszczono w zeszycie artykuł wstępny Gilbert Dumasa, wykładowcy pedagogiki na Uniwersytecie w Bordeaux, na temat roli wyobraźni, mitu, sztuki w nauczaniu i wychowaniu.

Rubryka „Kronika lekcji” jest w tym numerze wyjątkowo bogata i obszerna. Znajdujemy tam opis eksperymentu w klasie końcowej w nauczaniu filozofii (metoda problemowa, praca grupowa), doniesienie o nauczaniu języka francuskiego w Maroku, o wykorzystaniu audycji telewizyjnych na temat orientacji uczniów po ukończeniu klasy trzeciej³, o koordynacji nauczania języka ojczystego z muzyką (w jaki sposób muzyka może się przyczynić do lepszego zrozumienia dzieła literackiego), o wizycie kompozytora w klasie trzeciej CES i o wnioskach z niej dla wychowania muzycznego młodzieży przez szkołę.

Irena Janiszowska

³ Jest to obecnie zasadniczy etap orientacji, gdyż klasa trzecia jest ostatnią (klasy VI—II) pierwszego cyklu szkoły średniej (CES).

INAUGURACYJNE POSIEDZENIE RADY DO SPRAW WYCHOWANIA

Prezes Rady Ministrów zarządzeniem z dnia 18 grudnia 1973 roku powołał Radę do Spraw Wychowania. Zarządzenie postanawia, że rada jest organem rządowym. Głównym jej zadaniem jest sprawowanie kontroli nad realizacją polityki wychowawczej państwa we wszystkich środowiskach. Z tego tytułu posiada uprawnienia do zgłaszania wniosków inicjujących, koordynujących oraz wyrażania opinii w sprawach związanych z rozwijaniem i wdrażaniem jednolitych zasad socjalistycznego wychowania.

Rada działa na podstawie regulaminu zatwierdzonego przez prezesa Rady Ministrów. Ministrowie (kierownicy urzędów centralnych) mają obowiązek udzielenia Radzie pomocy w zakresie ich kompetencji i w sprawach dotyczących powierzonych jej zadań.

Przewodniczącym Rady mianowany został minister oświaty i wychowania — Jerzy Kuberski. Wynika to z głównej odpowiedzialności kierowanego przez niego resortu za sprawy wychowania młodego pokolenia oraz z faktu, że szkoły i placówki oświatowe stanowią główne i najważniejsze ogniwo w naszym szerokim froncie wychowania socjalistycznego. Wiceprzewodniczącymi Rady są: Jan Szczepański wiceprezes PAN, Stanisław Ciosek — przewodniczący Rady Głównej Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej, Bolesław Kapitan — przewodniczący Głównego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki. Członkami Prezydium: Stanisław Bohdanowicz — naczelnik ZHP, Tadeusz Haładaj — przewodniczący Zarządu Głównego ZSMW, Zygmunt Huszcza — podsekretarz stanu w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, Romuald Jezierski — kierownik Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, Leszek Kasprzyk — podsekretarz stanu w Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Eugeniusz Mielczarek — przewodniczący Zarządu Głównego SZSP, Jan Pawlik — zastępca kierownika wydziału organizacyjnego KC PZPR, Bogdan Waligórski — przewodniczący Zarządu Głównego ZMS, generał brygady Albin Żyto — zastępca szefa Głównego Zarządu Politycznego Wojska Polskiego. Funkcję sekretarza Rady pełni Włodzimierz Saran.

W skład Rady powołani zostali naukowcy, twórcy, nauczyciele, działacze organizacji młodzieżowych, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego, związków zawodowych, działacze ze środowiska robotniczego i wiejskiego, rodziców, przedstawiciele wojska, milicji obywatelskiej, dziennikarzy — ogółem 71 osób.

Zarząd Główny ZNP reprezentuje w Radzie — prezes Bolesław Grześ i redaktor naczelny „Głosu nauczycielskiego” — Kazimierz Wojciechowski.

Skład Rady stanowi szeroką reprezentację społeczeństwa i posiada merytoryczne kwalifikacje do podejmowania działań frontu wychowawczego dla realizacji zadań, jakie postawione zostały przez kierownictwo Partii i Rządu oraz uchwały Sejmu PRL.

Warto przy tym podkreślić, że nauczyciele, działacze oświatowi — zdając sobie sprawę ze złożoności problemów wychowania, z różnorodnych czynników wpływających na kształtowanie świadomości, postaw, przekonań społecznych i ideowo-moralnych młodego pokolenia — od dawna domagali się powołania do życia insty-

tucji, która mogłaby koordynować działalność tych czynników, inspirować określone poczynanie, kontrolować, by wszystkie one były zgodne z celami socjalistycznego wychowania.

Na krajowych Zjazdach Delegatów ZNP kilkakrotnie zgłaszany był postulat powołania Rady do Spraw Wychowania.

