



RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XVII (XLVIII) MAJ—CZERWIEC 1975

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WOJCIECH IWANOWSKI: Rozwój kwalifikacji nauczycieli w okresie XXX-lecia i stan obecny	277
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Drużyna harcerska jako grupa społeczna	291

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIEŁOM

HENRYKA PELCZAR: Co czytamy?	308
WŁADYSŁAW JÓZEFACIUK: Pomagamy nauczycielom studiującym	312
MARIAN PRZEDPEŁSKI: Czytelnictwo książek naukowych i fachowych oraz prasy w powiecie sierpeckim i żuromińskim	314

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIRON KRAWCZYK: Relacje między procesami nauczania, kształcenia, wychowania	320
---	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JOANNA KOWALCZYK: Organizacyjne i dydaktyczne podstawy doskonalenia zawodowego w warunkach automatyzacji	340
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Szkoła osiedlowa a środowisko lokalne i rodzinne	352
KONSTANTY SOBOLSKI: Wychowanie przez sztukę w rodzinie współczesnej	364
ROMUALD KOŃCZYK: Rola zespołu nauczycielskiego w procesie adaptacji	368

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JADWIGA BEDNAREK: Zbigniew Skorny — Metody badań i diagnostyka psychologiczna	376
LUDWIK MALINOWSKI: Dorobek i perspektywy regionów i oświaty	379
ZYGMUNT WIATROWSKI: Edmund Trempała — Wychowanie w środowisku szkoły	381
LUDWIK BANDURA: Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg	384
ALEKSANDER MACIESZA: Robert Bell, Gerald Fowler, Ken Little — Education in Great Britain and Ireland a Source Book	386

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	390
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	393
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	400

KRONIKA KRAJOWA

JAN MALCZEWSKI: Kolegium Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie sieci szkół 10-letnich	405
JAN MALCZEWSKI: Ocena realizacji nowych założeń egzaminu dojrzałości	406

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

STANISŁAW GRZEŚNIAK: Problemy dokształcania nauczycieli (z Plenum ZG ZNP)	408
---	-----

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**WOJCIECH IWANOWSKI
WARSZAWA**ROZWÓJ KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI W OKRESIE
XXX-LECIA I STAN OBECNY****I. Rozwój kwalifikacji nauczycieli w XXX-leciu PRL**

Dorobek naszego kraju w dziedzinie oświaty i wychowania w ciągu trzydziestu lat działalności władzy ludowej jest bezspornie bardzo duży. Jednym z mierników rozwoju i funkcjonowania oświaty jest ilość oraz poziom kwalifikacji kadry nauczycielskiej. W Polsce Ludowej, w latach 1945—1973, ogólna liczba nauczycieli wzrosła ponad trzykrotnie — z 94 120 do 380 441, tj. o 286 321.

Ten ogromny przyrost kadr nauczycielskich nie zaspokajał jednak w pełni potrzeb polskiego systemu oświaty i wychowania, mimo że zakłady kształcenia nauczycieli i uniwersytety nadały uprawnienia pedagogiczne ponad 250 tysiącom absolwentów. Z teoretycznego punktu widzenia wymieniona liczba absolwentów powinna była zaspokoić potrzeby szkolnictwa, nawet przy uwzględnieniu tzw. ubytku naturalnego. W rzeczywistości jednak okazało się, że w wymienionym okresie znaczna część absolwentów, bo około 1/5, bądź nie podejmowała pracy w zawodzie nauczycielskim, bądź po krótkim czasie zawód ten porzucała.

Zostało to spowodowane tą okolicznością, że absolwenci kierunków pedagogicznych, na skutek braku innych szkół specjalistycznych, byli chętni

nie przyjmowani do pracy w instytucjach pozaszkolnych i w dużym stopniu zasilali kadry administracji, wojska, milicji obywatelskiej, służby penitencjarnej oraz innych instytucji kulturalnych i socjalnych, gdzie place były znacznie lepsze niż w służbie nauczycielskiej.

Wymieniona okoliczność bardzo poważnie zaciężała na ukształtowaniu się ilości i jakości kadr nauczycielskich.

Dynamikę wzrostu zatrudnienia ogółu nauczycieli i zmiany w poziomie ich wykształcenia obrazuje następujące zestawienie.

Tablica 1

WZROST ZATRUDNIENIA
I ZMIANY W POZIOMIE WYKSZTAŁCENIA OGÓLU NAUCZYCIELI

	Liczba nauczycieli pełnoetatowych	Wykształcenie wyższe		Studium nauczycielskie		Średnie pedagogiczne		Bez średn. pedagogicznego	
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1962	200 935	36 151	18,0	37 487	18,6	121 064	60,3	6 233	3,1
1963	209 094	38 247	13,8	44 075	21,1	118 882	56,9	7 850	3,7
1964	220 781	39 875	18,1	61 515	27,9	111 826	50,6	7 565	3,4
1971	336 220	57 875	17,2	187 570	55,8	86 099	25,6	4 676	1,4

Zródło: W. Iwanowski, Oświata, nauczyciele, liczby. PZWS 1973, s. 20.

Z zestawienia wynika, że w okresie od 1964 do 1971 roku wyraźnie wzrastała, w liczbach bezwzględnych, liczba osób z wyższym wykształceniem, a jednocześnie malała — w liczbach względnych. Zwiększała się natomiast — w liczbach względnych i bezwzględnych — liczba osób z ukończonym studium nauczycielskim. Malała zaś, w liczbach względnych i bezwzględnych, liczba osób ze średnim pedagogicznym i bez średniego pedagogicznego wykształcenia.

Według stanu z dnia 1.X.1971 r. — 17,23% ogółu pełnoetatowych nauczycieli i wychowawców posiadało wykształcenie wyższe, 55,78% SN, 25,61 średnie pedagogiczne, 1,12% średnie ogólnokształcące lub zawodowe i 0,26% pracowników pedagogicznych nie posiadało średniego wykształcenia.

Poziom wykształcenia nauczycieli kształtował się niejednolicie w poszczególnych typach szkół, co było podyktowane — między innymi — różnymi wymaganiami przy zatrudnianiu nauczycieli zależnie od rodzaju szkolnictwa.

W 1971 r. na przykład zdecydowana większość, bo 71% nauczycielek przedszkoli typu miejskiego, posiadała średnie pedagogiczne wykształcenie. W przedszkolach typu wiejskiego odsetek nauczycielek z tym wy-

kształceniem wynosił 82,9, a w przedszkolach resortowych 76,1%. Odpowiednie liczby dla nauczycielek z ukończonym SN wynosiły: dla typu miejskiego — 27,6%, wiejskiego — 15,9% i dla nauczycielek przedszkoli resortowych — 16,2%.

Odsetek nauczycielek przedszkoli z wykształceniem wyższym zawodowym lub I° i magisterskim zbliżał się do jednego procenta.

Odmienne kształtowała się sytuacja w 1971 r. w szkolnictwie podstawowym, gdzie większość nauczycieli, zgodnie z wymogami, posiadała już ukończone studium nauczycielskie: w szkołach miejskich — 71,2%, na wsi — 69,9%, a w szkołach dla pracujących — 58,7%.

Odpowiednie liczby nauczycieli z wykształceniem wyższym w tym typie szkolnictwa wynosiły: w szkołach miejskich — 10,0%, na wsi — 2,53%, w szkołach dla pracujących — 22,4%.

W liceach ogólnokształcących młodzieżowych — 73,3% nauczycieli posiadało wyższe studia magisterskie, 11,6% — wyższe studia zawodowe lub I° i 13,5% ukończyło SN. Pozostali — to nauczyciele ze średnim pedagogicznym i innym wykształceniem.

W zakładach kształcenia nauczycieli: 74,8% nauczycieli ukończyło wyższe studia magisterskie, a 9,4% — wyższe studia zawodowe lub I°. Pozostali posiadali wykształcenie poniżej wyższego.

W zasadniczych szkołach zawodowych dziennych 47,2% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących posiadało wykształcenie wyższe magisterskie, 5,7% — wyższe zawodowe lub I°, a 40,1% — SN. Odpowiednie liczby dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w technikalach (liceach) zawodowych i szkołach pomaturalnych wynosiły: 72,0; 9,5; 13,7%.

Znacznie słabsze kwalifikacje posiadali nauczyciele przedmiotów zawodowych zasadniczych szkół zawodowych: 24,2% posiadało wykształcenie wyższe magisterskie, 19,7% — wyższe zawodowe lub I°, 37,9% — SN. Odpowiednie liczby dla tej grupy nauczycieli w technikalach (liceach) zawodowych i zawodowych szkołach pomaturalnych wynosiły: 56,5; 33,1; 6,8%. Jak więc z tego wynika, nauczyciele zawodu w technikalach i szkołach pomaturalnych posiadali lepsze kwalifikacje niż ci sami nauczyciele w zasadniczych szkołach zawodowych.

Analogicznie wyglądała struktura kwalifikacji w grupie nauczycieli praktycznej nauki zawodu w zasadniczych szkołach zawodowych i w technikalach. O ile bowiem w tych pierwszych wyższe studia magisterskie posiadało 1,7% nauczycieli, wyższe zawodowe i I° — 2,1%, SN — 15,6% oraz średnie pedagogiczne i inne 76,0%, to w technikalach odpowiednie liczby wynosiły: 5,7; 6,9; 19,6; 66,9%.

Dynamikę wzrostu zatrudnienia i zmiany w poziomie wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych obrazuje tablica 2.

Liczby z tabl. 2 ukazują ogromny postęp od 1964 do 1971 roku w zakresie poprawy struktury wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Rośnie w tym dziale zatrudnienie w liczbach bezwzględnych i względnych

Tablica 2

WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH
I ROZMIESZCZENIE SPECJALISTÓW

Rok	Liczba pełnoetatowych nauczycieli	Wykształcenie wyższe		SN		Średnie pedagogiczne		Bez średn. pedagogicznego	
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1962	159 157	7 478	4,7	33 492	21,0	114 690	62,1	3 497	2,2
1963	163 033	8 346	5,1	38 546	23,6	112 669	69,2	3 472	2,1
1964	169 906	7 067	4,7	54 500	32,1	104 605	61,9	2 844	1,7
1971	220 030	13 030	5,9	156 499	70,5	52 276	23,5	275	0,1

Źródło: W. Iwanowski, Oświata, nauczyciele, liczby. PZWS 1973, s. 31.

liczba osób z wyższym wykształceniem oraz równym studiom nauczycielskim, a maleje ze średnim i bez średniego pedagogicznego wykształcenia.

Średnia krajowa liczba nauczycieli szkół podstawowych posiadających wykształcenie powyżej średniego wynosiła 76,4⁰/o, podczas gdy w 1962 r. — 25,7⁰/o.

Odsetek nauczycieli posiadających wykształcenie powyżej średniego w szkołach miejskich wynosił 81,2⁰/o, natomiast w szkołach wiejskich tylko — 72,4⁰/o.

Z ogółu nauczycieli szkół podstawowych w liczbie 13 030 osób posiadających studia wyższe — w miastach pracowało 9967, co stanowi 4,4⁰/o, a na wsi 3063, co stanowi 1,5⁰/o.

W szeregu województw występowała w minionych latach i obecnie jeszcze występuje między powiatami dysproporcja pod względem liczby nauczycieli specjalistów w szkołach podstawowych, którzy posiadają wykształcenie powyżej średniego. I tak na przykład w woj. białostockim odsetek tych nauczycieli wynosił: w Sejnach — 77,4, w Kolnie — 56,6. W woj. koszalińskim: w Sławnie — 73,7, w Wałczu — 53,4 (szkoły wiejskie). W woj. olsztyńskim: Nowe Miasto — 81,6, Biskupiec — 48,7 (szkoły wiejskie). W woj. opolskim: w Raciborzu — 91,9, w Brzegu — 63,9. W woj. rzeszowskim: w Ustrzykach Dolnych — 92,9, w powiecie rzeszowskim — 73,2.

Problemem kadrowym w szkolnictwie podstawowym, który do tej pory nie został w pełni rozwiązany, jest rozmieszczenie nauczycieli specjalistów do nauczania czterech podstawowych przedmiotów, tzn. języka polskiego, rosyjskiego, matematyki i zajęć praktyczno-technicznych. Mimo że na tym odcinku następuje poprawa, to jednak dysproporcje utrzymują się nadal. W woj. białostockim na przykład odsetek szkół z 4 specjalistami wzrósł w stosunku do 1970 roku o 2,8, w woj. gdańskim — o 1,8,

w woj. lubelskim — o 4,4, w woj. olsztyńskim — o 6,9, w warszawskim — o 1,3, a we wrocławskim — o 8,0.

W woj. szczecińskim natomiast odsetek szkół z pełną obsadą specjalistów wzrósł tylko o 0,9. Jednak w tym województwie procent szkół bez żadnego specjalisty wynoszący w 1970 roku 10,2 zmalał do 2,9.

W obrębie poszczególnych województw występowały niekiedy duże dysproporcje w nasyceniu szkół kadrami specjalistów do nauczania czterech podstawowych przedmiotów.

W Białymstoku na przykład 96,8% szkół podstawowych miało w 1971 r. skompletowaną kadrę specjalistów do nauczania wyżej wymienionych przedmiotów, ale w powiecie białostockim placówek takich było już tylko 27,5%, w Gołdapi — 8,1%, a w Kolnie — 7,6%. Jednocześnie w Gołdapi

Tablica 3

WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓL PODSTAWOWYCH
W UKŁADZIE WOJEWÓDZKIM

Lp.	Wykształcenie nauczycieli szkół podstawowych młodzieżowych w okręgu	W mieście			Na wsi		
		wyższe	SN	powyżej średniego razem	wyższe	SN	powyżej średniego, razem
1	m. st. Warszawy	18,2	67,5	85,7			
2	m. Krakowie	28,1	54,6	82,7			
3	m. Łodzi	15,8	79,2	94,8			
4	m. Poznaniu	22,5	59,7	82,2			
5	m. Wrocławiu	22,3	61,2	83,5			
6	białostockim	4,7	79,1	83,8	2,7	65,3	68,0
7	bydgoskim	6,6	73,6	80,2	2,5	64,1	68,6
8	gdańskim	13,5	65,4	78,9	2,8	57,9	60,7
9	kałowskim	7,9	63,8	71,7	2,7	68,9	72,6
10	kieleckim	4,8	80,9	85,7	1,8	75,2	77,0
11	koszalińskim	5,2	78,4	83,6	2,1	65,6	67,7
12	krakowskim	10,8	70,1	80,9	3,4	70,8	74,2
13	lubelskim	10,4	74,3	84,7	1,9	72,4	74,3
14	łódzkim	6,1	82,3	88,4	1,9	80,1	82,0
15	olsztyńskim	5,9	77,3	83,2	1,6	60,9	82,5
16	opolskim	9,6	71,6	81,2	3,7	69,7	73,4
17	poznańskim	7,2	76,2	83,4	3,1	73,3	76,4
18	rzeszowskim	11,5	76,5	88,0	2,7	75,0	77,7
19	szczecińskim	6,9	66,9	73,8	3,8	55,2	59,0
20	warszawskim	5,9	78,5	84,4	1,7	72,0	73,7
21	wrocławskim	5,0	67,4	72,4	1,9	64,5	66,4
22	zielonogórskim	5,6	76,1	81,7	2,4	70,4	72,8
	Razem-średnio	10,0	71,2	81,2	2,5	69,9	72,4

— łączny wskaźnik z dodatkowymi kwalifikacjami miasto i wieś — 76,3.

21% szkół nie miało ani jednego specjalisty do nauczania 4 podstawowych przedmiotów, zaś w Kolnie — w 22,7% szkół. W woj. opolskim, w pow. kozielskim 50% szkół miało skompletowaną kadre specjalistów, w kluczborskim — 45%, a w krapkowickim tylko 20%.

Występowały też duże różnice w sytuacji kadrowej szkół miejskich i wiejskich. W woj. olsztyńskim na przykład wszystkie szkoły w miastach miały polonistę, a tylko 4,9% nie posiadało rusycysty, 1,0% — matematyka i 2,9% szkół — specjaliści do nauczania zajęć praktyczno-technicznych. W tym samym województwie 33,7% szkół wiejskich nie miało polonisty, 46,8% — rusycysty, 27,3% — matematyka i 39,3% — nauczyciela specjalisty do nauczania zajęć praktyczno-technicznych.

W zakresie poszczególnych przedmiotów najwięcej szkół posiadało specjalistów do nauczania języka polskiego i matematyki. Największe braki natomiast występowały w zakresie nauczania języka rosyjskiego i zajęć praktyczno-technicznych.

Dla pełniejszego zobrazowania sytuacji w omawianym zakresie warto przykładowo — wydaje się — podać, że zajęcia praktyczno-techniczne nie były obsadzone specjalistami w 236 szkołach w woj. bydgoskim i 387 w poznańskim, a języka rosyjskiego w 505 szkołach w woj. bydgoskim, w 571 w poznańskim, w 446 we wrocławskim i w 328 w gdańskim.

Rozmieszczenie specjalistów czterech podstawowych przedmiotów w szkołach podstawowych obrazuje poniższe zestawienie.

Tablica 4

ROZMIESZCZENIE SPECJALISTÓW W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH¹

Lp.	Odsetek szkół z kadrami specjalistów w zakresie w okręgu	4 podstawowych przedmiotów	3 podstawowych przedmiotów	2 podstawowych przedmiotów	1 przedmiotu	Bez specjalistów w zakresie podstawowych przedmiotów
1	białostockim	20,0	26,7	27,2	19,7	6,4
2	gdańskim	38,5	19,0	24,7	14,5	3,4
3	koszalińskim	33,1	28,2	25,1	12,0	1,7
4	lubelskim	29,2	30,4	28,4	10,9	1,0
5	łódzkim	35,9	37,5	22,5	3,8	0,2
6	olsztyńskim	22,4	26,4	26,6	18,9	5,7
7	opolskim	31,0	30,0	26,3	9,4	2,0
8	poznańskim	39,8	31,9	21,4	6,5	0,4
9	szczyńskim	31,3	20,8	28,2	16,9	2,9
10	wrocławskim	48,5	27,3	17,6	5,9	0,8
11	warszawskim	25,5	34,6	19,9	8,5	1,2

Źródło: W. Iwanowski, Oświata, nauczyciele, liczby. PZWS — 1973, s. 33.

¹ Brak danych ze wszystkich województw uniemożliwia zobrazowanie sytuacji w skali całego kraju.

WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Trend rozwojowy zatrudnienia i zmiany w poziomie wykształcenia tej grupy nauczycieli obrazuje tablica 5.

Tablica 5
WZROST ZATRUDNIENIA I ZMIANY W POZIOMIE WYKSZTAŁCENIA
NAUCZYCIELI LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Rok	Liczba pełnoetatowych nauczycieli	Wykształcenie wyższe		SN		Średnie pedagogiczne		Bez średniego pedagogicznego	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1962	14 200	13 043	91,9	834	5,9	275	1,9	48	0,3
1963	15 484	13 459	86,9	1 494	9,6	450	2,9	81	0,6
1964	16 456	14 196	96,3	1 737	10,6	472	2,8	51	0,3
1971	19 736	16 743	84,9	2 673	13,5	276	1,4	44	0,2

Źródło: W. Iwanowski, Oświata, nauczyciele, liczby. PZWS — 1973, s. 34.

Dane w tej tabeli ukazują zjawisko wzrostu liczby nauczycieli liceów ogólnokształcących z wyższym wykształceniem w liczbach bezwzględnych i jednocześnie spadek liczby osób z takim wykształceniem na 100 zatrudnionych. Permanentnie natomiast rośnie w liczbach absolutnych i względnych liczba nauczycieli z ukończonym studium nauczycielskim.

Na podstawie analizy szczegółowych danych można stwierdzić, że 84,9^{0/0} pełnozatrudnionych nauczycieli liceów ogólnokształcących posiadało wykształcenie wyższe, z czego 73,3^{0/0} wyższe magisterskie i 11,6^{0/0} wyższe zawodowe (łącznie z egzaminem uproszczonym na nauczyciela szkoły średniej).

Najniższy był odsetek nauczycieli liceów posiadających wykształcenie wyższe w woj. warszawskim (76,5), i to osiągnięty w znacznym stopniu przez zatrudnienie nauczycieli z wyższym wykształceniem zawodowym. Niższy od średniej krajowej był również w woj. olsztyńskim (77,2^{0/0}), wrocławskim (79,5^{0/0}), łódzkim (79,6^{0/0}) i kieleckim (79,8^{0/0}). W województwach: katowickim i bydgoskim oraz w miastach: Krakowie, Poznaniu i Wrocławiu wskaźnik nauczycieli z wyższym wykształceniem w liceach ogólnokształcących przekraczał 90,0^{0/0}.

WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Sytuację w zakresie kwalifikacji ogółu nauczycieli zasadniczych szkół zawodowych ilustruje tablica 6.

Jak wynika z tego zestawienia, wzrasta w liczbach bezwzględnych liczba osób z wyższym wykształceniem, odsetek zaś jest zmienny. Wy-

Tablica 6

 WZROST ZATRUDNIENIA I ZMIANY W POZIOMIE WYKSZTAŁCENIA
 NAUCZYCIELI ZASADNICZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Rok	Liczba pełnoza- trudnio- nych naucz.	Wykształcenie wyższe		SN		Średnie pedagogiczne		Bez średniego pedagogicznego	
		licz- ba	%	licz- ba	%	licz- ba	%	licz- ba	%
1962	15 178	5 502	36,3	2 228	14,7	5 211	34,3	2 237	14,7
1963	16 380	5 439	32,2	2 968	17,6	4 868	28,9	3 585	21,3
1964	18 286	5 286	28,9	3 743	20,5	5 501	30,1	3 750	20,5
1971	28 285	7 944	30,3	7 727	29,3	7 542	28,6	3 072	11,8

Źródło: W. Iwanowski, Oświata, nauczyciele, liczby. PZWS — 1973, s. 35.¹

rażnie natomiast wzrasta w liczbach bezwzględnych i względnych liczba osób z ukończonym studium nauczycielskim. Procentowy udział w zatrudnieniu nauczycieli ze średnim i bez średniego pedagogicznego wykształcenia — maleje.

Zaznaczyć należy, że zgodnie z obowiązującymi w 1971 roku przepisami nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych powinni byli mieć ukończone co najmniej studium nauczycielskie. Nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, którzy odpowiadali tym warunkom, było 93,0⁰/₀, a przedmiotów zawodowych — 81,8⁰/₀.

W zakresie wykształcenia nauczycieli zasadniczych szkół zawodowych występowały poważne różnice pomiędzy województwami: na przykład w opolskim 72,6⁰/₀ nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących miało wykształcenie wyższe, a w warszawskim tylko 29,7⁰/₀. Również w grupie przedmiotów zawodowych wyższe wykształcenie w woj. gdańskim miało 58,6⁰/₀ nauczycieli, a w woj. olsztyńskim 22⁰/₀.

Jeśli chodzi o łączny wskaźnik nauczycieli z wykształceniem na poziomie SN i wyższym, to w grupie przedmiotów ogólnokształcących najmniej korzystnie ukształtowała się sytuacja w woj. koszalińskim, i to zarówno w grupie przedmiotów zawodowych, jak i ogólnokształcących. Nauczyciele praktycznej nauki zawodu bez kwalifikacji pedagogicznych stanowili 24,1⁰/₀ w technikach i 18,2⁰/₀ w zasadniczych szkołach zawodowych.

Wzrost zatrudnienia i zmiany w poziomie wykształcenia nauczycieli techników (liceów) zawodowych ilustruje tablica 7.

Dane tabl. 7 ukazują wzrost w liczbach bezwzględnych i względnych liczby osób z wyższym wykształceniem i studium nauczycielskim oraz procentowy spadek nauczycieli ze średnim i bez średniego pedagogicznego wykształcenia.

W technikach zawodowych wymagane wyższe wykształcenie posiadało 81,5⁰/₀ nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych oraz 69,6⁰/₀ nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Tablica 7

WZROST ZATRUDNIENIA I ZMIANY W POZIOMIE WYKSZTAŁCENIA
NAUCZYCIELI TECHNIKÓW (LICEÓW) ZAWODOWYCH

Rok	Liczba pełnoetatowych nauczycieli	Wykształcenie wyższe		SN		Średnie pedagogiczne		Bez średniego pedagogicznego	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1963	8 337	6 498	77,5	651	7,8	810	9,6	428	5,1
1964	9 503	7 255	76,3	729	7,7	825	8,7	694	7,3
1965	11 510	8 408	73,0	1 089	9,5	1 135	9,9	878	7,6
1971	17 165	13 510	78,7	1 965	11,4	1 268	7,5	422	2,4

Źródło: W. Iwanowski, Oświata, nauczyciele, liczby. PZWS 1973, s. 37.

W roku 1970 obniżył się odsetek nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących z wyższym wykształceniem i odsetek tych nauczycieli w grupie przedmiotów zawodowych — o 0,7.

56,5% nauczycieli przedmiotów zawodowych miało wykształcenie wyższe magisterskie, a 33,1% wyższe zawodowe. Podobnie jak w liceach ogólnokształcących najniższy wskaźnik nauczycieli techników zawodowych z wyższym wykształceniem występował w województwie warszawskim.

Analiza rozwoju kwalifikacji nauczycieli w całym szkolnictwie w okresie XXX-lecia PRL pozwala stwierdzić, że w strukturze tych kwalifikacji zachodziły korzystne zmiany mimo hamujących ten postęp przed 1972 r. warunków socjalno-bytowych.

II. Poziom, zatrudnienie i struktura kwalifikacji nauczycieli według stanu z 1973 r.

Analiza rozwoju kwalifikacji nauczycieli w okresie XXX-lecia PRL odnosi się do ogółu nauczycieli i wychowawców szkół i placówek oświatowo- i opiekuńczo-wychowawczych podległych Ministerstwu Oświaty i Wychowania. Struktura zaś kwalifikacji nauczycieli według stanu z 1973 r. odnosi się do nauczycieli pracujących w szkołach i placówkach podległych wszystkim resortom, z wyjątkiem nauczycieli akademickich podległych Ministerstwu Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki.

Poziom zatrudnienia i strukturę kwalifikacji nauczycieli według stanu z 1973 r. obrazuje tablica 8.

Analiza liczb zawartych w tablicy 8 pozwala stwierdzić, że największą ilość nauczycieli z wykształceniem magisterskim osiągnęły licea ogólnokształcące — 73,7% i następnie kolejno, szkoły artystyczne — 57,8%, szkoły zawodowe — 38,7%.

Tablica 8

POZIOM ZATRUDNIENIA I STRUKTURA WYKSZTAŁCENIA
OGÓŁU NAUCZYCIELI
WEDŁUG RODZAJÓW SZKÓŁ I INSTYTUCJI OŚWIATOWYCH W ODSETKACH
Stan na 1—15 maja 1975 r.

Wyszczególnienie	Rodzaj wykształcenia							
	W y ż s z e			SN	Sred- nie peda- gogi- czne	Bez śred. pedag.	R a z e m	
	dr	mgr	I°				liczba absol- lutna	%
I. Szkolnictwo podstawowe	0,0	5,2	3,0	66,9	22,2	2,7	222 252	100,0
II. Licea ogólno- kształcące	0,4	73,7	10,7	10,1	1,5	3,6	23 259	100,0
III. Szkolnictwo zawodowe	0,2	33,7	11,7	20,8	6,6	22,0	69 425	100,0
IV. Szkoly artystyczne	0,1	57,8	6,1	7,0	10,0	19,0	3 240	100,0
V. Przedszkola	0,0	5,6	4,7	22,9	68,6	7,2	30 676	100,0
VI. Placówki oświa- towo-wych. i op.-wych. oraz in. inst. ośw.	0,1	10,1	4,0	42,0	29,6	14,2	21 663	100,0
VII. IKNiBO	11,5	81,6	4,9	1,4	0,3	0,3	364	100,0
VIII. Wojewódzkie i powiatowe po- radnie wych.-zaw.	0,8	81,5	3,8	7,7	2,7	3,5	1 444	100,0
IX. Nadzór pedago- giczny	0,4	45,9	12,4	32,3	6,0	3,0	3 415	100,0
X. Wizytatorzy przedmiotowo metodyczni	0,2	35,8	12,1	46,7	2,4	2,8	1 693	100,0
Ogółem w l. bezwzględnych	337	64518	19648	185148	62425	28367	380 441	100,0
w %	0,1	17,0	5,2	48,7	21,7	7,3	100,0	

Źródło: Instytut Kształcenia Nauczycieli. Ewikan, tab. II.

W szkolnictwie zawodowym wskaźnik ten byłby znacznie lepszy, gdyby z tego typu szkolnictwa wyodrębnić nauczycieli praktycznej nauki zawodu². Najniższy wskaźnik osiągnęło szkolnictwo podstawowe, bo zaledwie 5,2⁰/₀.

Wśród placówek nie będących szkołami najlepsze wskaźniki osiągnęły instytuty kształcenia nauczycieli i badań oświatowych — 61,6⁰/₀ osób z wyższym magisterskim wykształceniem, a ponadto 11,5⁰/₀ ze stopniem doktora oraz wojewódzkie i powiatowe poradnie wychowawczo-zawodowe — 81,5⁰/₀ magistrów i 0,8⁰/₀ doktorów. W dalszej kolejności dopiero następuje nadzór pedagogiczny 45,9⁰/₀ magistrów i wizytatorzy metodycy przedmiotowi — 35,8⁰/₀.

Dla dopełnienia obrazu struktury poziomu wykształcenia warto zapoznać się z zestawieniem ilustrującym liczby nauczycieli szkół podstawowych z wykształceniem wyższym i SN według specjalności, z podziałem na wieś i miasto, zawartym w tablicy 9, oraz z tablicą 10 obrazującą wykształcenie nauczycieli liceów ogólnokształcących według specjalności.

Z tablicy 9 wynika, że ogólna liczba nauczycieli specjalistów do nauczania poszczególnych przedmiotów występujących w planie nauczania szkoły podstawowej wynosiła 152 176 osób łącznie z wyższym wykształceniem i z ukończonym studium nauczycielskim. Ponadto 70 076, tj. 46,0⁰/₀ nauczycieli szkół podstawowych posiadało wykształcenie poniżej SN.

W liczbie 152 176 osób — 13 961, tj. 9,1⁰/₀, posiadało wyższe wykształcenie, a 138 215 osób, tj. 90,9⁰/₀ — SN. Z ogólnej liczby specjalistów z wykształceniem wyższym i równym SN — 80 838, tj. 53,1⁰/₀ pracowało na wsi, a 71 338, tj. 46,9⁰/₀ w miastach.

Największą liczbę stanowili nauczyciele języka polskiego — 26 413 osób, i matematyki — 22 253 osoby, a najmniejszą liczbę stanowili nauczyciele specjaliści w zakresie wychowania obywatelskiego — 23 osoby i przysposobienia obronnego — 23 osoby. Oznacza to, że brak jest specjalistów do nauczania tych przedmiotów.

Analiza liczb zawartych w tablicy 10 pozwala stwierdzić, że jeszcze nie wszyscy nauczyciele liceów ogólnokształcących posiadają wymagane wyższe wykształcenie. We wszystkich przedmiotach występuje brak nauczycieli specjalistów. Niedobory nauczycieli specjalistów poszczególnych dyscyplin zastępuje się nauczycielami posiadającymi wykształcenie na poziomie SN w określonej specjalności.

Największe braki występują wśród nauczycieli: języka rosyjskiego, którego uczyło 13,4⁰/₀ osób z wykształceniem na poziomie SN, wycho-

² W grupie tej znajdują się przede wszystkim nauczyciele praktycznej nauki zawodu, wśród których nierzadko znajdują się osoby będące mistrzami w swoim zawodzie.

Ustawowe kryteria kwalifikacyjne nauczycieli szkół zawodowych nie były w 1971 r. i nadal nie są jednolite. Inne bowiem wymogi odnośnie poziomu wykształcenia są stawiane nauczycielom przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, a inne nauczycielom praktycznej nauki zawodu. Te więc okoliczności trzeba mieć na uwadze studiując analizę poziomu kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych.

Tablica 9

NAUCZYCIELE SZKÓŁ PODSTAWOWYCH Z WYKSZTAŁCENIEM WYŻSZYM I NA POZIOMIE SN
WEDŁUG SPECJALNOŚCI Z PODZIAŁEM NA WIEŚ I MIASTO

Przedmiot	Nauczyciele szkół wiejskich z wykształceniem						Nauczyciele szkół miejskich z wykształceniem						Razem nauczyciele szkół wiejskich i miejskich
	wyższym		SN		razem		wyższym		SN		razem		
	licz. absol.	%	liczb. absol.	%	liczb. absol.	%	licz. absol.	%	licz. absol.	%	licz. absol.	%	
nauczanie pocz.	381	5,5	6 500	94,5	6 881	8,5	534	6,8	7 297	93,2	7 831	11,0	14 720
j. polski	1 032	7,4	12 939	92,6	13 971	17,3	2 415	19,4	10 027	80,6	12 442	17,4	28 413
j. rosyjski	348	5,6	5 885	94,4	6 233	7,7	471	9,8	4 316	90,2	4 787	6,7	11 020
historia	866	14,9	4 936	85,1	5 802	7,2	1 569	32,4	3 270	67,6	4 839	6,8	10 641
wych. obywatel.	2	18,8	9	81,2	11	0,01	3	25,0	9	75,0	12	0,02	23
biologia	250	3,6	6 720	96,4	6 970	8,6	598	10,7	5 020	89,3	5 618	7,9	12 588
geografia	474	7,7	5 679	92,3	6 155	7,6	1 032	18,8	4 454	81,2	5 486	7,7	11 639
matematyka	716	5,7	11 903	94,3	12 619	15,6	944	9,7	8 790	90,3	9 734	13,6	22 353
fizyka	145	3,0	4 701	97,0	4 846	6,0	221	5,3	3 941	94,7	4 162	5,8	9 008
chemia	55	7,0	731	93,0	786	1,0	135	17,3	647	82,7	782	1,1	1 548
zaj. prak. techn.	53	0,7	7 907	99,3	7 960	9,8	82	1,4	5 688	98,6	5 770	8,1	13 730
wych. plastyczne	4	0,3	1 346	99,7	1 350	1,7	34	2,2	1 523	97,8	1 557	2,2	2 907
wych. muzyczne	26	0,8	3 235	99,2	3 261	4,0	178	6,0	2 783	94,0	2 961	4,1	6 222
wych. fizyczne	227	5,7	3 763	94,3	3 990	4,9	1 150	1,5	4 189	78,5	5 339	7,5	9 329
przyp. obronne	3	60,0	2	40,0	5	0,01	13	72,2	5	27,8	18	0,02	23
Ogółem	4 582	5,7	76 256	94,3	80 838	100	9 379	13,1	61 959	86,9	71 338	100	152 176

Zródło: Instytut Kształcenia Nauczycieli. Ewikan, tab. XI.