Postulat ten został zrealizowany. Pierwsze inauguracyjne posiedzenie Rady odbyło się w dniu 8 kwietnia 1974 roku w Warszawie, w gmachu Urzędu Rady Ministrów. O wadze, jaką do działalności Rady przywiązuje kierownictwo Partii i Rządu, świadczy fakt, że w posiedzeniu tym uczestniczyli: prezes Rady Ministrów — Piotr Jaroszewicz oraz członek Biura Politycznego, sekretarz KC PZPR — Edward Babiuch. Obradom przewodniczył minister Jerzy Kuberski. Premier Jaroszewicz przedstawił prace rządu nad realizacją uchwał VII Plenum KC PZPR i Sejmu PRL w dziele wychowania młodzieży oraz nakreślił zadania Rady do Spraw Wychowania.

Wśród wielu spraw czekających rozwiązania na czoło powinny wysunąć się — jak podkreślił to premier — prace nad poszukiwaniem wzorców osobowych i zespołu cech młodego Polaka lat siedemdziesiątych. Równoległe z tym powinny być podjęte prace, w wyniku których moglibyśmy określić model współczesnej rodziny i jej roli w wychowaniu dzieci i młodzieży.

Wysuwamy jako pierwszoplanowy ten kompleks spraw, gdyż od określenia modelu, wzorców osobowych, które pragniemy osiągnąć, uzależnione są zarówno treści, metody i środki wychowania, jak również organizacyjny system oświaty i wychowania. W modelu tym na pewno powinny być zawarte elementy wynikające ze specyfiki naszego kraju, najlepszych, postępowych tradycji narodowych, jak również elementy wynikające z aktualnych i perspektywicznych zadań stojących przed naszym państwem. Obok zatem głębokiego patriotyzmu, internacjonalistycznej więzi z braćmi narodami Związku Radzieckiego i innymi narodami obozu socjalistycznego — we wzorcu tym powinny na pewno znaleźć się takie cechy, jak ideeowość, aktywność, twórczość.

Przy określaniu modelu współczesnej rodziny i jej roli w wychowaniu dzieci i młodzieży Rada winna opracować konkretne wskazania w zakresie ochrony macierzyństwa, pedagogizacji rodziców, współdziałania szkoły z domem rodzinnym, pracy wychowawczej w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży.

Dalszym problemem do opracowania przez Radę jest określenie zespołu metod i środków skuteczniejszego wychowawczego oddziaływania na młodzież w zakresie:

- przyswajania wiedzy i najnowszych zdobyczy nauki;
- opanowania techniki i rozwijania w tej dziedzinie twórczej aktywności młodzieży;
- wychowania przez pracę i przygotowania młodzieży do społecznej działalności produkcyjnej;
- kształtowania i ochrony środowiska.

Są to — jak mówią o tym tezy VII Plenum KC PZPR — podstawowe płaszczyzny, na których dokonuje się przygotowanie młodzieży do samodzielnego życia.

W wyniku analiz tych problemów Rada powinna podjąć próbę opracowania jednolitego systemu wychowawczego oddziaływania w tych czterech płaszczyznach oraz skoordynowania przedsięwzięć poszczególnych resortów, organizacji i instytucji w tym zakresie.

W dziedzinie kontroli nad wdrażaniem w życie rządowego programu realizacji uchwał VII Plenum KC PZPR oraz Sejmu PRL istnieje konieczność dokonywania określonych ocen stopnia realizacji tego programu przez poszczególne resorty i urzędy centralne oraz informowanie o wynikach oceny naczelnych władz partyjnych i Rządu.

W pierwszej kolejności istnieje niewątpliwie potrzeba skupienia uwagi na doko-

nanie oceny sytuacji i określenia zadań w zakresie tworzenia warunków do aktywnego udziału młodzieży w życiu kulturalnym oraz wzorców kulturalnego spędzania wolnego czasu. W związku z tym Rada winna dokonać oceny stanu prac nad:

- rozszerzeniem zasięgu oddziaływania na młodzież teatrów, domów kultury i innych placówek kulturalnych;
- doskonaleniem programów radiowych, telewizyjnych oraz repertuarów kin;
- aktywizacją środowisk twórczych na rzecz podejmowania tematyki młodzieżowej;
- zwiększeniem wychowawczego oddziaływania publikacji prasowych i książkowych;
- stwarzaniem warunków ujawnienia i rozwijania młodzieży utalentowanej.

Rada winna także zająć się opiniowaniem i współdziałaniem w wypracowaniu dokumentów programowych i aktów prawnych dotyczących wychowania dzieci i młodzieży wnoszonych pod decyzję najwyższych organów państwowych. Pod opinię Rady oddane zostaną w najbliższym czasie projekty ustaw „O ochronie młodzieży przed niedostosowaniem społecznym” oraz „O jednolitym systemie edukacji narodowej” oraz koncepcja pracy wychowawczej w zreformowanej szkole.

W dyskusji nad przedstawioną przez Prezesa Rady Ministrów rolą Rady do Spraw Wychowania i jej zadaniami na najbliższy okres wskazywano na najistotniejsze problemy wychowawcze, oceniano aktualny stan w zakresie wpływów wychowawczych szkoły, rodziny, zakładów pracy, środowiska, środków masowego przekazu.

Obrazy zakończyły się przyjęciem planu pracy Rady na najbliższe dwa lata.