Tablica 10

WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH
WEDŁUG SPECJALNOŚCI WYSTĘPUJĄCYCH W TYCH SZKOŁACH

Przedmiot	Nauczyciele z wykształceniem				
	wyższym		SN		Razem (wyższe i SN)
	liczba	%	liczba	%	
biologia	1 395	96,3	54	3,7	1 449
chemia	1 063	98,3	18	1,7	1 081
filologia polska	2 741	25,9	114	4,1	2 855
filologia rosyjska	1 493	86,6	231	13,4	1 724
filologia angielska	430	98,4	7	1,6	437
filologia romańska	417	98,6	6	1,4	423
filologia germańska	532	99,3	4	0,7	536
filologia klasyczna	163	97,6	3	2,4	166
fizyka	1 591	92,6	128	7,4	1 719
geografia	1 054	93,5	73	6,5	1 127
historia	1 706	97,8	39	2,2	1 745
matematyka	2 282	96,4	85	3,6	2 370
wychowanie obywatelskie	6	100,0	—	—	6
wychowanie fizyczne	1 620	88,5	210	11,5	1 830
wychowanie plastyczne	58	23,4	190	76,6	248
wychowanie muzyczne	102	45,7	121	54,3	223
wychowanie techniczne	207	22,2	725	77,8	932
przysposobienie obronne	113	89,0	14	11,0	127
Razem	16 976	89,4	2 022	10,6	18 998

wania fizycznego — 11,5%, z ukończonym SN, przysposobienia obronne — 11,0%, wychowania muzycznego — 54,3%, wychowania plastycznego — 76,6% i wychowania technicznego — 77,8%.

Analizując sytuację kadrową w szkolnictwie w zakresie rozwoju poziomu zatrudnienia i struktury kwalifikacji nauczycieli w okresie XXX-lecia oraz obecny stan w tej dziedzinie, można stwierdzić, że potrzeby kadrowe szkolnictwa nie zostały jeszcze w pełni zaspokojone.

Nabrzmiał ponadto problem podniesienia poziomu wykształcenia tych wszystkich nauczycieli, których kwalifikacje stoją w rażącej sprzeczności nie tylko z formalnymi kryteriami, ale przede wszystkim z aktualnymi i przyszłymi wymogami permanentnie rozwijającej się współczesnej cywilizacji oraz słusznymi postulatami społeczeństwa w tym zakresie.

Istnieje ponadto trudny do rozwiązania problem optymalnego wykorzystania całego intelektualnego potencjału kwalifikacji nauczycieli, co

wiąże się też z ich racjonalnym rozmieszczeniem, tak aby uczyli zgodnie z kierunkiem ukończonych studiów.

Sytuację kadrową w szkolnictwie może skomplikować fakt, że okres wielkiej obfitości zasobów ludzkich — jak się powszechnie sądzi — minął, a nadchodzi faza niedoborów siły roboczej. Ta okoliczność może zahamować dopływ nowych kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Można bowiem sądzić, iż wymienione na wstępie niedobory kadrowe w szkolnictwie, w tej nowej fazie zwiększą jeszcze bardziej niedobory w zatrudnieniu nauczycieli.

Wydaje się więc, iż konieczne staje się podjęcie już teraz właściwych działań zmierzających do zabezpieczenia się przed grożącym efektem procesu dydaktyczno-wychowawczego niebezpieczeństwem.

W sferze produkcji materialnej — jak wiadomo — można zwiększać ilość i jakość dóbr, zastępując wzrost zatrudnienia mechanizacją i automatyzacją pracy. W procesie dydaktyczno-wychowawczym natomiast w takim stopniu, jak w sferze produkcyjnej, nie jest to możliwe.

W tym więc aspekcie trzeba rozpatrywać przyszłe skutki zarysowującej się sytuacji na rynku pracy dla szkolnictwa.

DRUŻYNA HARCERSKA JAKO GRUPA SPOŁECZNA

Każda drużyna harcerska — prócz tego, że realizuje określony program ideowo-wychowawczy w ramach formalnego nurtu pracy i życia harcerzy — charakteryzuje się dynamiką różnych procesów i zjawisk grupowych w swym nurcie nieformalnym, tj. nie kierowanym formalnie przez nikogo. Procesy i zjawiska te decydują o bardziej lub mniej właściwym profilu drużyny jako grupy społecznej. Są one bezpośrednim rezultatem podejmowanych i wykonywanych przez harcerzy zadań społecznych, a jednocześnie stanowią ważny czynnik ułatwiający wykonanie tych zadań. Dlatego też warto zapoznać się z nimi nieco bliżej, zwłaszcza celem większego wzmocnienia wychowawczych wpływów drużyny harcerskiej. Wzmocnienie tych wpływów — jak sugerują przedstawiciele psychologii społecznej i jej działu zwanego nauką o małych grupach — zależy od układu sił działających w danej grupie w dużo większym stopniu, niż przypuszcza się zazwyczaj. Szczególnie istotne znaczenie dla zintensyfikowania wychowawczych wpływów, zawartych potencjalnie w każdej społeczności harcerskiej, ma — jak się zdaje — opis dynamiki grupowej właśnie drużyny harcerskiej. Stanowi ona bowiem podstawową jednostkę organizacyjną harcerstwa¹.

Drużyna harcerska staje się grupą społeczną w ścisłym znaczeniu tego słowa dopiero po jakimś czasie od chwili formalnego ukonstytuowania jej przez zwierzchnie władze ZHP. Początkowo przedstawia ona luźny zbiór osób, których wiąże ze sobą jedynie zamiar przynależenia do harcerstwa, nie zaś konkretnie wykonywana działalność społeczna. W okresie tym mamy jednak do czynienia już z pierwszymi oznakami powstającej grupy społecznej.

Niekiedy może się zdarzyć, że drużyna już z chwilą formalnego jej powołania stanowi grupę społeczną, i to wcale nie w mniejszym znaczeniu tego słowa, co drużyny dawno istniejące. Dzieje się tak wówczas, gdy nowo powstała drużyna składa się z osób dobrze sobie znanych i od dawna współdziałających ze sobą, np. w ramach zajęć szkolnych lub pozaszkolnych, czy po prostu jako grupa podwórkowa, zjednoczona wspólnotą zainteresowań, potrzeb, uzdolnień, postaw itp. Rzecz jasna, nie staje się ona w sposób automatyczny grupą społeczną, której przysługują właściwości drużyny harcerskiej. Tworzy ona zazwyczaj grupę społeczną o celach i zadaniach odbiegających nierzadko od ideowo-wychowawczego programu ZHP. Dlatego też drużyna taka — pomimo że jest od samego początku swego powstania grupą społeczną — nabiera cech wspólnoty harcerskiej dopiero z chwilą wykonywania przez jej członków zadań typowo harcerskich.

¹ Por.: W. Grzelak i P. Rządca: Drużyna i ja. Podręcznik drużynowego drużyny młodszoharcerskiej. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Warszawa 1968, WH.

INTERAKCJE W DRUŻYNIE

Wspólne wykonywanie przez harcerzy zadań jest początkiem pożądanych wychowawczo ich wzajemnych oddziaływań na siebie, czyli tzw. interakcji. Oddziaływania te (interakcje) polegają na wzajemnych stosunkach między dwiema lub więcej osobami, spośród których działania jednych wywierają wpływ na działania drugich i vice versa. Działania te mogą przejawiać się m.in. w działalności opiekuńczej i usługowej, w wytwarzaniu różnorodnych produktów i we wzajemnym porozumiewaniu się (komunikowaniu się)². Chcąc poznać bliżej przejawy wzajemnego oddziaływania, należy zainteresować się tym, w jaki sposób jednostka wywiera wpływ na poszczególnych członków grupy i jak oni reagują na ten wpływ, a także tym, jak grupa jako całość oddziałuje na jednostkę. Im większa grupa, tym bardziej oczywiście złożone istnieją w niej interakcje.

Obecność wzajemnych oddziaływań w grupie jako jednego z podstawowych atrybutów dynamiki grupowej podkreślają m.in. tacy wybitni znawcy nauki o małych grupach, jak D. Cartwright, A. P. Hare, G. C. Homans, M. Sherif i A. Zander. Wszyscy oni jednak uwypuklili nieco inne ich aspekty. Tak np. G. C. Homans w interakcji grupowej upatrywał przede wszystkim możliwość wzajemnego porozumiewania się członków danej grupy w sposób bezpośredni, tj. twarzą w twarz (face to face)³. D. Cartwright i A. Zander, nie precyzując bliżej form przejawiania się interakcji, zwracają uwagę jedynie na występującą w niej wzajemną zależność od siebie członków grupy⁴. Jeszcze inni uczeni, jak np. socjolog R. K. Merton, są zdania, że interakcja jako konstytutywna cecha grupy społecznej nie może trwać krótko lub jednorazowo. Staje się ona taką cechą — według nich — tylko wtedy, gdy występuje często i trwa względnie długo, prowadząc do identyfikowania się członków grupy z całą grupą⁵.

Wszystkie powyższe sposoby rozumienia interakcji odnoszą się także do drużyny harcerskiej. Niektóre z nich znajdują tam bardziej wyraźne, inne mniej wyraźne potwierdzenie. Stopień ujawniania się określonej interakcji w drużynie zależy od wielu przeróżnych czynników. Jednym z nich jest niewątpliwie liczebność współdziałających ze sobą harcerzy. Łatwo można przekonać się o tym, biorąc pod uwagę fakt, iż liczba możliwych stosunków interpersonalnych (międzyludzkich) wzrasta w miarę liczebności grupy. I tak między dwiema osobami

² J. W. Thibaut and H. H. Kelly: *The Social Psychology of Groups*. New York 1959, Wiley, s. 10.

³ G. C. Homans: *The Human Group*. New York 1950, Harcourt, Brace Company, s. 1.

⁴ D. Cartwright and A. Zander: *Group Dynamics*. Evanston 1960, Harper.

⁵ R. K. Merton: *Social Theory and Social Structure*, Glencoe 1957, Free Press (za: S. Mika: *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa 1972, PWN, s. 171).

możliwy jest jeden taki stosunek, a pomiędzy trzema — 3, pomiędzy czterema — 6, pomiędzy pięcioma — 10, a pomiędzy dwudziestoma — aż 190⁶. Owe stosunki interpersonalne przedstawiają wzajemne układy oddziaływań między konkretnymi osobami. Na podstawie tych układów nietrudno przekonać się, że w ramach drużyny (liczących 30—40 osób) nawet najbardziej zgranej nie do pomyślenia jest nawiązanie podczas zbiórki harcerskiej wszystkich możliwych stosunków interpersonalnych między jej członkami. Postulowanie takiego wymogu jest więc rzeczą wręcz nierealną. Chodzi tu jednak nie tyle o maksymalny układ takich stosunków na zbiórkach harcerskich, ile o możliwość bezpośredniego kontaktowania się każdego z każdym bez uciekania się do pośrednictwa innych.

Warto w tym miejscu podkreślić, że drużyna harcerska jest wyjątkowo w dobrym położeniu, jeżeli chodzi o zapewnienie swym członkom bezpośrednich kontaktów ze sobą, a tym samym i wzajemnych oddziaływań (interakcji). Sprzyja temu szczególnie jej podział na zastępy 5—10-osobowe. Zwielokrotnione interakcje w zastępach są także dzięki temu, że stanowią one grupy rówieśnicze, odpowiadające naturalnym tendencjom dzieci i młodzieży w wieku harcerskim. W grupach takich członkowie nawiązują bez trudu kontakty wzajemne, mają możliwość zaspokojenia różnorodnych potrzeb psychicznych i społecznych, są w stanie współdziałać ze sobą na zasadzie partnerstwa i równości. Wyodrębnienie zastępów w drużynie stwarza także warunki dobrej współpracy między poszczególnymi zastępami, co wyraźnie sprzyja rozszerzaniu się zakresu interakcji między członkami drużyny.

Ogólnie rzecz biorąc, w zastępach istnieje bardziej korzystna sytuacja dla nawiązywania bezpośrednich kontaktów (twarzą w twarz) poszczególnych harcerzy. Zastępy pod tym względem stwarzają dogodną szansę pewnego wyrównania nie zawsze wystarczających interakcji w drużynie. Błędem jednak byłoby celowe ograniczanie wzajemnego oddziaływania harcerzy na zbiórkach drużyny, tłumacząc się możliwościami porozumiewania się w zastępach podczas ich własnych zbiórek harcerskich. W przypadku takim pozbawilibyśmy drużynę jako grupę społeczną jej podstawowej właściwości (interakcji) i zarazem koniecznego warunku dalszego rozwoju. Na pewno nie jest żadnym uszczerbkiem dla funkcji drużynowego, który podczas zbiórek świadomie i celowo wykorzystuje obecność zastępów dla wykonywania przez nie aktualnie wspólnych zadań społecznych.

Interakcje w grupie przejawiają się w postaci różnego rodzaju zachowań jej członków. N. F. Bales podjął się próby ich skategoryzowania dla grup wykonujących zadania i rozwiązujących problemy. Usiłował w ten

⁶ Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse: *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. Warszawa 1970, PWN, s. 385.

sposób ułatwić obserwowanie i analizowanie interakcji wśród członków danej grupy. Wyróżnił 12 kategorii takich zachowań, odnoszących się do poszczególnych członków grupy. Są one następujące:

1. Okazuje solidarność, podkreśla swoją pozycję, udziela pomocy, nagradza.

2. Rozładowuje napięcie, żartuje, śmieje się, okazuje zadowolenie.

3. Zgadza się, okazuje bierną akceptację lub zrozumienie, podziela zdanie innych, podporządkowuje się.

4. Udziela wskazówek, wskazuje kierunek rozwiązania, zakładając możliwość innych rozwiązań.

5. Wyraża opinię, ocenia, analizuje, wyraża uczucia, życzenia.

6. Przekazuje wiadomości, informacje, powtarza, wyjaśnia, potwierdza.

7. Prosi o wskazówki, informacje, powtórzenie, potwierdzenie.

8. Prosi o opinię, ocenę, analizę, wyrażenie uczucia.

9. Prosi o wytyczne, pokazanie kierunku, wskazanie ewentualnych sposobów postępowania.

10. Nie zgadza się, odrzuca w sposób bierny, formalizuje, odmawia pomocy.

11. Okazuje napięcie, prosi o pomoc, usuwa się.

12. Przejawia antagonizm, podważa pozycję innej osoby, broni się lub domaga dla siebie uznania⁷.

Powyższy rejestr kategorii zwykło się nazywać w psychologii społecznej systemem analizy interakcji R. F. Balesa. Ukazuje on — jak widzimy — różne możliwe rodzaje zachowania interpersonalnego, wyrażające się w słownym i bezsłownym porozumiewaniu się członków danej grupy. System ten może okazać się również przydatny w ocenie drużyny pod względem przebiegającego w niej procesu interakcji. Wydaje się, że drużyna harcerska wywiera tym większy wpływ na poszczególnych jej członków, jeśli dominuje w niej 6 pierwszych kategorii zachowania się harcerzy. To znaczy te właśnie rodzaje zachowania interpersonalnego stanowią główną podstawę ożywionych i pozytywnych interakcji w drużynie. Ale nie bez znaczenia dla normalnego funkcjonowania drużyny są wszystkie pozostałe kategorie interakcji. Pełnią one nierzadko rolę mobilizującą i aktywizującą tak poszczególnych harcerzy, jak i całą drużynę. Słowem, wszystkie wymienione przez R. F. Balesa kategorie interakcji wydają się pożyteczne jako istotnie ważne czynniki wyzwalające w drużynie korzystne procesy i zjawiska grupowe, w tym takie m.in., jak struktury, normy i cele grupowe, będące przedmiotem dalszych rozważań niniejszego artykułu. Przede wszystkim zaś — jak sugeruje R. F. Bales — pobudzają one ogólną aktywność grupy (w tym również oczywiście drużyny harcerskiej), pomagają jej w osiągnięciu określonego celu i prowadzą do pojawienia się takich działań społecznych, które

⁷ Tamże, s. 578.

przyczyniają się do wytworzenia serdecznych stosunków wewnątrzgrupowych⁸.

Z uwagi choćby tylko na wspomniane wyżej korzyści, wynikające z częstych interakcji członków grupy, warto zatroszczyć się, aby w drużynach harcerskich zbiórki odbywały się możliwie regularnie i nie zabrakło na nich zadań wymagających zespołowego ich wykonania.

STRUKTURA GRUPOWA DRUŻYNY

Obserwując harcerzy podczas wykonywanych przez nich działań społecznych, a więc w warunkach wzmożonych interakcji, łatwo zauważyć, że nie stanowią oni zbiorowości jednolitej. Każdy z nich bowiem zajmuje podczas tych działań nieco inną pozycję, tzn. inny obowiązuje go zakres czynności lub też różni się od innych zdolnością czy umiejętnością wykonywania zleconego mu zadania, jest bardziej lub mniej lubiany niż inni, budzi większe lub mniejsze zaufanie grupy itp. Wzajemny układ tego rodzaju pozycji nazywa się w psychologii społecznej strukturą grupową. Jest ona kolejnym ważnym procesem i zjawiskiem grupowym, charakterystycznym dla każdej grupy, nie wyłączając z tego drużyny czy zastępu harcerskiego.

Struktura grupowa w drużynie, jak zresztą w każdej społeczności ludzkiej, może być różna w zależności od pełnionych przez jej członków tzw. ról społecznych. Role te są „zbiorem przepisów określających, w jaki sposób powinien zachowywać się człowiek zajmujący daną pozycję w grupie”⁹. Przepisy te są zgodne z oczekiwaniami grupy co do sposobu zachowania się poszczególnych jej członków. Role społeczne w takim rozumieniu tego słowa pełnią zwłaszcza harcerze, którzy podejmują się wykonać pewne zadania lub też pełnią jakąś określoną funkcję z tytułu zajmowanego w harcerstwie stanowiska służbowego. W tym ostatnim przypadku inna rola przysługuje drużynowemu, inna przybocznemu, a jeszcze inna poszczególnym zastępowym. Z psychologicznego i wychowawczego punktu widzenia interesujące wydają się też role pełnione przez harcerzy w związku z wykonywaniem konkretnych zadań społecznych. W przypadku zwłaszcza zadań wykonywanych w sposób zespołowy niektórzy z harcerzy pełnią chętnie rolę inicjatorów coraz to nowych pomysłów, inni rolę koordynatorów troszczących się o sprawne wykonanie zadań lub też rolę realizatorów (wykonawców) odpowiedzialnych bezpośrednio za wyniki pracy, czy wreszcie rolę sprawozdawców i agitatorów upowszechniających zdobycze drużyny lub zastępu. Pełnione w harcerstwie role mogą być różne w zależności od wykonywanych konkretnie zadań. Możliwe są także role w ich pejoratywnym znaczeniu tego słowa, jak kawalarze, agresorzy, prowokatorzy, kozły ofiarne, błazny.

⁸ S. Mika, dz. cyt. s. 181.

⁹ Tamże, s. 250.

W każdym razie role, jakie pełnią harcerze w drużynie czy zastępie, wyznaczają im zajmowane tam przez nich pozycje.

Istniejące w grupie pozycje mają z reguły charakter hierarchiczny, tj. można wyróżnić wśród nich pozycje zapewniające członkom najwyższe uprzywilejowanie, średnie lub też niewielki stopień uprzywilejowania i całkowity brak jakiegokolwiek uprzywilejowania. Tak np. w drużynie harcerskiej z uwagi na pełnione w niej funkcje najwyższym uprzywilejowaniem wśród harcerzy cieszy się na ogół drużynowy. W następnej kolejności znajduje się przyboczny, po nim zastępowi, a dopiero później pozostali członkowie drużyny, w szczególności zaś ci najbardziej aktywni. W przypadku konkretnego wykonywania zadań najwyższą pozycję zajmują w zasadzie harcerze odznaczający się pomysłowością w zgłaszaniu inicjatyw usprawniających ich wykonanie. Niższą pozycję zajmują z reguły osoby wykonujące zadania w sposób stereotypowy, a najniższą pozycję — druhowie, których wkład w wykonanie zadań jest minimalny lub żaden.

Hierarchiczny charakter struktury grupowej drużyny wskazuje na konieczność zapewnienia jej członkom różnych ról społecznych, aby w ten sposób zagwarantować wszystkim z nich możliwie wysokie pozycje. W przeciwnym razie, tj. w przypadku pełnienia przez harcerzy niezmiennie tych samych ról społecznych, powstaje struktura grupowa będąca zaprzeczeniem wszelkich przejawów demokratyzacji w pracy i życiu harcerzy. Sytuacja taka skazuje niejako jednych na zajmowanie wyraźnie wysokich pozycji w drużynie, innych natomiast spycha na pozycje coraz niższe. Ma to miejsce wówczas, gdy drużynowy nie wnika głębiej w potrzeby psychiczne i możliwości powierzonych mu druhow i druhen. Dbaj jedynie o czysto zewnętrzne efekty wykonywanej przez harcerzy działalności społecznej. W związku z tym przydziela bardziej ambitne zadania niemal zawsze tym samym harcerzom, wskutek czego prace najmniej cenione w drużynie przypadają w udziale wyłącznie tym rzekomo „najgorszym”. Tworzy się w ten sposób sytuacja, sprzyjająca powstawaniu struktury grupowej pozbawionej większych wpływów wychowawczych, a nierzadko staje się główną przyczyną wszelkich niepowodzeń wychowawczych w drużynie.

Przed wszystkim w grupie, w której kierujemy się jedynie osobistym zaufaniem do niektórych jej członków, zakładając mylnie, iż pozostali członkowie są pozbawieni możliwości pełnienia bardziej ekskluzywnych ról społecznych, przyczyniamy się do coraz większego rozdziału pomiędzy zajmowanymi przez jednych i drugich pozycjami grupowymi. Rozbieżność taka podnosi tych uprzywilejowanych do rangi osób, które w pewnym momencie mogą poczuć się niezastąpionymi. Natomiast harcerze o najniższej pozycji — wskutek owej rozbieżności — przeżywają niekiedy poczucie niższości, prowadzące w skrajnych przypadkach do silnych napięć psychicznych i wewnętrznych konfliktów. Sytuacja taka

jest szczególnie niebezpieczna dla harcerzy, którzy w drużynie harcerskiej upatrują jedyną możliwość zaspokojenia swej potrzeby przynależności do grupy (afiliacji). Prawdopodobnie harcerze tacy uwierzą niehawem w swą rzekomo gorszą przydatność w pracy i życiu w ogóle. Przekonanie takie pogłębia każda drużyna, której struktura grupowa opiera się na stałych niejako pozycjach, zajmowanych przez poszczególnych jej członków.

Praktycznie rzecz biorąc, w każdej grupie społecznej struktura grupowa podlega większym lub mniejszym zmianom. Nawet struktura — wydawałoby się — skostniała i niezmienna podlega także prawu zmienności. Nie jest bowiem rzeczą możliwą, aby w grupie liczącej 30—40 osób utrzymać przez dłuższy czas swą pozycję na tym samym poziomie, za wyjątkiem oczywiście pozycji związanych ze stanowiskiem służbowym. Niemniej jednak byłoby błędem nie podejmować żadnych kroków w kierunku świadomego i celowego uelastycznienia struktury grupowej. Uzasadnieniem tego są przede wszystkim wspomniane już względy wychowawcze.

Przed skostnieniem struktury grupowej drużyny zabezpiecza w niej w niewielkiej mierze możliwość istnienia w niej co najmniej kilku jej rodzajów. To znaczy w ramach jednej struktury, np. ze względu na pełnione funkcje w drużynie, dany harcerz zajmuje niskie pozycje. Natomiast w obrębie innej struktury, istniejącej na terenie drużyny, zajmuje pozycje możliwie wysokie. W każdej z tych struktur może zajmować kilka różnych pozycji, np. podczas wykonywania konkretnego zadania przysługuje mu wysoka pozycja z racji pełnionej roli organizatora, lecz niska z uwagi na pełnioną przez niego rolę realizatora itp.

W grupie możliwych jest tyle struktur, ile istnieje różnych kryteriów, na podstawie których można przyporządkować poszczególnym jej członkom określone pozycje. Psychologowie wymieniają kilka podstawowych kryteriów różnicowania pozycji społecznych w grupie. Np. R. M. Stogdill utrzymuje, że jednym z nich są spełniane przez członków grupy funkcje i podejmowana odpowiedzialność za ich wykonanie¹⁰. A. Bavelas kryterium takie upatruje przede wszystkim w możliwości wzajemnego komunikowania się członków grupy¹¹. Natomiast R. F. Bales wymienia cztery takie kryteria, mianowicie: 1) dostęp członków do różnego rodzaju środków ułatwiających rozwiązywanie napotykanych w grupie problemów, 2) zakres kontroli nad członkami grupy, 3) znaczenie lub poważanie, jakie mają poszczególni członkowie w grupie, 4) stopień, w jakim członkowie solidaryzują się lub identyfikują z grupą¹².

Wymienione wyżej kryteria różnicowania pozycji w grupie nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwych kryteriów tego rodzaju. W za-

¹⁰ D. Cartwright and A. Zander, dz. cyt. s. 417.

¹¹ Tamże, s. 493—506.

¹² Tamże, s. 20—38.

leżności od uwzględnienia niektórych z nich mówi się w psychologii społecznej o określonych rodzajach struktury grupowej. Najczęściej wyróżnia się:

— strukturę władzy, w której pozycje określają wpływ jednych członków grupy na innych, przy czym pozycje wysokie uzyskują jednostki o względnie dużym wpływie;

— strukturę socjometryczną, w której poszczególne pozycje zależą od wyrażanych uczuć sympatii, antypatii lub obojętności wobec innych; pozycje najwyższe przysługują w tym przypadku osobom najbardziej lubianym w grupie;

— strukturę komunikowania, w której pozycje wyznaczone są ilością przekazywanych informacji i liczbą kanałów informacyjnych łączących daną osobę z innymi; im więcej przekazuje ona informacji i z większą liczbą osób porozumiewa się, tym wyższa przysługuje jej pozycja;

— strukturę awansu, w której zróżnicowanie pozycji istnieje ze względu na możliwość zdobycia wyższego stanowiska w jakiejś hierarchii¹³.

Wszystkie zasygnalizowane dopiero co struktury grupowe zachodzą także w drużynie harcerskiej. Szczególną rolę odgrywają w niej trzy pierwsze struktury.

Struktura władzy — jak mogłoby się wydawać — niewiele ma do czynienia z pełnieniem przez harcerzy niejako z urzędu swych funkcji. Użyte tu pojęcie władzy nie oznacza tyle jakiegoś zewnętrznego nacisku, jaki wywiera zazwyczaj kierownik wydający polecenie podwładnemu, ile możliwość niezamierzonej kontroli czy też raczej regulacji zachowania się innych osób. W tym sensie wpływ wywierać może wcale nie w mniejszej mierze szeregowy harcerz na drużynowego, co ten ostatni na pozostałych harcerzy. Chodzi tu przede wszystkim o wpływy w płaszczyźnie życia nieformalnego drużyny. W tym sensie mało na ogół znaczący harcerze mogą wywierać duży wpływ w drużynie np. przez zgłoszony sprzeciw, ekstrawaganckie zachowanie, brak subordynacji czy nawet przez zupełnie bierną postawę. W tym ostatnim przypadku osłabiają ogólną aktywność społeczną harcerzy. Tak więc wpływy wywierane w ramach struktury władzy mogą znajdować pozytywny lub negatywny oddźwięk w drużynie. Wpływy te okazują się tym większe, im wyższa towarzyszy im pozycja zajmowana przez harcerzy, którzy je wywołują. Tak więc w sytuacji wywierania przez nich szkodliwych wpływów należy zmierzać do obniżenia ich dotychczasowej pozycji w drużynie. Osiągnięcie takiego celu jest możliwe za pomocą pozbawienia ich pełnienia ról społecznych, gwarantujących im zbyt zawyżone pozycje. Nie jest to oczywiście sprawa łatwa. Wymaga starannych przemyśleń ze strony drużynowego, a niekiedy całej drużyny.

Struktura socjometryczna jest — jak wiemy — układem pozycji człon-

¹³ S. Mika, dz. cyt., s. 240—241 i 251—266.

ków grupy ze względu na żywione w stosunku do siebie wzajemne uczucia. Była ona — jak dotąd — przedmiotem wielu badań za pomocą tzw. technik socjometrycznych. Techniki te polegają na zadawaniu członkom grupy pytań tego typu, jak: „Z kim chciałbyś podczas biwaku zamieszkać pod jednym namiotem?” lub „Z kim najmniej chciałbyś zamieszkać pod jednym namiotem?” Pytanie pierwsze dotyczy wyborów pozytywnych, drugie — negatywnych. Zastosowane w drużynie, uwzględniają konkretne lub upozorowane sytuacje harcerzy, ale zawsze bliskie ich zainteresowaniom i upodobaniom. Osoby odpowiadające na nie wymieniają jedynie nazwiska spośród członków swojej drużyny. W ten sposób można z łatwością rozpoznać, kto w drużynie jest najbardziej, a kto najmniej lubiany, co umożliwi jednocześnie zorientować się w sprawie zajmowanych przez nich pozycji. Według badań tego rodzaju okazało się m.in., że „wyższe pozycje w strukturze socjometrycznej zajmują osoby dobrze przystosowane, natomiast pozycje niskie zajmują osoby źle przystosowane społecznie”¹⁴. Prawdopodobnie prawidłowość taka występuje także wśród harcerzy.

Struktura komunikowania się ze względu na odbywający się w niej wzmocniony proces interakcji harcerzy ma wyjątkowe znaczenie dla funkcjonowania drużyny jako grupy społecznej. Stanowi ona — jak wiemy — układ pozycji harcerzy ze względu na ilość otrzymywanych i przekazywanych informacji. Inna powstaje w drużynie struktura komunikowania się, w której istnieje jednokierunkowe porozumiewanie się; inna — w której ma miejsce dwu- lub wielokierunkowe porozumiewanie się¹⁵. Ta ostatnia gwarantuje maksymalną aktywizację harcerzy. Jest jednak możliwa w pełnym sensie tego słowa raczej tylko w zastępach. W drużynie bywa z konieczności ograniczona z uwagi na jej liczebność. Niemniej jednak sama świadomość harcerzy, że w razie potrzeby mogą porozumiewać się na zasadzie „każdy z każdym”, sprzyja umacnianiu posiadanych pozycji i ich przewartościowaniu, zwłaszcza tych subiektywnych, tj. pozycji będących wynikiem porównania siebie z innymi pod określonym względem.

Wszelkie struktury grupowe powstają w procesie interakcji albo też są narzucone grupie w sposób formalny, np. przez większą organizację, której częścią składową jest grupa¹⁶. W drużynie harcerskiej tworzą się one na gruncie wzajemnych oddziaływań, jak i określonych przepisów organizacyjno-programowych, wynikających zwłaszcza ze Statutu ZHP. Jeśli w danej strukturze przeważają pozycje narzucone przez normy statutowe lub regulaminowe danej grupy, mówimy wtedy o formalnej strukturze grupowej. Jeżeli natomiast zajmowane tam pozycje są wynikiem

¹⁴ Tamże, s. 257.

¹⁵ H. C. Lindgren: *Psychologia wychowawcza w szkole*. Warszawa 1962, PZWS, s. 280—283.

¹⁶ S. Mika, dz. cyt., s. 241—250.

spontanicznych i nie kontrolowanych specjalnie wzajemnych oddziaływań członków grupy, mamy do czynienia z nieformalną strukturą grupową. Strukturę taką stanowi każda struktura socjometryczna.

W drużynie harcerskiej dają znać o sobie zarówno struktury typu formalnego, jak i nieformalnego. Przykładem wielce pożądaney sytuacji społecznej w drużynie jest zbieżność tych struktur. Pogłębiająca się sprzeczność między tymi strukturami prowadzić może do zaostrzenia się konfliktów między członkami drużyny. W przypadku takim drużynowy i wszyscy prawie pozostali harcerze, pełniący w drużynie funkcje służbowe, mogą liczyć jedynie co najwyżej na posłuch w formalnym jej nurcie, natomiast w nurcie nieformalnym decydujący wpływ wywierają tzw. nieformalni przywódcy. Sytuacja taka przekreśla praktycznie wszelką normalnie przebiegającą działalność społeczną w harcerstwie.

W związku z powyższym postuluje się słusznie, aby drużyny i zastępy harcerskie stanowiły grupy o strukturach formalnych, zbliżone do profilu grup o strukturach nieformalnych. Chodzi po prostu o to, aby zajmowane przez nich pozycje w drużynie były z jednej strony zgodne z treścią ideowo-wychowawczego programu ZHP, a z drugiej pozostawały w zgodzie z ich niewymuszonymi przez nikogo oczekiwaniami i potrzebami. W tak rozumianej zbieżności struktur grupowych tkwi główne źródło wychowawczych wpływów drużyny jako grupy społecznej.

Aby uzyskać pożądaną zbieżność struktur formalnych i nieformalnych drużyny, zachodzi konieczność stwarzania w niej warunków, w których wszyscy harcerze mogliby znaleźć dla siebie ciekawe i atrakcyjne zadania, odpowiadające swą treścią podstawowym założeniom programowym ZHP. Dokonać tego można m.in.: 1) poprzez przewidywanie w przypadku realizowania określonego celu grupowego różnorodnych zadań, które bez większej namowy znalazłyby wśród zastępów i poszczególnych harcerzy swych wykonawców, 2) poprzez umożliwianie im wykonywania coraz to innych zadań, aby w ten sposób w ramach powstających struktur grupowych zapewnić wszystkim możliwie wysokie pozycje przynajmniej w niektórych dziedzinach pracy i życia harcerskiego, oraz 3) poprzez rozwijanie nowych zainteresowań i wyzwalanie u nich potrzeb społecznych, które z kolei obudziłyby w nich gotowość realizowania przede wszystkim celów zawartych w programie Związku. Jest to możliwe szczególnie w przypadku organizowania poczynań harcerskich w sposób demokratyczny, a tym samym dzięki uruchamianiu w drużynie względnie wielokierunkowego porozumiewania się harcerzy. Jedynie bowiem w atmosferze szczerości i wzajemnego zaufania tworzona formalnie struktura grupowa ma szanse upodobniania się do struktury nieformalnej w ścisłym znaczeniu tego słowa.

NORMY GRUPOWE DRUŻYNY

Inną właściwością drużyny jako grupy społecznej — oprócz istniejących w niej struktur grupowych — są tzw. normy grupowe. Najogólniej rzecz biorąc, są one przepisami uznawanymi za własne przez wszystkich niemal członków grupy i określają, w jaki sposób powinni oni lub nie powinni się w niej zachowywać. Stanowią istotnie ważny układ odniesienia, regulujący ich zachowanie się w określonych sytuacjach. Tak rozumiane normy grupowe nie muszą być równoznaczne z ogólnie obowiązującymi grupę przepisami. Zgodność tych norm z formalnie istniejącymi przepisami zachodzi tylko wtedy, gdy przepisy te zostały wewnętrznie zaakceptowane przez grupę. Tak więc normy grupowe stanowią nierzadko przepisy nie figurujące w żadnym urzędowo i oficjalnie przygotowanym rejestrze. Są to często nie spisane nigdzie normy, a pomimo to bardziej zobowiązujące członków grupy niż niejeden — nawet przez nich samych ułożony — regulamin.