Kazimierz Wojciechowski

ZMIANY W ORGANIZACJI ROKU SZKOLNEGO 1974/75

Minister Oświaty i Wychowania podpisał w dniu 19 marca 1974 pismo, skierowane do nauczycieli i wychowawców, dyrektorów szkół, komitetów rodzicielskich i opiekuńczych, zarządów organizacji młodzieżowych oraz pracowników nadzoru pedagogicznego, w którym zawarte zostały wytyczne odnośnie organizacji pracy w nowym roku szkolnym 1974/75.

Za jedno z najważniejszych zadań w nowym roku szkolnym 1974/75 Ministerstwo uznaje podejmowanie dalszych prac nad kształtowaniem modelu szkoły i placówki oświatowo-wychowawczej prowadzącej bogatą działalność pedagogiczną, skutecznie rozwijającej zainteresowania i uzdolnienia uczniów, osiągającej wysokie wyniki nauczania, rozwijającej coraz lepiej problemy pracy ideowo-wychowawczej, przy współdziałaniu wszystkich sojuszników szkoły, zwłaszcza ZHP, komitetów rodzicielskich, TPD i zakładów pracy.

Podstawą przygotowania nowego roku szkolnego 1974/75 i pracy pedagogicznej zespołów nauczycielskich jest utrzymanie w mocy „Instrukcji w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74” wprowadzając jedynie zmiany w organizacji pracy szkolnej.

Pełne wdrożenie ubiegłorocznej instrukcji i zawartych w niej rozwiązań, przyswojenie ich na trwałe przez wszystkie szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze — to główne zadania w roku szkolnym 1974/75.

Wprowadza się następujące zmiany w układzie roku szkolnego:

- 1) Zajęcia lekcyjne w roku szkolnym 1974/75 rozpoczną się 2 września;

2) Przerwa jesienna na prace społecznie użyteczne (m.in. na akcję wykopków) w terminach ustalonych przez kuratorów okręgów szkolnych (w zasadzie w październiku);

3) Przerwa świąteczna od 24 do 27 grudnia;

4) Ferie zimowe od 21 stycznia do 3 lutego dla szkół podstawowych i od 5 do 18 lutego dla szkół ponadpodstawowych;

5) Przerwa wiosenna od 27 marca do 1 kwietnia;

6) Zakończenie roku szkolnego 5 czerwca dla szkół podstawowych i 20 czerwca dla szkół ponadpodstawowych.

Zmiany te umożliwią racjonalną organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej i wypoczynku uczniów oraz ułatwią nauczycielom przygotowanie się do egzaminów, udział w sesjach prowadzonych przez wyższe uczelnie i w kursach doskonalących.

Zrealizowanie zadań zawartych w wytycznych wymagać będzie od wszystkich nauczycieli, pracowników administracji szkolnej i sojuszników zainteresowanych pracą szkoły wielokrotnionych wysiłków.

W ramach przygotowania do nowego roku szkolnego uwzględnić należy następujące zadania i terminy prac:

- do 10 kwietnia 1974 r. opracować i przedyskutować program przygotowań do nowego roku szkolnego z inspektorami szkolnymi, a do 30 kwietnia z dyrektorami szkół i placówek oświatowo-wychowawczych;
- do 30 kwietnia przyjąć program przygotowań do nowego roku szkolnego na posiedzeniu rady pedagogicznej, z udziałem przedstawicieli komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego oraz organizacji młodzieżowych;
- do 20 czerwca przygotować rozkłady zajęć na rok szkolny 1974/75 i zapoznać z nimi uczniów;
- do 30 czerwca ocenić realizację zadań w roku szkolnym 1973/74, wyciągnąć wnioski do dalszej pracy oraz przyjąć plan pracy na nowy rok szkolny;
- do 28 sierpnia skontrolować stan gotowości szkół do rozpoczęcia roku szkolnego.

Pełne wdrożenie zadań zawartych w wytycznych zaowocuje lepszym przygotowaniem dzieci i młodzieży do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym, do udziału w urzeczywistnieniu programu rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Przemiany szkolnictwa podstawowego

Planowane na rok szkolny 1973/74 zadania w zakresie szkolnictwa podstawowego stanowiły dalszy etap ulepszania funkcjonowania istniejącego systemu oświatowego i realizacji zamierzeń sformułowanych w programie działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972—1975; dotyczyły one między innymi:

- zwiększenia dalszego poziomu i efektywności kształcenia i wychowania oraz rozwijania samorządnej aktywności uczniów na terenie szkoły;
- zwiększenia efektywności w pracach społecznie użytecznych wykonywanych przez młodzież, uczestnictwa w obchodach 30 rocznicy powstania PRL oraz w olimpiadach i konkursach;
- dalszej przebudowy sieci szkół podstawowych, w szczególności zaś organizowania zbiorczych szkół gminnych.

W wyniku realizowanej w roku 1973 rekonstrukcji sieci szkół podstawowych zmniejszeniu uległa ogólna liczba szkół w stosunku do 1972 r. o 1034, w tym w miastach o 66 i na wsi o 968. W ramach organizacji zbiorczych szkół gminnych zwiększona została liczba szkolnych punktów filialnych z 1435 w 1972 r. do 5308 w 1973 r. Potrzeba przeprowadzania zmian w organizacji szkół wynika zarówno z dążenia do zapewnienia możliwie najkorzystniejszych warunków organizacyjnych

dla pełnej realizacji programu nauczania, szkoły 8-klasowej przy wykorzystaniu zwiększającej się liczby nauczycieli specjalistów, jak i ze zmniejszających się roczników młodzieży w wieku szkoły podstawowej w okresie bieżącego i następnego 5-lecia.