Nic dziwnego zatem, że powstawanie i tworzenie norm grupowych ma olbrzymie znaczenie dla właściwego funkcjonowania każdej grupy społecznej, nie wyłączając z tego drużyny harcerskiej. Normy takie w życiu harcerskim mogą dotyczyć, jak w każdej grupie, przeróżnych dziedzin zachowania się. I tak dotyczą one postępowania harcerzy zarówno w sferze obrzędowości harcerskiej, jak noszenie odpowiedniej chusty, witanie się zwolaniem „czuwaj”, przychodzenie na zbiórki drużyny w mundurku, zdawanie raportu itp., jak również w sferze bogatego i różnorodnego życia ideowo-społecznego, które nadaje przynależności do harcerstwa wysoką rangę moralną i polityczną. Ranga ta znajduje niejako swe zadeklarowanie — jak wiadomo — w Statucie Związku, Deklaracji Ideowej, Prawie Harcerskim, Przyrzeczeniu, zobowiązaniu instruktorskim i uchwałach programowych zjazdów i Rady Naczelnej ZHP. Ale nie oznacza to bynajmniej, że musi ona znaleźć swój wyraz w wytworzonych w drużynie normach grupowych. Jak wiemy — wszelkie formalnie obowiązujące przepisy stają się normami grupowymi dopiero z chwilą uznania ich przez członków grupy za wartościowe i niezbędne.

Toteż sama tylko znajomość np. Prawa Harcerskiego czy Przyrzeczenia nie wystarcza, aby zagwarantować przestrzeganie zawartych w nich wskazań. Zachodzi tu konieczność rzeczywistego sprzężenia ideowo-wychowawczego programu Związku z funkcjonującymi i tworzącymi się stale w drużynie harcerskiej normami grupowymi. Wyraża się w tym jeszcze jeden dodatkowy argument na rzecz ożywienia w harcerstwie konkretnej działalności społecznej. Wartości ideologiczne Związku bowiem, które nie stały się treścią norm grupowych drużyny, a znajdują swój wyraz jedynie w deklaracjach słownych, nie spełniają przynależnej im roli w pracy i życiu harcerzy.

Wytworzone w drużynie normy grupowe — zgodnie z naczelnymi za-

łożeniami programowymi ZHP — mają doniosłe znaczenie wychowawcze. Przede wszystkim uznawane przez harcerzy za wartości same w sobie, podnoszą — w ich przekonaniu — ideową rangę Związku, który zaoferował im program odpowiadający ich upodobaniom i dążeniom. Dzięki temu treści programowe harcerstwa okazują się dla nich nie tylko bliższe, lecz także istotnie ważne w ich pracy i życiu w ogóle. A więc normy grupowe oparte na tych twierdzeniach stanowią z reguły ważny punkt odniesienia w ocenie napotykanych przez nich faktów i zdarzeń również w życiu pozaharcerskim. Są one wyrazem ich oczekiwań, nadziei i pragnień. Z czasem przybierają postać wzoru czy modelu najbardziej pożądanego członka drużyny lub zastępu. Z drugiej strony normy grupowe niezgodne z ideowo-wychowawczym programem ZHP mogą okazać się dokuczliwe i hamujące wyraźnie działalność społeczną harcerzy. Dzieje się tak niekiedy, gdy tworzenie się norm grupowych powstaje wyłącznie w sposób żywiołowy lub w oparciu o doświadczenia zdobywane na terenie innych grup społecznych, których harcerze są członkami. Może być nią tzw. „paczka”, czyli nieformalna (nieorganizowana) grupa rówieśnicza skupiająca dzieci na zasadzie kontaktów koleżeńskich i zabawowych¹⁷, czy też klasa szkolna, kółko zainteresowań, sekcja samorządu szkolnego itp. Wpływ innych grup społecznych na tworzące się w drużynie normy grupowe może być oczywiście również dodatni. Zależy to głównie od wartości, jakie wynoszą z nich poszczególni członkowie drużyny.

Zasygnalizowane wyżej normy grupowe powstają w warunkach wzajemnych oddziaływań (interakcji) członków danej grupy. Toteż w drużynie, w której harcerze nie podejmują wspólnych działań i zdani są na bierny tylko udział w zbiórkach harcerskich lub też wykonują co najwyżej zadania indywidualne, trudno mówić o świadomym i celowym rozwijaniu tam właściwych norm grupowych. Powstawanie takich norm wymaga wzajemnego wyrównania reprezentowanych przez harcerzy opinii, przekonań i postaw, czyli ich ujednoczenia. Ujednoczenie takie możliwe jest szczególnie podczas wspólnej pracy i życia harcerzy, czyli — jak wiemy — w procesie interakcji. Dzieje się tak — zgodnie z twierdzeniem D. Cartwrighta i A. Zandera — ponieważ: 1) członkowie grupy działają w tym samym środowisku i podlegają oddziaływaniu tych samych bodźców, 2) pozostają pod szczególnym urokiem pozostałych członków grupy, zwłaszcza ich atrakcyjności, 3) boją się kary, ośmieszenia lub wydalenia przez grupę, jeśli będą postępować inaczej, niż życzy sobie tego grupa¹⁸. Wspomniane w ostatnim punkcie sankcje, które grupa stosuje wobec osób sprzeniewierzających się obowiązującym w niej normom, są niekiedy bardzo surowe i z reguły niepożądane wychowawczo. Dlatego też niektórzy uczeni przeciwstawiają sankcjom negatywnym — sankcje pozy-

¹⁷ Z. Zaborowski: *Rówieśnicy. Problemy wychowawcze środowiska rówieśniczego*. Warszawa 1969, WH, s. 14.

¹⁸ D. Cartwright and A. Zander, dz. cyt.

tywne. Polegają one na częstym nagradzaniu tych, którzy przestrzegają normy grupowe¹⁹. W ten sposób karą dla osób nie przestrzegających tych norm jest samo pomijanie ich w stosowanym systemie nagradzania.

O tym, że normy grupowe powstają w procesie interakcji, przekonują m.in. badania eksperymentalne M. Sherifa²⁰. Badania swoje przeprowadził z udziałem kilku osób. Polegały one na tym, że wprowadził je najpierw oddzielnie do ciemnego pokoju, w którym (po zdjęciu osłony zawieszanej u góry) widoczny był niewielki punkt świetlny. Zawieszona osłona i następnie zdjęta w ciemności pozwoliła na zamaskowanie przed osobami badanymi rzeczywistej odległości zapalonego punktu świetlnego. Zadaniem osób badanych było zaobserwowanie poruszania się punktu świetlnego i wypowiedzenia się odnośnie odległości, jaką przebył. W rzeczywistości ów punkt świetlny był nieruchomy. Rzekome jego poruszanie się wywołane zostało na zasadzie efektu autokinetycznego, tj. upożyczenia ruchu światła w warunkach, gdy brak jakiegokolwiek oparcia, do którego można by je odnieść lub z nim porównać. Okazało się, że inaczej oceniały osoby badane odległość poruszania się punktu świetlnego, gdy oceniały ją indywidualnie, a inaczej, gdy słyszały również oceny pozostałych osób znajdujących się w ciemnym pokoju. Oceny indywidualne, które można utożsamiać z normami indywidualnymi, były bardziej zróżnicowane; oceny grupowe natomiast, będące wyrazem norm grupowych, okazały się bardziej wyrównane. Powstały one w wyniku wzajemnego oddziaływania, które przejawiało się we wzajemnym przekazywaniu sobie informacji o ocenach indywidualnych. Wyłaniające się w ten sposób normy grupowe były wypadkową ocen poszczególnych osób badanych. Okazało się też, że są one stosunkowo trwałe. Potwierdziły to te same badania przeprowadzone w odwrotnej kolejności. A więc najpierw osoby badane dzieliły się ze swymi ocenami w grupie dwu- lub trzyosobowej, tworząc w ten sposób normę grupową. Następnie poddane zostały badaniom indywidualnym, podczas których powtarzały niemal te same odległości światła, jakie ustaliły poprzednio w grupie.

Wnioski z powyższych badań wskazują niedwuznacznie, że normy grupowe powstają przede wszystkim w procesie interakcji. Przekonują o tym także inne badania²¹. Powstawaniu norm grupowych sprzyjają jednak przede wszystkim wzajemne oddziaływania na siebie członków grupy, które mają miejsce w wyniku realizacji określonych celów grupowych. Normy grupowe powstające w toku urzeczywistniania celów grupowych są w pewnym sensie produktem ubocznym tych celów i jednocześnie ważnym czynnikiem ułatwiającym ich realizację. Określają formy za-

¹⁹ M. Bany and L. V. Johnson: Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education. New York 1964, The Macmillan Company, s. 133 i n.

²⁰ E. Maccoby, Th. M. Newcomb, E.L. Hartley (eds.): Readings in Social Psychology. New York 1958, s. 219—232.

²¹ Por.: M. Bany and L. V. Johnson, dz. cyt., s. 127; Z. Zaborowski: Podstawy wychowania zespołowego. Warszawa 1967, PWN, s. 113.

chowania się członków grupy warunkujących urzeczywistnienie celów grupowych²². Przykładem badań, które dobrze unaoczniają wyłanianie się różnych norm na tle realizowanych celów grupowych, mogą być badania M. i C. Sherifów. Miały one miejsce na obozie letnim z udziałem 24 chłopców w wieku 12 lat. Podzielono ich na zespoły i zlecono cały szereg zadań takich, jak przygotowanie posiłku, urządzenie nocnego biwaku itp. Powstające z czasem normy grupowe w oparciu o wyznaczone im zadania (cele) znalazły swój wyraz w nazwach poszczególnych zespołów, przezwiskach ich członków, określeniu miejsca wspólnych schadzek, ustalaniu zasad postępowania czy też wyznaczeniu określonych funkcji poszczególnym członkom każdego zespołu. Normy te z kolei umożliwiły w dużej mierze urzeczywistnienie postawionych im zadań.

Nie ulega wątpliwości, że w podobny sposób powstają także normy grupowe w drużynie czy zastępie harcerskim. Powstają one więc zarówno dzięki wzajemnym oddziaływaniom na siebie harcerzy, jak i przyświecającym im przy tym celom grupowym.

W wytwarzaniu się i umacnianiu właściwych norm grupowych w drużynie harcerskiej nie należy zapominać także o właściwie rozumianej organizacji pracy i życia harcerzy, jak również liczeniu się z ich osobistymi zainteresowaniami i potrzebami. Niepoślednią rolę odgrywa tu wyzwala-
nie pozytywnych motywacji wykonanych przez harcerzy zadań społecznych oraz stwarzanie życzliwej i serdecznej atmosfery podczas zbiórek harcerskich. Wszystkie wspomniane dopiero co warunki powstawania po-
żądanych społecznie norm grupowych w drużynie byłyby jednak czystą fikcją, gdyby — co warto raz jeszcze podkreślić — nie usiłowano zaproponować harcerzom atrakcyjnego programu działań i przeżyć, realizowanego w postaci konkretnej działalności społecznej.

CELE GRUPOWE DRUŻYNY

Cele grupowe stanowiące jedno z podstawowych źródeł norm grupowych powstają — podobnie jak wszystkie pozostałe niemal procesy i zjawiska grupowe — w wyniku interakcji wewnątrzgrupowych. Ponadto powstanie swe zawdzięczają nierzadko obowiązującemu w grupie określonemu ściśle programowi działania, wynikającemu z przynależności do szerszej organizacji w sensie instytucjonalnym. Program taki narzuca niejako kierunek wszelkich niemal poczynań podejmowanych w grupie. Jest jakby drogowskazem, prowadzącym jej członków do określonego wyraźnie celu. W podobnej sytuacji znajdują się harcerze. Nic przeto dziwnego, że drużyna harcerska jako grupa społeczna jest terenem współdziałania ze sobą dziewcząt i chłopców przede wszystkim w oparciu o ideowo-wychowawczy program ZHP. Dzięki temu działania harcer-

²² A. P. Hare: Handbook of Small Group Research. New York 1962. The Free Press of Glencoe, s. 24.

skie nabierają siły i znaczenia. Są bowiem wyrazem pozaosobistych wartości. Przysługują im cele o znaczeniu społecznym. Realizowanie tych celów wznaga poczucie zadowolenia i dumy z dobrze spełnionego obowiązku. Uczy radości ze wspólnie osiągniętych wyników. Przede wszystkim zaś przygotowuje harcerzy do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym oraz udziału w rzeczywistym rozwijaniu i umacnianiu drugiej Polski. Otóż im bardziej cele podejmowanych przez nich działań pozostają w zgodzie z treścią ideowo-wychowawczego programu ZHP, tym większa istnieje pewność co do ukształtowania w drużynie pożądanych społecznie norm grupowych. Oczywiście, powstawanie tych norm następuje w toku realizacji celów grupowych, do których harcerze nie mają zastrzeżeń i należycie je rozumieją. Cele i zadania narzucone im pozostają na ogół w sprzeczności z tworzącymi się normami grupowymi.

Ideowo-wychowawczy program ZHP jest istotnym źródłem powstawania celów grupowych w drużynie harcerskiej. Trudno jednak wyobrazić sobie, aby program — nawet najbardziej chwytliwy i zrozumiały dla wszystkich — był w stanie niejako automatycznie, tj. przez samo tylko zapoznanie się z nim, ukształtować pożądane społecznie cele grupowe. Innymi słowy, zgodność celów grupowych drużyny z ideowo-wychowawczym programem ZHP wymaga odwołania się także do interakcji wewnątrzgrupowych. W przeciwnym razie nie ma pewności, czy wspólnym wysiłkom harcerzy towarzyszą rzeczywiście te same cele. Chodzi o to, aby cele zawarte w programie ZHP stanowiły dla drużyny jako całości i poszczególnych jej członków niezaprzeczalną wartość, a nie jedynie narzucone im hasło ukierunkowujące odpowiednie ich działania. W tym ostatnim przypadku trudno mówić o celach grupowych zgodnych z zalecanym programem. Program narzucony zewnątrznie, przyjęty przez harcerzy bez przekonania, jest często źródłem tworzenia się w drużynie ubocznych celów grupowych o charakterze sprzecznym z owym programem. Dlatego też nie jest rzeczą obojętną, czy cele grupowe drużyny zostały zaakceptowane przez harcerzy, czy przedstawiają one dla nich pozytywną wartość.

W związku z powyższym warto przywiązywać większą wagę do wspólnego ustalania celów grupowych w drużynie. Przede wszystkim wskazane jest, aby członkowie drużyny mogli uczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących takich celów oraz mieć udział w ocenie przebiegu i wyniku ich realizacji. Możliwe jest to zwłaszcza dzięki zastosowaniu właściwego dla harcerstwa cyklu organizacyjnego. Poza tym niezmiernie ważną rzeczą jest dostosowanie celów grupowych do własnych możliwości harcerzy. Cele podejmowane pochopnie i niewspółmiernie z możliwościami ich realizacji, jak również wzajemnie się wykluczające, są czynnikiem demobilizującym i utrudniającym powstawanie celów grupowych w przyszłości. Nie bez znaczenia też jest jasność podejmowanych

celów grupowych. W wyniku badań eksperymentalnych na ten temat, przeprowadzonych przez B. H. Ravena i J. Rietsema, okazało się, że im jaśniej był określony cel grupowy i sposób jego realizacji

— tym chętniej jednostka pracująca w danej grupie podejmowała przydzielone jej zadania,

— tym mniej napięć przeżywała ona w związku z wykonywaniem zadania,

— tym mniej przeżywała wrogich uczuć w sytuacji pracy grupowej,

— tym bardziej czuła się związana z grupą zadaniową i

— w tym większym stopniu osoby badane spełniały polecenia grupy²³.

Najbardziej jednak przemawiają do harcerzy cele grupowe, które wynikają z konkretnych sytuacji życiowych i odczuwanych przez nich wewnętrznie potrzeb społecznych. Cele takie powstają w toku codziennych doświadczeń i częstych możliwie kontaktów członków drużyny ze sobą podczas systematycznie prowadzonych zbiórek harcerskich. Rzecz jasna, zbiórki przebiegające chaotycznie, nie przemyślane przez drużynowego lub prowadzone w sposób autokratyczny nie sprzyjają tworzeniu się celów grupowych. Cele takie powstają podczas swobodnych i szczerych dyskusji, w atmosferze wzajemnego zaufania, a przede wszystkim w toku realizowania konkretnych zadań społecznych, których końcowe efekty podsuwają często dalsze wartościowe cele grupowe, które z łatwością zyskują uznanie harcerzy. Zyskują uznanie u nich, ponieważ stanowią logiczną konsekwencję dotychczasowej ich pracy i życia harcerskiego.

Uznanie przez harcerzy celów grupowych za własne, a zwłaszcza tych zaprogramowanych odgórnie, których nie przedyskutowuje się na zbiórkach, wymaga spełnienia przynajmniej jednego warunku. Mianowicie chodzi tu o możliwie atrakcyjny sposób ich realizacji. Harcerze mają prawo domagać się, aby realizowanie celów grupowych, zwłaszcza tych, które początkowo nie przedstawiają dla nich większej wartości, odbywało się w sposób atrakcyjny oraz odpowiadający ich zainteresowaniom i potrzebom.

W każdym razie drużyna bez wyraźnie zarysowujących się i ukształtowanych celów grupowych nie jest grupą społeczną sensu stricto. Jest co najwyżej zbiorem jednostek związanych jedynie poczuciem obowiązku uczestniczenia w ziórkach harcerskich, nie zaś wspólnotą dążeń, które zespalają ich wewnętrznie ze sobą w ramach drużyny jako grupy społecznej.

Opisane wyżej procesy i zjawiska grupowe drużyny harcerskiej nie wyczerpują — rzecz jasna — wszystkich właściwości bogatej dynamiki grupowej, z którą spotykamy się niemal na co dzień w pracy i życiu harcerzy. Wystarczy wymienić choćby takie jeszcze procesy i zjawiska gru-

²³ S. Mika, dz. cyt., s. 189 i n.

powe drużyny, jak przywództwo²⁴, atmosfera i spoiłość²⁵, aby przekonać się o rzeczywistym bogactwie jej dynamiki grupowej. Procesy i zjawiska te są niekiedy mało widoczne dla przeciętnego obserwatora. Czasem też są trudne dla znawcy wspólnej pracy i życia harcerzy. Niemniej jednak teoretyczna ich znajomość ułatwia nie tylko ich poznanie, lecz także odpowiednie manipulowanie nimi, co ma niewątpliwe znaczenie wychowawcze. Manipulując tymi procesami i zjawiskami należy pamiętać, iż drużyna czy zastęp jest zawsze częścią większej społeczności harcerskiej, a ta z kolei różnych społeczności obejmujących cały nasz kraj. Dlatego też nie wolno w żadnym przypadku w trosce o normalne funkcjonowanie procesów i zjawisk grupowych drużyny czy zastępu dopuszczać do ich wyizolowania społecznego, tj. zamykania niejako w obrębie ich własnej tylko grupy harcerskiej, jakiej są bezpośrednimi członkami. Byłoby to równoznaczne z niezrozumieniem istoty normalnego funkcjonowania procesów i zjawisk grupowych. Niedopuszczanie do rozwijania tych procesów i zjawisk w oparciu o szerokie kontakty społeczne z innymi grupami prowadzi konsekwentnie do megalomanii grupowej, separatyzmu i niechęci wobec osób spoza grupy²⁶. Dlatego też należy widzieć je nie tylko na tle dynamiki wewnątrzgrupowej, ale także i międzygrupowej w szerokim sensie słowa.

²⁴ Por.: M. Łobocki: O przywództwie w drużynie harcerskiej. *Harcerstwo* 1974, nr 6.

²⁵ Por. K. Gorzkowska: Drużynowy jako organizator grupy dziecięcej. *Biuletyn Ośrodka Badań ZHP* 1968, nr 50.

²⁶ Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w klasie szkolnej. Warszawa 1964, s. 129.

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIEŁOM

HENRYKA PELCZAR
RZESZÓW

CO CZYTAMY?

Model nauczyciela przyszłości jest coraz częstszym tematem rozważań na łamach prasy i czasopism, coraz częstszym tematem badań pedeutologicznych. Prawdą jest, że wzór nauczyciela przyszłości kształtować się będzie m.in. pod wpływem ustawicznego kształcenia się. W procesie ustawicznego kształcenia nauczyciel będzie spełniał rolę wiodącą w kierunku rozwijania takich dyspozycji, jak aktywność, samodzielność i zainteresowania.

Postawy te będzie mógł rozwijać jedynie nauczyciel, który sam jest poszukujący, ustawicznie się doskonali, jest wrażliwy na wszystko, co nowe i twórcze. Ogromną rolę spełnia tu czytelnictwo książek i prasy. Liczne badania wskazują, że książka, która obecnie ma wielu konkurentów (film, telewizja, radio), nie przeżyła się i ma wciąż nieprzemijające walory¹. Rozwija ona zainteresowania, pozwala na przekazywanie istniejącego dorobku wiedzy o rzeczywistości, na kształtowanie określonych postaw, często jest doradcą w skomplikowanych sytuacjach moralnych, w wychowaniu estetycznym itp. Poza książką większość tych funkcji spełnia również prasa. Czasopisma są obecnie jednym z najbardziej popularnych środków masowej informacji, ukazującym aktualny obraz współczesnej rzeczywistości.

W świetle potrzeb ustawicznego kształcenia i doskonalenia się spojrzmy, jak przedstawia się czytelnictwo wśród nauczycieli. Badania takie przeprowadzono wśród 640 nauczycieli szkół wiejskich i miejskich, którzy nie posiadają wyższego wykształcenia, jak również w roku bieżącym nie podjęli studiów wyższych z różnych przyczyn. W badaniach skoncentrowano się na korzystaniu przez nauczycieli z czasopism, prasy, wydawnictw naukowych, literatury pięknej i beletrystyki w bieżącym roku szkolnym. Przeprowadzone badania ankietowe potwierdziły pogląd, że nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, iż zdobyta wiedza w liceum pedagogicznym oraz w studium nauczycielskim przed kilkoma laty w chwili obecnej jest już niewystarczająca (100% odpowiedzi respondentów). Bezsporne jest stwierdzenie, że nauka w każdej dziedzinie uczyniła ogromny postęp, zatem renowacja i aktualizacja wiedzy jest dziś pilną potrzebą każdego pedagoga, któremu przyszłość dziecka nie jest obojętna. Dlatego

¹ Wł. Goriszowski: Książka a wychowanie. Wyd. „Śląsk”, Katowice 1973, s. 11.

też zauważa się duże zainteresowanie najnowszymi pozycjami z pedagogiki, psychologii, metodyk szczegółowych zarówno na rynku księgarskim, jak też w bibliotekach. Należy tylko ubolewać, że niektóre z nich ukazują się w tak małym nakładzie wydawniczym. Ciągłe niesłabnącym zainteresowaniem cieszy się np. „System wychowawczy szkoły podstawowej” H. Muszyńskiego, „Ideal i cele wychowania” tegoż autora, „Pedagogika” (podręcznik akademicki) pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza i T. Wujka. Są one jednak nieosiągalne na rynku księgarskim.

Dla ustalenia, jakiej wiedzy pilnie poszukuje nauczyciel w jakim zakresie pragnie ją aktualizować, spojrzmy, jak wygląda wśród badanych czytelnictwo prasy i czasopism.

Priorytet stanowi czytelnictwo czasopism pedagogicznych i metodycznych. Z ogółu badanych 16% respondentów wymienia co najmniej 3 tytuły, z których korzysta systematycznie. 38% respondentów podaje 4—5 tytułów, 46% wymienia ponad 6 tytułów.

Jakiej wiedzy szukają nauczyciele w czasopismach? Częściową odpowiedź dają przeprowadzone badania. Wśród 16% respondentów, którzy wymieniają 3 tytuły czasopism, generalnie powtarza się *Życie Szkoły* i *Nowa Szkoła*. Największym powodzeniem cieszą się zagadnienia z cyklu „Z teorii i praktyki pedagogicznej”, „Z doświadczeń i badań” (100% respondentów), a 78% badanych wymienia również „Współczesne problemy oświaty i wychowania”. Trzecim czasopismem generalnie wymienianym przez respondentów jest na ogół, w zależności od nauczanego przedmiotu, czasopismo przedmiotowe, np. *Matematyka*, *Polonistyka*, *Geografia w Szkole*, *Fizyka w Szkole*, *Chemia w Szkole*. Wymieniając interesujące problemy respondenci tej grupy przede wszystkim zwracają uwagę na przykłady konkretnych rozwiązań w realizacji tematyki programowej, szukają przykładów rozwiązań trudnych sytuacji wychowawczych. W uzasadnieniu swoich wypowiedzi często stwierdzają, że głównym problemem pracy nauczyciela jest obecnie pytanie: jak program realizować? W czasopiśmiennictwie szukają więc twórczych inspiracji rozwiązań pedagogicznych. Podkreślają przy tym, że każdy pomysł rodzi kolejny nowy, który może być zastosowany w danej sytuacji.

Respondenci, którzy wymieniają od 4—5 tytułów czasopism, wzbogacają swoją wiedzę o problematykę zarówno wychowawczą, jak też przedmiotową. Najczęściej wymienia się tu takie tytuły, jak: *Oświata i Wychowanie*, *Psychologia Wychowawcza*, *Rodzina i Szkoła*, *Kwartalnik Pedagogiczny* i *Ruch Pedagogiczny*. Warto zauważyć, że w tej grupie nauczycieli poza sprawami związanymi z wąską specjalizacją zaznacza się bogatsze zainteresowanie sprawami oświaty i wychowania w kraju i na świecie. Często respondenci wymieniają konieczność poszerzenia wiadomości z pedagogiki, psychologii, wzbogacenia wiedzy ogólnej.

Trzecią grupę nauczycieli, którzy wymienili ponad 6 tytułów (46%

respondentów), stanowią nauczyciele, którzy uczą w szkołach kilku przedmiotów, na ogół wymieniają oni różne czasopisma przedmiotowe, które mają im pomóc we właściwym realizowaniu programu nauczania.

Istotnym problemem w prowadzonym sondażu było zagadnienie czasu poświęconego na czytelnictwo czasopism przedmiotowo-metodycznych. Wśród badanych 54⁰/₀ respondentów przeznaczają średnio w tygodniu 5 godzin na czytelnictwo czasopism, 36⁰/₀ — około 6 godzin, 10⁰/₀ — 7 i więcej godzin. Miejscem czytania tychże jest najczęściej dom i niekiedy szkoła.

Z prasy i czasopism społeczno-politycznych nauczyciele badanej grupy wymieniali *Nowiny Rzeszowskie*, *Głos Nauczycielski*, *Trybunę Ludu* (47,0⁰/₀ badanych). Poza wyżej wymienionymi również *Politykę*, *Życie Literackie*, *Kulturę* — wymienia 29⁰/₀ osób oraz 24⁰/₀ wymienia inne czasopisma, jak: *Profile*, *Radio i TV*, *Motor*, *Filipinkę* i inne.

Na ogół prasę i czasopisma społeczno-polityczne respondenci czytają w szkole w czasie tzw. „okienek” (67,0⁰/₀ badanych), inni na przystankach w czasie oczekiwania na środek lokomocji, w pociągu, rzadziej w domu. Podkreślali przy tym, że w czasie okienka na jednej godzinie lekcyjnej można jedynie poczytać prasę, zbyt mało czasu nie pozwala skupić się nad trudniejszym opracowaniem w czasopiśmie metodycznym, które wymaga głębszych przemyśleń i twórczej refleksji. Ponadto w szkołach jest już dostateczna ilość tytułów prasy i występuje łatwość wyboru według własnych zainteresowań. Z zadowoleniem należy odnotować fakt, że prasa i czasopisma w naszych szkołach są już obecnie dostępne całym zespołom nauczycielskim.

Obok prasy i czasopism ogromną rolę w doskonaleniu i aktualizacji wiedzy spełnia czytelnictwo literatury pedagogicznej, przedmiotowej i metodycznej. Zagadnienie to ilustrują dane w poniższym zestawieniu.

Analiza danych zawartych w powyższym zestawieniu potwierdza wcześniejsze wnioski, że najwięcej czasu nauczyciele poświęcają na czytanie literatury metodycznej, szukają odpowiedzi na pytanie: jak uczyć?

Czytelnictwo literatury	Ilość pozycji					ogółem
	0	2	2	3-4	powyżej 4	
w o d s e t k a c h						
metodycznej	—	21	67	12	—	100,0
pedagogicznej	7	39	41	13	—	100,0
przedmiotowej	—	37	61	2	—	100,0
pięknej i beletrystyki ²	18	46	28	8	—	100,0

² Przy czytelnictwie literatury pięknej i beletrystyki nie brano pod uwagę lektur szkolnych i beletrystyki, którą nauczyciel czyta dla realizacji programu szkolnego.

Chcą osiągnąć jak najlepsze efekty w swojej pracy, chcą spełniać swoje zadania, szukają również uzupełnienia wiedzy rzeczowej, dotyczy to głównie nauczycieli uczących kilku przedmiotów. W ostatnim okresie czasu obserwuje się poszukiwania wartościowej książki. Nauczycieli interesują wydawnictwa encyklopedyczne i leksykalne. Jednakże korzystanie z literatury pedagogicznej przedstawia się nieco słabiej. Szkoda, bo przecież tylu różnych sytuacji wychowawczych dostarcza nam społeczność szkolna i znajomość najistotniejszych procesów wychowawczych jest konieczna. Przyczyną tu jest wciąż jeszcze niewystarczające zaopatrzenie bibliotek szkolnych w pozycje dla nauczycieli, trudności językowe. brak np. słownika terminów pedagogicznych itp.

Jeszcze gorzej przedstawia się czytelnictwo literatury pięknej i beletrystyki. 18⁰/₀ respondentów nie czytało w bieżącym roku szkolnym ani jednej pozycji, a aż 46⁰/₀ tylko jedną pozycję. Motywując ten problem często powtarzały się sformułowania w rodzaju: „Obecnie nie jestem w stanie, po prostu nie nadążam, odkładam wszystko na czas wakacji i dalej na emeryturę”. „Odczuwam poważny głód literatury pięknej, ale nie starcza mi czasu”. „Lawina aktualności, które muszę czytać na bieżąco, uniemożliwia czytanie czegoś więcej”. Podobnych wypowiedzi była większość. Wśród czytających największym powodzeniem cieszą się autorzy: E. Bryll, T. Różewicz, T. Breza, J. Andrzejewski, R. Bratny, T. Bórowski, Fr. Kafka.

Czytelnictwo — to bardzo ważny problem społeczny. „Nie można wyobrazić sobie współczesnego społeczeństwa bez istnienia książek i prasy. Ich czytelnictwo jest jednym z podstawowych mechanizmów kulturowych, dzięki którym dokonują się procesy wychowania i uspołeczniania jednostek”³. Dlatego też opracowanie to może być zaledwie skromnym wycinkiem obrazu naszej sytuacji w tym zakresie. Pytanie „Jacy jesteście?” — ciągle nurtuje nas samych, nauczycieli, badaczy i naukowców. Staje się to tym bardziej aktualne w chwili, kiedy nowy system edukacji narodowej stawia przed nami nowe zadania.

³ Wł. Goriszowski: *Książka a wychowanie*. Wyd. „Śląsk”. Katowice 1973, s. 11.

POMAGAMY NAUCZYCIELOM STUDIUJĄCYM

Reforma oświaty i wychowania w Polsce nakłada obowiązek na nauczycieli zdobywania wiedzy na poziomie wyższym.

W województwie warszawskim przystąpiło do studiowania na wyższych uczelniach ponad 5000 nauczycieli. Nauczyciele studiuja bez uszczerbku pracy w szkole.

Nauczycielom studiującym konieczna jest pomoc ze strony władz administracyjnych i związkowych oraz instytucji, m.in. pedagogicznych bibliotek w zapewnieniu lektury i podręczników akademickich.

W województwie warszawskim pracuje 29 pedagogicznych bibliotek powiatowych, 1 biblioteka gminna i 8 punktów filialnych, którymi opiekuje się Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka i m. st. Warszawy im. Komisji Edukacji Narodowej w Warszawie. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka posiada 70%, a pedagogiczne biblioteki powiatowe około 25% pozycji znajdujących się w lekturze dla różnych kierunków studiów. Pedagogiczne biblioteki stopniowo uzupełniają swój księgozbiór, biorąc pod uwagę ilość nauczycieli studiujących, z uwzględnieniem kierunków studiów. Wykazy nauczycieli studiujących z uwzględnieniem kierunków posiadają biblioteki.

Są trudności w zaopatrzeniu nauczycieli studiujących szczególnie w książki wydane w okresie międzywojennym lub wydane w językach obcych i artykuły drukowane w pismach branżowych. Często nauczyciel znajduje w księgarni książkę, której nie zamierza kupić, ale że jest ona jeszcze innym nauczycielom potrzebna — może ją zakupić w porozumieniu z biblioteką, która zwraca pieniądze i książka zakupiona jest własnością biblioteki. W ten sposób około 5% uzupełniły swój księgozbiór pedagogiczne biblioteki. Biblioteki dla uzupełnienia księgozbioru korzystają także z wypożyczeń międzybibliotecznych najczęściej na prośbę nauczycieli studiujących.

PBW i m.st. Warszawy prenumeruje 175 tytułów czasopism, wśród nich są czasopisma pedagogiczne przedmiotowe i polityczno-społeczne. Uwzględniając potrzeby czytelników liczba czasopism w 1975 r. zostanie zwiększona, ponadto PBW zaprenumerowała 15 egz. NURT. Powiatowe Biblioteki Pedagogiczne prenumerują od 41 do 80 tytułów czasopism i w 1975 r. ma wzrosnąć liczba czasopism. Czasopisma przedmiotowe i pedagogiczne są kompletowane i oprawiane. Czasopisma oprawiane są udostępnione czytelnikom do wykorzystania na miejscu. We wszystkich bibliotekach pedagogicznych oprawiono 8112 roczników.

Warunki lokalowe bibliotek w wielu powiatach są niewystarczające —

tam gdzie są możliwości, zorganizowano czytelnie, które w 1974 r. odwiedziło ponad 12 000 osób. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka mimo skromnych warunków wydzieliła jedną salę na czytelnię, którą odwiedza około 70 osób dziennie.