W roku 1973/74 liczba uczniów w szkołach podstawowych wynosi 4634 tys. i jest niższa w stosunku do stanu z roku ubiegłego o 207,0 tys., tj. o 4,3%.

Liczba uczniów klas I obniżyła się na skutek niżu demograficznego z 535,3 tys. w 1972 r. do 517,9 tys. (o 3,3%). Do klas I szkoły podstawowej uczęszczało 27,2 tys. dzieci 6-letnich, tj. o 1,4 tys. więcej niż w ubiegłym roku. W ogólnej liczbie uczniów odsetek uczniów klas I—IV ogółem zwiększa się z 45,9% w 1972 r. do 46,4% w 1973 r., a na wsi z 46,8% do 46,9%.

Odsiew szkolny w skali krajowej w liczbach bezwzględnych maleje — z 76 530 uczniów w r. 1971/72 do 73 330 uczniów w r. 1972/73. W stosunku do ogólnej liczby uczących się jest on nadal wysoki, gdyż stanowi 1,51% (w 1972 r. i 1973 r.).

Najwyższy wskaźnik odsiewu notuje się w województwach: wrocławskim — 2,86%, olsztyńskim — 2,53%, koszalińskim — 2,34%, krakowskim — 2,10%, gdańskim — 2,08%, szczecińskim — 1,82%.

W wyniku malejącego odsetka uczniów w klasach starszych liczba absolwentów z klas VIII szkół podstawowych zmniejszyła się z 651,0 tys. w 1972 r. do 638,3 tys. w 1973 r. tj. o 12,7 tys. absolwentów (20%).

W ogólnej liczbie absolwentów szkół podstawowych w roku 1973 chłopcy stanowią 49,2%, a dziewczęta 50,8% (w 1972 r. odpowiednio 49,1% i 50,9%). Nastąpiła niewielka poprawa wskaźnika sprawności nauczania mierzonego stosunkiem procentowym liczby absolwentów do liczby uczniów klas I sprzed 8 lat z 87,2% w 1972 r. do 88,0% w 1973 r.

Na skutek realizowanych zmian w sieci i organizacji szkolnictwa podstawowego zwłaszcza na wsi oraz likwidacji szkół o małej liczbie uczniów nastąpiło w roku szkolnym 1973/74 obniżenie liczby oddziałów z 217 840 w 1972 do 205 161 w 1973 r., tj. o 12 679 oddziałów.

Nastąpiły zmiany w strukturze oddziałów wg poziomów organizacyjnych.

Zwiększył się odsetek oddziałów klas I—IV o niższych jednostkowych kosztach kształcenia z 50,7% do 51,5%, a jednocześnie zmniejszył się odsetek oddziałów klas V—VIII (droższych) z 49,3% do 48,5%.

W szkołach podstawowych na wsi odsetek oddziałów klas I—IV zwiększa się z 53,3% w 1972 r. do 53,8% w 1973 r.

W skali ogólnokrajowej obciążenie oddziału uczniami wynosi 22,6 i jest niższe niż w 1972 r. (22,7 uczniów). W 1330 szkołach o 7 i więcej nauczycielach przeciętna ta kształtuje się wysoko, gdyż wynosi od 31 do 35 uczniów na oddział, w 65 szkołach od 36 do 40 uczniów i w 8 szkołach powyżej 41 uczniów na oddział.

Od szeregu lat występuje w szkołach podstawowych zjawisko obniżania się ogólnej liczby izb lekcyjnych z 139 181 w 1972 r. do 132 994 w 1973 r., tj. o 6187 i o 4,4%.

Obniżenie to związane jest również z likwidacją i przekształcaniem stopnia organizacyjnego szkół na wsi, w związku z czym szkolnictwo podstawowe zrezygnowało z korzystania dla potrzeb szkolnictwa z 1982 izb wynajętych, nadal jednak szkoły podstawowe na wsi korzystają z 4536 wynajętych izb lekcyjnych. Baza pomieszczeniowa szkół podstawowych jest nadal niedostateczna w stosunku do wzrastających potrzeb tych szkół, w tym również w zakresie poprawy warunków pracy; świadczy o tym występująca w niektórych województwach dość wysoka w porównaniu do malejącego ogólnokrajowego wskaźnika zmianowość — z 1,56 w 1972 r. do 1,54 w 1973 r. Na przykład w woj. kieleckim w miastach zmianowość wynosi — 1,86, warszawskim — 1,85, lubelskim — 1,85, olsztyńskim — 1,83, białostockim — 1,83.

Zmianie ulega również w skali kraju wskaźnik obciążenia izby lekcyjnej uczniami ogółem — z 34,8 w 1972 r. do 37,8 w 1973 r., z czego w mieście z 50,3 do 48,2 i na wsi z 27,0 do 27,4.