Pod kątem lepszego udostępnienia księgozbioru nauczycielom w wielu powiatowych bibliotekach pedagogicznych za przykładem Wojewódzkiej, która jest czynna do godz. 20 (wypożyczalnia i czytelnia), godziny pracy dostosowano do potrzeb nauczycieli, np. w Siedlcach od godz. 8 do godz. 18, w Węgrowie od 8 do 19, w Gostyninie od 9 do 19. Przy mniejszej liczbie pracowników przynajmniej raz w tygodniu przedłużono dzień pracy. Nauczyciele mogą rezerwować książki i zamawiać je telefonicznie, pisemnie i korzystać z korespondencyjnych wypożyczeń na koszt biblioteki. W 1974 r. z tej formy skorzystało około 800 osób i wypożyczyło około 2000 książek.

Działalność PBW i m.st. Warszawy im. KEN została rozszerzona w zakresie informacyjno-bibliograficznym przez obsługę czytelników drogą telefoniczną i korespondencyjną. Podobną formę informacji realizują powiatowe biblioteki pedagogiczne, szczególnie te, które posiadają telefony, wtedy bibliotekarzowi i czytelnikowi łatwiej porozumieć się telefonicznie. PBW i m.st. Warszawy opracowała 900 zestawień bibliograficznych oraz ponad 500 tematów jako kartoteki zagadnieniowe, które są stale uzupełniane. Bibliografie są przesyłane do powiatowych bibliotek pedagogicznych, gdzie wykorzystywane są przez czytelników.

Praca bibliotek w dużym stopniu zależy od kadry, która w stosunku do lat poprzednich znacznie się poprawiła, zwiększyła się liczba osób z wyższym wykształceniem i z kwalifikacjami zawodowymi. Obecnie studiuje na wyższych uczelniach zaocznie 8 osób. W województwie warszawskim w porozumieniu z Powiatowymi Radami Zakładowymi ZNP i Wydziałami Oświaty i Wychowania Powiatowe Biblioteki Pedagogiczne organizują względnie inicjują spotkania z nauczycielami studiującymi, którym są udzielane informacje o pracy bibliotek i bibliograficzne oraz wysłuchiwane, a następnie w miarę możliwości realizowane potrzeby nauczycieli. Uważam, że takie spotkania winny się odbywać dwa razy w roku — na początku roku szkolnego i na półroczu.

Większą pomoc nauczycielom studiującym mogłyby udzielać biblioteki szkolne — działy nauczycielskie, uwzględniając chociaż w minimalnym stopniu lekturę obowiązkową dla nauczycieli studiujących. Pożądane jest, by Domy Książki w miastach powiatowych realizowały zamówienia w całej rozciągłości z uwzględnieniem podręczników akademickich i książek z zakresu lektury dla studiujących.

Pedagogiczne Biblioteki w województwie warszawskim uważają, że zgodnie z uchwałami VI Zjazdu jednym z najważniejszych zadań jest pomoc studiującym nauczycielom i stworzenie właściwej atmosfery wokół tej sprawy.

CZYTELNICTWO KSIĄŻEK NAUKOWYCH I FACHOWYCH ORAZ PRASY W POWIECIE SIERPECKIM I ŻUROMIŃSKIM

Na podstawie wyników badań ankietowych można stwierdzić, że w powiecie sierpeckim i żuromińskim stan czytelnictwa książek naukowych i fachowych oraz prasy w 1964 r. był niezadowalający. Niewątpliwie, niejednolita jest aktywność czytelnicza różnorodnych grup społecznych, a zwłaszcza poszczególnych osób. Zmieniał się i zmienia wciąż profil księgozbiorów oraz kształtowanie się kierunków i zainteresowań czytelniczych. Należy też wykryć przyczyny rzutuujące na postawy i stopień zainteresowania książką naukową i zawodową.

W warunkach miast powiatowych wstęp do najnowszych osiągnięć wiedzy w większości przypadków jest możliwy jedynie drogą aktywnego śledzenia przez poszczególne osoby najnowszej literatury naukowej i fachowej. Inne formy kształcenia i dokształcania charakterystyczne dla wielkich, zurbanizowanych ośrodków, jak odczyty, seminaria, sympozja, spotkania dyskusyjne, są trudno dostępne w warunkach niewielkich liczebnie i przestrzennie rozproszonych grup społecznych o zbliżonych zainteresowaniach zawodowych. Oczywiście, o ile np. mieszkańcy Pruszkowa czy Wołomina korzystają wiele z pobliskiej Warszawy, to sierpczanie (mają jeszcze kolej), a tym bardziej żurominiacy nie mają możliwości korzystania z różnorodnych form doskonalenia i podnoszenia swoich kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Jeden z młodych lekarzy, będący na stażu w Żurominie, opowiadał mi, że inteligencja żuromińska ma utarte, drobnomieszczańskie nawyki, moralność nieomal z czasów pani Dulskiej. „Teraz — mówi dalej — po dwóch latach pobytu, zdaję sobie doskonale sprawę, że cofnąłem się w rozwoju. Jediną rozrywką są książki i gra w brydża. Czytam bardzo dużo prasy, beletrystyki, jak również książek fachowych, staram się nie »wypaść z kursu«, nie zostać na uboczu”.

Rola literatury fachowej, jako jednego z najważniejszych czynników umożliwiających podnoszenie zdobytego w czasie studiów i praktyki zawodowej poziomu wiedzy i umiejętności, jest szczególna. Wiadomo bowiem, że wyniesiona ze studiów wiedza dezaktualizuje się z czasem — w zależności od dyscypliny — w ciągu kilku czy kilkunastu lat. Dezaktualizacja ta w dobie obecnej znacznie szybciej następuje, szybciej niż okres trwania wieku produkcyjnego osób posiadających wykształcenie fachowe. Stąd wielka rola czytelnictwa książek naukowych i fachowych jako środka upowszechnienia nauki i kultury.

W obecnej epoce studia wyższe, a nawet technika i licea, przygotowują fachowców w dziedzinie wąskich specjalności i nie są w stanie wykształcić absolwentów o szerokim profilu — specjalistów, a zarazem znawców

innych dziedzin i gałęzi wiedzy. Wzajemne jednak zazębianie się w praktycznej działalności różnych dyscyplin naukowych stwarza nieodzowną wręcz konieczność poznania i tych, które nie były przedmiotem wykładów na wyspecjalizowanych uczelniach akademickich, a tym bardziej w technikumach i liceach.

Problem dokształcania się w warunkach pozawojewódzkich ośrodków miejskich będzie nabierał w perspektywie coraz większego znaczenia, zwłaszcza gdy coraz intensywniej będzie się nasycalo małe miasteczka personelem z wyższym i średnim wykształceniem, na skutek deglomeracji oraz decentralizacji życia gospodarczego (przemysłu, rolnictwa, administracji itp.).

Oczywiście, pomiędzy regionami, a również i między miastami, zachodzą różnice spowodowane choćby innym składem demograficznym czy też odmiennym stopniem nasycenia kadrami miejscowej inteligencji. Okazuje się, że w woj. warszawskim pracowników z wyższym wykształceniem miał i chyba jeszcze ma najwięcej powiat pruszkowski (znacznie więcej niż nawet Płock), a najmniej miał i ma powiat żuromiński. Jest niewątpliwe, że pracownicy z wyższym wykształceniem lokują się przede wszystkim w miastach powiatowych, a zwłaszcza w powiatach oddalonych od Warszawy, jak np. w Sierpcu i Żurominie. Stąd wniosek, że i pod względem ekonomicznym powiaty te różnią się znacznie. Daje się zauważyć, iż powiat pruszkowski najwięcej zatrudnia inżynierów i techników oraz lekarzy i pielęgniarek. Powiat wołomiński nie ma rażących skoków między poszczególnymi zawodami, natomiast Sierpc i Żuromin mają najwięcej lekarzy. Stosunkowo dużo jest prawników w powiecie sierpeckim, a także przedstawicieli zawodów: humanistycznych (nauczycieli) i technicznych (inżynierów), choć i jednych, i drugich, a zwłaszcza nauczycieli z wyższym wykształceniem, odczuwa się brak w tych powiatach.

Przyglądając się danym statystycznym można zauważyć, że np. w radach narodowych pow. pruszkowskiego spotykamy najwięcej pracowników z wyższym wykształceniem z grupy zawodów humanistycznych, natomiast w pozostałych trzech powiatach (wołomińskim, sierpeckim i żuromińskim) przeważają pracownicy z grupy zawodów technicznych i rolnych. W powiecie żuromińskim na 9 pracowników z wyższym wykształceniem 3 jest z grupy zawodów technicznych, 3 z grupy zawodów rolnych, 2 z grupy zawodów humanistycznych i 1 z grupy zawodów służby zdrowia. W samym Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Żurominie w 1965 r. pracowało 9 osób z wyższym i półwyższym wykształceniem.

Rocznik Statystyczny powiatu Żuromin z 1964 r. str. 19 podaje następujący stan zatrudnienia pracowników w radach narodowych wg wykształcenia w dniu 31 stycznia:

Z wyższym wykształceniem	— 9 (6,7 ⁰ / ₀)	niep. ogólnokszt. — 24 (17,9 ⁰ / ₀)
średnim zawodowym	— 29 (21,7 ⁰ / ₀)	podstawowym (7 kl.) — 20 (14,7 ⁰ / ₀)
średnim ogólnokszt.	— 43 (32,1 ⁰ / ₀)	podstawowym nie ukończ. — 9 (6,7 ⁰ / ₀)

Zwraca uwagę fakt, że wśród radnych w powiecie żuromińskim najwięcej jest z niepełnym podstawowym wykształceniem, a następnie z podstawowym. Niewielu jest radnych z wyższym, a nawet ze średnim wykształceniem. I w tym wypadku radni z wyższym wykształceniem będą się lokować przede wszystkim w miastach. Oczywiście, w związku z różnicami w wykształceniu i kwalifikacjach zawodowych kształtują się inaczej też zarobki. Ponad 2000 zł wżwyż zarabiają tu zazwyczaj ludzie młodzi, po wyższych i półwyższych studiach, którzy na ogół nie włączają się w nurt życia miasta i powiatu. Tęsknota za dużym miastem izoluje ich i nie sprzyja integracji społecznej z pozostałą ludnością.

Inteligent małomiasteczkowy jest przepracowany, lekarz, który 15 razy w miesiącu bierze dyżur w szpitalu, lub inżynier idący po pracy nauczać w szkole zawodowej, wreszcie nauczyciele pracujący niekiedy w czterech zakładach nauczania — nie mają właściwie chwili wolnej dla siebie i społeczeństwa.

Z danych ankietowych wynika, że peryeryjne miasta powiatowe, jak Sierpc i Żuromin, są uboższe tak w ilość, jak i wielkość księgozbiorów. Właśnie w Sierpcu i Żurominie jest aż 19⁰/₀ respondentów z wyższym wykształceniem, którzy nie posiadają księgozbioru. Pozostali (81⁰/₀) mają księgozbiory liczące najczęściej do 50 tomów, a niekiedy do 100 tomów. Dość znaczny jest procent tych respondentów, zwłaszcza wśród nauczycieli, którzy mają do 300 tomów. Z obserwacji wiadomo, że bibliofilami i miłośnikami książki są nauczyciele, a nie np. inżynierowie czy farmaceuci. imponującym księgozbiorem może poszczycić się nauczyciel Stefan Gołębiowski z Biezunia, pow. Żuromin. Nawet nauczyciele wiejscy mają niemałe księgozbiory.

Zmieniał się i zmienia profil księgozbiorów oraz kształtowanie się kierunków i zainteresowań czytelnicznych. Początkowo, aż do 1962 r., uzupełnianie księgozbiorów bibliotek publicznych było niesystematyczne, ponieważ rady narodowe nie zabezpieczały odpowiednich na ten cel kredytów i często dały się zaobserwować systematyczne niedobory kredytów. W latach 1957—1959 literatura rozrywkowa w stylu pisarstwa Ródziewiczówny, Dołęgi-Mostowicza, Marczyńskiego i innych występowała w coraz większym procencie w zakupach, literatura popularnonaukowa znalazła się raczej na marginesie. To samo zjawisko zaznaczyło się w bibliotekach. Księgarnie powiatowe nie były należycie zaopatrzone w pozycje popularnonaukowe, a księgarze i bibliotekarze mieli słabe przygotowanie w znajomości beletrystyki współczesnej, a byli całkiem bezradni,

gdy chodzi o znajomość literatury popularnonaukowej. Jedynie tylko nauczycielskie biblioteki powiatowe służyły tym celom, mając właściwie rozwinięty dział popularnonaukowy i rozpowszechnione czytelnictwo książek naukowych i fachowych.

Trzeba tu wspomnieć, że dopiero w latach pięćdziesiątych powstawały biblioteki powiatowe. Biblioteka powiatowa w Sierpcu powstała już w 1947 r., a w Żurominie — w 1959 r. Biorąc pod uwagę ogólną ilość mieszkańców oraz ilość nauczycieli i pracowników kulturalno-oświatowych w mieście, najlepiej zaopatrzona jest Powiatowa Biblioteka Pedagogiczna w Żurominie. Toteż dobrze się złożyło, że właśnie w nowo powstałym, małym mieście powiatowym w Żurominie, dość znacznie oddalonym od większych środowisk, jak Mława, Płock czy nawet Sierpc, nie mającym kolei żelaznej, nauczyciele i pracownicy K.O. znajdują w swojej bibliotece pedagogicznej potrzebne im książki. Bibliotekarze w bibliotekach pedagogicznych są na ogół lepiej od innych przygotowani do pełnienia swoich obowiązków. Np. w Sierpcu Pedagogiczną Bibliotekę Powiatową prowadziła mgr Maria Tułaczowa, mająca wyższe wykształcenie polonistyczne. Jeśli chodzi o zakres zainteresowań, to najbardziej różnorodne zainteresowania wykazują nauczyciele, po nich prawnicy, w mniejszym stopniu inżynierowie, lekarze, ekonomiści, rolnicy, a najmniej zainteresowania książką wykazują farmaceuci. Wśród nich stosunkowo spory odsetek osób kompletuje książki w zakresie swojej specjalizacji zawodowej, związanej z wykształceniem lub z wykazywaniem „hobby”, a także dzieła o treści ogólnej (encyklopedie popularnonaukowe), z zakresu historii sztuki, malarstwa estetyki, muzyki, architektury, geografii, turystyki, sportu itp., oraz beletrystyczne. Np. dziedzina sztuk pięknych lub historia cieszy się powodzeniem wśród nauczycieli i lekarzy, natomiast nie jest wymieniana przez ekonomistów, inżynierów, prawników i farmaceutów. Najszersze zainteresowania literaturą pozazawodową wykazują nauczyciele, a nie ekonomiści czy farmaceuci.

Przebiegający czas przeznaczony na czytelnictwo książek fachowych jest zróżnicowany terytorialnie. Mieszkańcy peryferyjnych powiatów, jak sierpeckiego i żuromińskiego, czytają znacznie więcej od mieszkańców np. Pruszkowa czy Wołomina. Głównie nauczyciele studiują pozycje literatury fachowej, związanej często z kierunkiem wykształcenia, lecz aktualnie wykonywanym zawodem, np. nauczaniem danego przedmiotu. Przedstawiciele innych zawodów nie wykazują większych zainteresowań literaturą fachową. Literatura typu „hobby” jest nieco wyższa od beletrystyki. Czytelnictwo czasopism specjalistycznych jest też niewielkie, ale za to wielu respondentów (ponad 80%) czyta czasopisma ogólne — najwięcej dzienniki i tygodniki.

Czytelnictwu poświęca się średnio ok. 40% wolnego czasu (3 godz.), a radiu i telewizji również ok. 40%. Warto dodać, że w Sierpcu i Żurominie czas spędzany przy telewizorach nieznacznie przewyższa czas prze-

znaczony na słuchanie radia. Zasadnicza różnica — co podkreślają respondenci — polega jednak na stopniu zaangażowania: audycji radiowych słucha się najczęściej przy wykonywaniu innych czynności, natomiast uczestniczenie w spektaklach telewizyjnych wymaga zazwyczaj pełnego oderwania się od jakichkolwiek innych czynności. Zresztą abonentów telewizji w powiecie żuromińskim jest niewiele i anteny telewizyjne spotyka się najczęściej w mieście Sierpcu i Żurominie. Zrozumiałe jest też, że mieszkańcy Sierpca i Żuromina częściej korzystają z kina (15,8 osób na 1000 mieszkańców) niż mieszkańcy np. Pruszkowa czy Wołomina (14⁰/o), chociaż kin i miejsc w tych powiatach jest kilka razy mniej. W Żurominie jest 1 kino stałe na 198 miejsc, które w 1963 r. wyświetliło 379 seansów, obejrzało zaś filmy 32 000 osób.

Najwięcej czasu poświęcają na czytanie nauczyciele, po nich inżynierowie, a następnie przedstawiciele innych zawodów, którzy przeznaczają więcej czasu od nauczycieli na słuchanie radia i oglądanie telewizji. Książki popularnonaukowe też najwięcej czytają nauczyciele, a następnie inżynierowie i technicy. Natomiast beletrystykę chętnie czytają inżynierowie i inni, a najmniej nauczyciele. W wypowiedziach mieszkańców Sierpca i Żuromina stwierdza się, że obok zainteresowań naukami stosowanymi (ok. 30⁰/o) chętnie czyta się tam książki z zakresu nauk społecznych, historii, geografii i podróżnictwa oraz życiorysy, wspomnienia. Bardzo niewiele jest natomiast czytelników, którzy by interesowali się naukami ścisłymi (zwłaszcza matematyką), sztukami pięknymi oraz filozofią. W tym zakresie wystarcza im encyklopedia.