W porównaniu ze zmniejszającą się liczbą oddziałów w stosunku do ubiegłego roku obniża się również liczba nauczycieli realizujących plan nauczania w szkołach podstawowych z 206 682 do 200 625, tj. o 2,9%, w porównaniu z liczbą etatów nauczycielskich wynikających z organizacji szkół określonych stopni organizacyjnych (195 256 etatów w 1973 r.): oznacza to, że około 5269 nauczycieli zatrudnionych jest dodatkowo w pełnym wymiarze na realizację godzin ponadwymiarowych w szkołach o czterech, pięciu i sześciu nauczycielach.

W szkołach podstawowych rozwijana jest działalność zmierzająca do objęcia coraz większej liczby młodzieży dożywianiem z posiłków wydawanych w szkole w różnej postaci (szklanka gorącego mleka, bułka z masłem):

— korzystało z niego w 1973 r. 906,2 tys. dzieci, tj. 5,5% więcej niż w roku ubiegłym (843,2 tys.). Natomiast w wyżywieniu w świetlicach szkolnych korzystało w okresie sprawozdawczym 446,4 tys. uczniów, tj. o 7,3% więcej niż w 1972 r. (415,8 tys.).

W roku szkolnym 1973/74 czynne są 723 zbiorcze szkoły gminne, co stanowi 30,6 ogólnej liczby gmin.

W zbiorczych szkołach gminnych organizowane są klasy V—VIII dla uczniów opóźnionych w nauce, tzw. „klasy uzawodowione”, pobiera w nich naukę 38,2 tys. uczniów w 1728 oddziałach, z tego na wsi uczy się 19,8 tys. uczniów w 1015 oddziałach. Ponadto klasami specjalnymi objętych jest 13,1 tys. uczniów.

Zbiorcze szkoły gminne łącznie z pełnymi szkołami filialnymi (z kl. I—VIII) oraz punktami filialnymi (z kl. I—IV) objęły swym zasięgiem 865,8 tys. uczniów, z czego 82,8% uczniów pobiera naukę w szkołach wyżej zorganizowanych o 7 i więcej nauczycielach.

W celu zapewnienia młodzieży wiejskiej w coraz szerszym zakresie dostępu do wysoko zorganizowanych szkół realizujących pełny program nauczania w zakresie 8 klas szkoły podstawowej w lepszych warunkach bazowych i kadrowych, zorganizowano dowożenie i dojeżdżanie do szkoły dzieciom jadącym ponad przepisową długość drogi z domu do szkoły.

W roku szkolnym 1973/74 z akcji dowożenia do szkół korzystało 142,1 tys. młodzieży, tj. 6,1% uczniów szkół wiejskich, do szkół zbiorczych dojeżdżało 222,6 tys. uczniów, tj. 4,8% ogółu uczniów. Dla stworzenia warunków umożliwiających tym dzieciom wypełnianie obowiązku szkolnego organy administracji szkolnej w ramach posiadanych funduszy w budżecie udzielają pomocy materialnej dla tej młodzieży.

Dodatnim osiągnięciem w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół jest doprowadzenie do znacznej poprawy odsetka uczniów pozostawionych na drugi rok z 5,6% do 4,0%, a w liczbach bezwzględnych z 281 000 do 189 200, tj. o 91 800 uczniów mniej.

Liczba dzieci nie wykonujących obowiązku szkolnego i ich odsetek w stosunku do liczby dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu w latach szkolnych 1972/73 — 1973/74 kształtuje się następująco: (patrz tab.)

Analiza danych dotyczących realizacji obowiązku szkolnego w przekroju wojewódzkim daje podstawę do stwierdzenia, że liczba dzieci nie uczęszczających do szkoły nie jest w pełni zależna od osiągniętego poziomu społeczno-gospodarczego rozwoju województwa. Decydujące znaczenie mają tu przedsiębrane środki organizacyjno-administracyjne, mające na celu egzekwowanie wykonywania obowiązku szkolnego i zabezpieczające możliwość nauki w szkole specjalnej dla dzieci z odchyleńiami od norm rozwojowych.

W roku szkolnym 1973/74 przy szkołach podstawowych działają 7203 ogniska przedszkolne z liczbą 105,7 tys. korzystających, w tym na wsi 5508 ognisk z liczbą

	Nie uczęszczające do szkoły					
	w wieku lat			w odsetkach		
	7-16	7-14	15-16	7-16	7-14	15-16
ogółem 1972/73	23.450	11.093	12.257	0,47	0,22	0,25
1973/74	22.350	7.181	15.169	0,47	0,15	0,32
w tym: wieś 1972/73	15.732	6.377	9.355	0,61	0,25	0,36
1973/74	15.169	6.601	8.268	0,63	0,29	0,34

73,8 tys. dzieci. Ponadto przy szkołach podstawowych czynne są przedszkola (530) i oddziały przedszkolne (1272) z liczbą 35,2 tys. dzieci, w tym na wsi 471 przedszkola i 1024 oddziały przedszkolne dla 28,3 tys. dzieci.

W wyniku usprawniania zmian organizacyjnych szkół podstawowych nastąpił rozwój działalności pozalekcyjnej szkół organizowanej w kółkach zainteresowań artystycznych, technicznych, przedmiotowych i sportowych. Liczba kół zainteresowań w szkołach podstawowych ogółem zwiększyła się z 75 777 w 1972 r. do 76 801 w 1973 r., tj. o 1,3%. Postępujący niż demograficzny powoduje jednak obniżenie się liczby uczestników tych kół z 1701,0 tys. w 1972 r. do 1680,8 tys. w 1973 r. Tym samym zmniejszyła się liczba uczestników przypadających na 1 koło zainteresowań z 22,4 w 1972 do 21,9 w 1973 r.

Kazimierz Szuba

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

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

1. CERNOHORSKÝ Zdeněk. O mládeži v PRL.
Odborna Výchova 1972/1973 č. 10 s. 277
2. CERNOHORSKÝ Zdeněk: Problém středního vzdělání ve vztahu k učňovskému školství v PLR.
Socialistická Škola 1973—1974 č. 4. s. 183—187.
3. Č. (ERNOHORSKÝ); Zd. (enek): Szkoła zawodowa.
Odborna Škola 1973/1974 č. 3. 4 strona okładki.
4. CERNOHORSKÝ Zdeněk: Za aktivni účast mládeže při budování socialistického Polska.
Socialistická Škola 1973—1974 č. 1 s. 39—41.
5. CERNOHORSKÝ Zdeněk: Zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i dokształcające (Odborná učiliště aučňovské školy) — dr Teofil Sosnowski — wyd. Wydawnictwo Związkowe CRZZ we Varšawie 1971 — 362 stran.
Odborná Výchova 1973 — 1974 č. 1 s. 21—22.
(recenzja)
6. EHLERT Rainer, ZIEBELL Elke: Zur Durchführung des fakultativen Unterrichts in der Volksrepublik Polen.
Biologie in der Schule 1973 Heft 10 S. 434—436.
7. COUFALIK Jaromir: Střední odborné školství v PLR.
Odborná Škola 1973—1974 č. 4 s. 58—60.
8. GRAFE Karl-Heinz: Die Herausbildung sozialistischer internationaler Beziehungen zwischen der DDR und der Volksrepublik Polen.
Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 1973 Heft 9 S. 799—808.
9. GRINMAN Vit: Adam Mickievič (k 175-letiju so dnja roždenija).
Srednee Specjal'noe Obrazovanie 1973 nr 10 s. 48—50.
10. H. J.: Telewizna polytechnika v Polsku.
Učebni Pomucky 1973—1974 č. 2. s. 29—30.
11. HRDLICKA F.: Aktivizující metody ve výchově učnu (z polských zkušeností).
Odborná Výchova 1973—1974 č. 2 s. 50.
12. HRDLICKA František: Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym. (Materiały z vědecké konference v Jadvisině u Varšavy). Warszawa Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1972. 231 s.
Učebni Pomucky ve Škole a v Osvětě 1973—1974 č. 4 s. 63—64
(recenzja)
13. HRDLICKA František: Zemřel profesor Konstancy Lech.
Pedagogika 1973 č. 4 s. 471—472.
(wspomnienie pośmiertne)
14. ISKROVA Cvetana: Njakoi formi na rabota po novite učebni programi po matematika v Polската Narodna Republika.
Načalno Obrazovanie 1973 nr 8 s. 40—46.

15. KENDA Milan Formácia v službach informácie. Na návšteve v čs. kultúrnom stredisku vo Varšave.
Osvetova Praca 1973 č. 16 s. 24—25.
16. KOVALEVA V.: Pol'ske charcery.
Vospitanie Škol'nikov 1973 nr 6 s. 87—90.
17. KOVALEVA V. M.: Zuchi — pol'skie „oktjabrjata“.
Načal'naja Škola 1973 nr 8 s. 88—90.
18. KRASNOV A.: Adam Mickiewicz. K 175-letiju so dnja roždenija.
Narodnoe Obrazovanie 1973 nr 12 s. 84—86.
19. KRISZTIAN Bela: Stanislaw Lem; Summa technologiae.
Pedagogiai Szemle 1973 nr 11 s. 1076—1077.
(Recenzja wydania węgierskiego, Budapest 1972, 368 s.)
20. KUZNECOVA Z. I.: U pol'skich družej.
Fizičeskaja Kul'tura v Škole 1973 nr 8 s. 45—47.
21. RUBENČIK E. S.: Proekty reformy školy Pol'skoj Narodnoj Respubliki.
Sovetskaja Pedagogika 1973 nr 7 s. 119—124.
22. SILOV V. F.: Fizičeskij eksperiment i učebnoe oborudovanie v pol'skoj obščedobrazovatel'noj škole.
Fizika v Škole 1973 nr 4 s. 98—105.
23. SOLOV'EV L. I.: Pol'skaja kniga o putešestvennikach.
Geografija v Škole 1973 nr 6 s. 92.
24. STACHEV B.: „On meždu nami žil...“.
(K 175-letiju so dnja roždenija Adama Mickeviča).
Literatura v Škole 1973 nr 6 s. 81—87.
25. ŠVARCMAN K. A., KONOVALOVA L. V.: Problemy metaetiki.
Marek Fritzhand: Głównie zagadnienia i kierunki metaetyki.
Warszawa, „Książka i Wiedza” 1970, 429 str.
Voprosy Filosofii 1973 nr 11 s. 140—142.
(recenzja)
26. SZKOŁA zawodowa. Die Berufsschule. Warszawa.
Aus Heft 5/1973.
Die Fachschule 1973 Heft 10 S. 317.
(Przegląd zawartości numeru 5/1973).
27. TH. H.: In der polnischen Zeitschrift „Wychowanie fizyczne i higiena szkolna” (*Körpererziehung und Schulhygiene*) Warschau.
Körpererziehung 1973 Heft 8/9 S. 445—446; Heft 11 S. 556—557
(Omawia artykuły: M. Póltorak i B. Woynarowskiej z numeru 1/1972, oraz artykuł W. Trybusa z numeru 1/1972).
28. TVRDEK Václav, ČERNOHORSKY Zdeněk: Systémy přípravy mládeže k povolání: v Sovětském Svazu, v Polské lidové republice a v Německé demokratické republice.
Praha 1972 Státní Pedagogické Nakladatelství 4° s. 191.
(Recenzja: J. Boros) — *Jednotna Škola* 1973 č. 8 s. 763—765.
29. Z polského časopisu o výchově učnu.
Odborna Výchova 1973—1974 č. 2 s. 50.

B. PRACE AUTORÓW POLSKICH W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

1. BOGDAŃSKA-ZAREMBINA Anna: Chemieunterricht in der polnischen allgemeinbildenden Schule.
Chemie in der Schule 1973 Heft 11 S. 495—499.
(Tłum. z polskiego Regina Pauli)

2. KLUCZYŃSKI Jan: Richtungen und Vervollkommnung des Bildungswesens in der Volksrepublik Polen.
Vergleichende Pädagogik 1973 Heft 4 S. 415—427.
3. KOZIELECKI Józef: Veduc v dvojakej roli. (Vyťah z čl. Naukowiec w podwójnej roli, *Kultura* 27.6.1971).
Vysoká Škola 1973—1974 č. 1. s. 42—47.
(Przekład z polskiego: Balegová Olga).
4. PALKA Stanislav. (Kraków): Didaktické činitele osvojovania poznatkov v strednej škole.
Jednotna Škola 1973 č. 9 s. 800—808.
(z polskiego tłum.: Hana Pollakova-Benedikova, streszcz.: ros., ang.).
5. SCHAFFUNG neuer Institute in der Volksrepublik Polen.
Pädagogische Forschung 1973 Heft 1/2 S. 129—134.
(Tłum. z polskiego: Ursula Keiderling
Utworzenie nowych instytucji: *Nowa Szkoła* 1972 nr 11 s. 56—57 Kronika).
6. SOSNOWSKI Teofil: Die Ausbildung und weitere Qualifizierung der Werktagen aus der sicht des Berichts der Expertenkommission.
Die Fachschule 1973 Heft 9 S. 280—284.
7. SOSNOVSKI Teofil: V'zpitanie, obrazovanie i uš'vršenstvuvanie na rabotničeskite kadri.
Profesionalo Obrazovanie 1973 nr 7 s. 30—33.
(Tłum. z polskiego: Elka Katerinska — Raport Komisji Ekspertów do Spraw Oświaty i Wychowania).
8. SZYMKATOVA Janina: Pedagogický optimizmus.
Rodina a Škola 1973 č. 9 s. 263—264.
(Przekład z polskiego: Alojz Capiak).
9. WROCHNO Krystyna L'éducation professionnelle des femmes et le conflit des rôles.
International Review of Education 1973 n° 1 p. 91—96.
10. ZALEWSKA-TRAFICZ Halina: Zum Entwurf eines Planes für die pädagogische Forschung.
Pädagogische Forschung 1973 Heft 1/2 S. 123—128.
(Tłum. z polskiego: Ursula Keiderling, *Nowa Szkoła* 1972 nr 5 s. 59—60 — Nad projektem planu badań pedagogicznych).
11. ZYGULSKI K.: Wstęp do zagadnień kultury. Warszawa 1972, 380 str.
K. Žigul'skij: Vvedenie v problemy kul'tury.
Voprosy Filosofii 1973 nr 11 s. 182.

CZASOPISMA

OGNIWO, miesięcznik.

Praha R. XXIX: 1973

(Pismo przeznaczone dla czeskiej polonii. Wydaje Ministerstwo Szkolnictwa w Państwowym Wydawnictwie Pedagogicznym w Pradze. Redaguje: Gustaw Przeczek z Radą Redakcyjną).

WYCHOWANIE OJCZYSTE.

Kwartalnik pedagogiczny dla nauczycieli i rodziców.

Londyn R. XIX: 1973 Polska Macierz Szkolna Zagranicą.

(Nr 3/96) — lipiec-wrzesień 1973. Dwóchetna rocznica Komisji Edukacji Narodowej.
M. i. PŁOSKA Janina: Komisja Edukacji Narodowej s. 1—16. W opracowaniu wy-

zyskano najnowsze wydanie pracy: Ł. Kurdybacha i M. Mitera-Dobrowolska: Komisja Edukacji Narodowej, Warszawa 1973 PWN s. 320. Redaktorem zespołu redakcyjnego Wychowania Ojczystego jest M. Goławski. Artykuły zostały wynotowane z czasopism zagranicznych, które wpłynęły do Biblioteki Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie — II półroczcie 1973 r.

Wybór i opracowanie
ANNA KRÓL

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: В свете научно-технической революции и электронной вычислительной машины	457
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Начальное обучение как область педагогических знаний	477
ИН ЖЕБРОВСКИ: Профессиональная ситуация воспитателей	496

В ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ УЧИТЕЛЯМ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Воспитательные трудности как предмет разногласия теоретиков и беспокойства практиков	510
---	-----

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Понятки совершенствования практик в подготовке учителей	520
---	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЮЗЕФ СОСНОВСКИ: Двойная роль высших школ	524
--	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МЕЧИСЛАВ ПУТО: Польское войско союзником школы и учителя	528
ЭВА ДАДЕИ, ДАНУТА ОПАЛЯ: Из исследований в области устранения недостатков в обучении путем применения многогоризонтального обучения	532
КРЫСТЫНА ДОРОШЕВИЧ: Влияние эмоционального облика учащихся в отношении к учителям на процесс сообщения между ними	557
ВИТОЛЬД КАЛИНА: Распознавание мимических выражений чувств как независимый фактор интеллигенции	541
ЯДВИГА АНДЖЕЕВСКА: Детерминанты культуры чтения ученика	545
ЯН ЮЩИШИН: О точном управлении просвещением в уезде	550
МАРИЯ КОСЬ: Меткость исследования школьной зрелости детей на основе расширенной записи в первый класс	556

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

БОГДАН СУЯК: Размышления по поводу книги Францишка Урбаньчика «Проблемы просвещения взрослых», Варшава 1973, ПЗВС	564
ЯН КУПЧИК: Ганша Малевска, Vincent Peuge (при сотрудничестве Лины Фирковско-Машкевич) — Преступность малолетних. Общественно-экономическая обусловленность, Варшава 1973, ПВН	570

ВАЦЛАВ БЕЛЕЦКИ: Ежи Куявиньски — Действительность применения полу-
программированных учебников в начальном обучении, Познань 1972, Науч-
ное издательство УАМ 572

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати 576
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 579
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques 582
ИРЕНА Я.Н.И.Ш.О.В.С.КА: ЛФ

ХРОНИКА СОБЫТИЯ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ: Торжественное заседание Совета по делу воспи-
тания 588
КАЗИМЕЖ ШУБА: Изменения в организации учебного года 1974/75 590

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Просветительные polonica в зарубежной печати 595

CONTENTS

ARTICLES

IGNACY SZANIAWSKI: In a Face of the Science — Technical Revolution and a Computer	457
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Initial Teaching as a Branch of the Pedagogical Knowledge	477
JAN ŻEBROWSKI: Educators' Professional Situation	496

WITH THE HELP FOR STUDYING TEACHERS

WACŁAW WOJTYŃSKI: Educational Difficulties as a Controversial Subject for Practitioners and Theoreticians	510
---	-----

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

LUDWIK BANDURA: Practic Improving Probs in Educating Teachers Discussions and Polemics	520
--	-----

DISCUSSION AND POLEMICS

JOZEF SOSNOWSKI: Double Roll Of Higer Schools	524
---	-----

EXPERIENCES, TIRALS AND PEDAGOGICAL

EXPERIMENTS

MIECZYŚLAW PUTO: Polish Army is the Teacher's and School's Friend	528
EWA DADEJ, DANUTA OPALA: From Researches over Eliminating Rejectios in Schooling Through Using Multifarious Teaching	532
KRYSTYNA DOROSZEWICZ: Influence of a Pupils'Emotional Attitudes on the Relation with Teachers	537
WITOLD KALINA: Recognising Mimic as an Independent Factor of Intelligence	541
JADWIGA ANDRZEJEWSKA: Determinants of the Pupil's Culture Reading	545
JAN JUSZCZYSZYN: About Education Governing in a County	550
MARIA KOS: Accuracy in Checking School Mellowness for Children Coming to Grade one	556

BOOK REVIEWS AND REPORTS

BOGDAN SUJAK: Considerations About the Franciszek Urbańczyk Book „Adult Education Problem" Warsaw 1973 PZWS	564
JAN KUPCZYK: Hanna Malewska, Vincent Peyre (with cooperation of Anna Firkowska-Mankiewicz) Juveniles'Criminality. Social and Economical Conditions. Warsaw 1973, PWN	570
WACŁAW BIELECKI: Jerzy Kujawiński — Efficiency in Using Halfprogrammed School-books in Intial Teaching. Poznań 1972 Edited by UAM	572

PERIODICALS REPORTS

STANISLAW NOWACZYK: Review Of the Polish Pedagogical Periodics . . . 576
JÓZEF ZALEWSKI: Review Of the Russian Pedagogical Periodics 579
IRENA JANISZOWSKA Cahiers Pedagogiques 582

COUNTRY CHRONICLE

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: First Meeting of the Polish Educational
Counsel 588
KAZIMIERZ SZUBA: Changes in the 1974/75 School Organization 590

ABROAD CHRONICLE

ANNA KROL: Polish Educational Documents in Abroad Periodics 595

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1974 R.

Nakład 5003 egz. Ark. wyd. 12,7. Ark. druk. A-1 12,3. Papier druk sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania w maju 1974 r. Podpisano do druku i druk ukończono w sierpniu 1974 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, Olsztyn: ul. Towarowa 2.
Indeks 37526. Zam. 1068/II G-5