Zwraca uwagę fakt, że respondenci wszystkich grup zawodowych więcej czasu poświęcają na czytanie prasy niż na czytanie pism naukowych i fachowych. I tak np. w Żurominie prenumerowanych jest 96 czasopism polskich oraz 13 w językach obcych (rosyjskim), razem 109. Najwięcej czasopism polskich, jak i radzieckich prenumeruje Powiatowa Biblioteka Pedagogiczna — mniej natomiast Powiatowa Biblioteka Publiczna. Powiatowa Biblioteka w Sierpcu abonuje 42 czasopisma, a w Żurominie — 51 czasopism. Z czasopism polskich najbardziej poczytne to: *Trybuna Mazowiecka*, *Trybuna Ludu*, *Polityka*, *Nowe Drogi*, *Forum*, *Głos Nauczycielski*. Na terenie miasta są tylko 2 kioski „Ruchu”.

Okazuje się również, że respondenci powiatu sierpeckiego i żuromińskiego znacznie więcej korzystają z bibliotek niż respondenci powiatów podwarszawskich. Według *Rocznika Statystycznego* za 1964 r. w Żurominie była tylko jedna biblioteka publiczna powszechna i jeden punkt biblioteczny w Bieżuniu, mające razem w 1963 r. przeszło 11 000 woluminów. Na 1000 mieszkańców w 1963 r. przypadało 209 tomów. W ciągu roku 1963 było 1005 czytelników i 14 055 wypożyczeń.

Spśród grup zawodowych najwięcej korzystają z bibliotek nauczyciele (94,7⁰/o) po nich inżynierowie i technicy (60,8⁰/o).

Rozmiary wolnego czasu wcale nie przesądzają o nasileniu czyteln-

ctwa. Zwraca uwagę fakt, że osoby samotne, w młodym wieku, czytają mniej niż małżeństwa.

Ponieważ najaktywniejsze są powiatowe biblioteki pedagogiczne oraz nauczyciele, przeto podam jeszcze na zakończenie nieco statystyki w tym zakresie.

W 1964 r. w Powiatowej Bibliotece Pedagogicznej w Sierpcu było 437 czytelników, w tym 393 czytelników-nauczycieli, a 44 czytelników nienauczycieli. Z 393 czytelników-nauczycieli było 322 ze szkół podstawowych, 12 czytelników-nauczycieli z liceów ogólnokształcących, 36 czytelników-nauczycieli ze szkół zawodowych i 23 czytelników pedagogicznych innych kategorii. Powiatowa Biblioteka Pedagogiczna w Żurominie miała w 1964 r. ogółem 235 czytelników, w tym 226 czytelników-nauczycieli, a 9 czytelników nienauczycieli. 207 czytelników było ze szkół podstawowych, 4 czytelników z liceów ogólnokształcących (z Bieżunia), 5 czytelników ze szkół zawodowych i 10 czytelników pedagogicznych innych kategorii. Warto jeszcze byłoby wspomnieć, że ujemnie oddziałuje na czytelnictwo dążenie do osiągnięcia wysokiego standardu życiowego przez nadmierne ograniczenie czasu poza pracą zawodową (prace dodatkowe). Również i wśród innych respondentów bodźce prestiżowe i ambicjonalne znajdują swe ujście w rywalizacji o osiągnięcie wyższej stopy życiowej. Niejednokrotnie nawet przedstawiciele „wolnych zawodów” podejmują rentowne przedsięwzięcia.

MIRON KRAWCZYK

RELACJE MIĘDZY PROCESAMI NAUCZANIA, KSZTAŁCENIA,
WYCHOWANIA

Pojęcia: „nauczanie”, „kształcenie”, „wychowanie” należą do podstawowych pojęć pedagogicznych. Każdy nauczyciel styka się z tymi pojęciami w codziennej praktyce pedagogicznej, najczęściej podczas opracowywania konspektów i planów lekcji. Wyznacza i precyzuje — obok celu poznawczego — także cel kształcący i wychowawczy lekcji. Praktykujący nauczyciele nieomal intuicyjnie rozgraniczają zakresy tych pojęć oraz przyporządkowują im — stosownie do swojego przygotowania pedagogicznego oraz wycucia językowego — odpowiednie ich zdaniem treści. Wydawać się zatem może, iż pojęcia te są tak dalece wyraziste i zrozumiałe dla każdego nauczyciela, że doszukiwanie się jakiegoś istotnego problemu w stosunkach między zakresami tak rzekomo jasno rozgraniczonych i jednoznacznie interpretowanych pojęć jest zabiegiem zgoła bezużytecznym, a więc zupełnie niepotrzebnym.

Nasuwa się wobec tego wątpliwość: czy jest się w ogóle nad czym zastanawiać, czy istnieje rzeczywiście konieczność wyjaśniania, czym jest nauczanie, kształcenie i wychowanie oraz potrzeba analizowania stosunków, jakie zachodzą między zakresami tych pojęć? Te wątpliwości okazują się jednak pozorne i zanikają bezpowrotnie, jeśli staniemy wobec konieczności nieco dokładniejszego sprecyzowania treści owych pojęć, a trudności związane z ich zrozumieniem wzmagają się jeszcze bardziej, kiedy zajdzie potrzeba wykreślenia granic między ich zakresami. Potwierdza się przy tej okazji stara prawda, iż najtrudniej niekiedy przychodzi nam precyzowanie zakresu pojęć oraz objaśnianie terminów, które spowszedniały wskutek częstego stosowania i wobec tego wydają się pozornie tak proste i oczywiste, że nie zwykliśmy zastanawiać się nad ich treścią. Tak właśnie przedstawia się sprawa w odniesieniu do owych trzech podstawowych pojęć pedagogicznych. „W terminach nauczanie, kształcenie, wychowanie panuje duża wieloznaczność i chwiejność” — twierdził słusznie jeden z najwybitniejszych naszych pedagogów, Zygmunt Mysłakowski¹.

O tym, że tak jest istotnie, dowodzą ostatnio opublikowane, a więc dostępne ogółowi nauczycieli prace pedagogiczne. Tak na przykład w książ-

¹ Z. Mysłakowski: *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa 1961, PZWS, s. 214.

ce pt. „Wstęp do metodologii pedagogiki” Heliodor Muszyński twierdzi: „Kto oddziela, a nawet przeciwstawia w wypowiedzi nauczanie wychowaniu, chce w ten sposób wyrazić dostrzegalną różnicę między kształtowaniem różnych stron osobowości człowieka”². Pomińmy niezbyt zręczne określenie „osobowość człowieka”, nie ma przecież i być nie może z punktu widzenia naukowego poglądu na świat innej osobowości, jak tylko ludzka. Skoncentrujmy się natomiast nad problemem: czy rzeczywiście oddzielanie bądź odróżnianie nauczania od wychowania musi koniecznie powodować uznanie, iż na inną sferę osobowości oddziałuje nauczanie, a na inną wychowanie?

W rozprawie pt. „Relacje między procesami wychowania w węższym i szerszym zakresie”³ przeprowadziliśmy dowód uzasadniający tezę, iż zarówno proces wychowania pojęty w szerszym zakresie, jak również procesy wychowania pojęte w zakresie węższym — oddziałują na całą osobowość, kształtują wszystkie trzy sfery życia psychicznego człowieka (intelektualną, emocjonalną oraz motywacyjno-wolicjonalną). Wypada zatem z kolei zastanowić się nad problemem, czy proces nauczania oddziałuje tylko na jedną sferę życia psychicznego człowieka, a mianowicie na sferę intelektualno-poznawczą, czy też także i na sferę emocjonalną oraz motywacyjno-wolicjonalną?

Przed wszystkim trzeba będzie zastanowić się nad samym pojęciem „nauczanie”. Okaże się wówczas, że nawet to pojęcie — tak rzekomo proste i dla wszystkich nauczycieli pozornie jasne — może być dość różnie interpretowane. Jest ono na przykład zbyt mało precyzyjne w rozumieniu Zygmunta Mysłakowskiego, który w związku z tym proponuje, żeby do trzech podstawowych terminów: nauczanie — kształcenie — wychowanie, dodać jeszcze dwa: „wdrażanie” i „wyrabianie”.

W myśl koncepcji Zygmunta Mysłakowskiego:

- a) uczymy się (i nauczamy) wiadomości, sprawności elementarnych, materiału językowego, operacji rachunkowych, pomiarowych itd.,
- b) wdramy nawyki, przyzwyczajenia,
- c) wyrabiamy prakse techniczne elementarne (zręczność i dokładność w prostych czynnościach i w użyciu prostych narzędzi mechanicznych), ogólną zręczność fizyczną, zaradność w życiu praktycznym, takt (zręczność w postępowaniu)...⁴

Jak z przytoczonych rozważań wynika, Zygmunt Mysłakowski wprowadza pewne uszczegółowienie i uzupełnienie pojęcia nauczania i uczenia się. Żeby zatem uniknąć dość kłopotliwego z wielu względów rozszerzania listy podstawowych terminów pedagogicznych, przyjmijmy, iż rzucając przez tradycję utrwalony termin „nauczanie”, rozumieć go bę-

² H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 38.

³ M. Krawczyk: Relacje między procesami wychowania w węższym i szerszym zakresie. *Ruch Pedagogiczny* 1974 nr 3.

⁴ Op. cit., s. 214—215.

dziemy również w tym rozszerzonym przez Z. Mysłakowskiego zakresie, a więc obejmujemy nim także proces „wdrażania” i „wyrabiania”.

W przedstawionej koncepcji Z. Mysłakowskiego warto również zwrócić uwagę na łączenie procesu nauczania z procesem uczenia się. W istocie obydwie te procesy są z sobą jak najściślej sprzężone i tworzą jedną nierozrwalną całość. Najgenialniejszy uczonego nie zdoła niczego nauczyć, jeśli nie ukształtuje chęci uczenia się w uczniu.

W wydanym na zlecenie Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR podręczniku pt. „Dydaktyka”, opracowanym przez M. Daniłowa i B. Jesipowa, znajdujemy m.in. analizę istotnych cech procesu nauczania: „Charakteryzuje się ono przede wszystkim tym, że uczniowie opanowują pod kierunkiem nauczyciela określone wiadomości, umiejętności i nawyki”⁵.

Tak rozumiane pojęcie nauczania (i uczenia się) jest powszechnie przyjęte przez ogół nauczycieli. Dobrze jednak zrozumienie tego pojęcia wymaga uświadomienia sobie, co należy rozumieć przez użyte w tym określeniu terminy: „wiadomości”, „umiejętności” i „nawyki”.

Przez pojęcie „wiadomości” należy rozumieć system informacji, które dany człowiek zrozumiał, ocenił za przydatne dla siebie i dzięki temu warte do przechowania w pamięci. W języku cybernetyków do zakresu pojęcia „informacja” zalicza się wszelkie treści pochodzące ze świata otaczającego (bodźce, sygnały, wiadomości), docierające do danego układu i mogące być przez dany układ odebrane⁶. Zgodnie z potrzebami współczesnego człowieka, informacje te powinny obejmować: 1) poznanie określonych praw nauki, 2) poznanie odpowiednich prawidłowości prakseologicznych, czyli zasad i metod działania. Tylko bowiem dzięki tak rozumianym informacjom stanie się możliwe sprawne i skuteczne działanie człowieka, a więc przechodzenie od wiadomości do odpowiednich umiejętności i nawyków, czyli stosowanie zdobytej wiedzy w praktyce.

Przez „umiejętność” rozumiemy sprawne wykonywanie złożonych czynności dzięki właściwemu korzystaniu z poznanych praw nauki i wyprobowanych na ich podstawie w procesie działania prawidłowości prakseologicznych, to znaczy zasad i metod działania.

Z kolei przez „nawyk” rozumie się powszechnie zautomatyzowane umiejętności. Dzięki tej automatyzacji uwalnia człowiek swoją koryę mózgową od zbytniego przeciążenia i przemęczenia. Jest to niezbędne zarówno z punktu widzenia higieny życia psychicznego, jak i ekonomiki działania.

Warto jednak przy tych rozważaniach zwrócić uwagę na ten szczególnie znamieny fakt, że doskonalenie pewnych umiejętności i nawyków jest pożyteczne tylko do określonych granic, po przekroczeniu których mogą one stać się nie pomocą, lecz nawet przeszkodą w zdobywaniu nowych umiejętności i nawyków i przyczynić się do zahamowania dalszego

⁵ M. Daniłow. B. Jesipow: Dydaktyka. Warszawa 1962, PZWS, s. 96.

⁶ N. Wiener: Cybernetyka a społeczeństwo. Warszawa 1961, Książka i Wiedza, s. 18.

procesu rozwoju osobowości, ponieważ powodują na przykład automatyzm nie tylko działania, ale także i myślenia, rutynę, bezmyślność, schematyzm, szablonowość itp. Człowiek musi koniecznie zdobyć się na przezwyciężenie w odpowiednim momencie od zautomatyzowanych schematów myślowych bądź praktycznych⁷, musi umieć te schematy rozłamywać, przekształcać bądź też tworzyć zgoła nowe, dynamiczne stereotypy.

Dlatego też może również okazać się niepożądane zdobywanie wiadomości drogą długotrwałego studiowania jakiegoś bardzo wąskiego zakresu wiedzy, ponieważ może to spowodować przytępienie samodzielności myślenia. Ogromna ilość informacji dotycząca jednego zagadnienia może bowiem nastawić umysł studiujący na podobny sposób rozumowania, w wyniku czego może utrudnić znalezienie nowego, płodnego sposobu myślenia w owej dziedzinie bądź też nowego spojrzenia na owe zagadnienie. Tak na przykład przesadny respekt dla autorytetów naukowych utrudnia młodym ludziom rozwój zdolności do samodzielnego myślenia, przeszkadza dorabianiu się świeżych, oryginalnych sądów i poglądów⁸.

Dotychczasowe rozważania na temat procesu nauczania należy jeszcze uzupełnić zwróceniem uwagi na dwie istotne jego cechy, a mianowicie: 1) na społeczny charakter procesu nauczania, 2) na możliwość oddziaływania procesu nauczania na całą osobowość ucznia.

Jakk wiemy, nawet z potocznej obserwacji, uczą się nie tylko ludzie, ale także i zwierzęta. Procesy te — w obydwu tych światach (ludzkim i zwierzęcym), mimo pewnych zewnętrznych podobieństw, nie są identyczne.

Uczenie się zwierząt ma zawsze charakter indywidualny: zwierzę uczy się wyłącznie na własnych doświadczeniach i tylko ono samo może z tych doświadczeń korzystać.

Człowiek również korzysta w procesie uczenia się z osobistych doświadczeń. Gdyby jednak rodzaj ludzki poprzestał na tych doświadczeniach — żylibyśmy prawdopodobnie do dnia dzisiejszego życiem jaskiniowym. A że tak w rzeczywistości nie jest, że ludzkość zdobyła bardzo bogaty dorobek kulturowy i cywilizacyjny — zawdzięczamy to właśnie tej sprzyjającej okoliczności, że człowiek dzięki mowie (ustnej i pisanej) może korzystać także z doświadczenia innych ludzi, zarówno żyjących współcześnie, jak i pokoleń minionych, czyli z tak zwanego doświadczenia społecznego.

Dzięki pamięci kolektywnej dorobek osobisty poszczególnych ludzi — zwłaszcza wybitnych specjalistów — nie tylko że nie ginął bezpowrotnie, lecz wprost przeciwnie, był przekazywany innym ludziom, którzy, korzystając z niego, rozbudowywali go, rozwijali, pomnażali, udoskonalali. W ten sposób powstawał, gromadził się i pomnażał dorobek społeczny.

⁷ Od greckiego: praxis — działanie, czynność.

⁸ W. I. B. Beveridge: *Sztuka badań naukowych*. Warszawa 1963, PZWL, s. 14 i n.

Ponadto proces uczenia się zwierząt zacieśniony jest tylko do granic pierwszego układu sygnałów, podczas gdy w procesie uczenia się ludzi wybitną rolę, obok pierwszego układu sygnałów, odgrywa drugi układ sygnalizacyjny. Mowa, związane z nią myślenie a bstrakcyjne oraz uwarunkowany przez nie proces świadomości, tak istotny dla życia psychicznego i społecznego ludzi — odróżnia w sposób jakościowy proces uczenia się ludzi od uczenia się zwierząt.

Proces nauczania i uczenia się ludzi ma zatem społeczny charakter, i to w podwójnym sensie: 1) jest procesem dokonującym się tylko w społeczeństwie ludzkim, 2) jest procesem, podczas którego zostaje przekazany dorobek społeczny nowym pokoleniom. I właśnie dzięki tak rozumianemu procesowi nauczania stajemy się dopiero ludźmi sensu stricto — z istot o wyłącznie biologicznym bycie przekształcamy się w istoty społeczne, osoby.

Na zakończenie rozważań dotyczących pojęcia nauczania pozostaje do rozwiązania jeszcze jeden problem, a mianowicie: czy proces nauczania oddziałuje na całą osobowość, czy też zawęża się do oddziaływania tylko na intelektualną sferę życia psychicznego człowieka. Innymi słowy, zachodzi konieczność rozważenia relacji, w jakich pozostaje proces nauczania do procesu rozwoju psychicznego osobowości uczniów.

Postawić można w związku z tym następującą tezę, którą trzeba będzie w przekonujący sposób udowodnić: właściwie zorganizowany proces nauczania (i uczenia się) może i wobec tego powinien oddziaływać nie tylko na sferę intelektualną (poznawczą), ale także i na sferę emocjonalną oraz motywacyjno-wolicjonalną człowieka.

O tym, że proces nauczania i uczenia się oddziałuje na sferę intelektualną, dowodzić nie ma potrzeby, zachodzi jednak potrzeba wykazania, iż oddziałuje również na pozostałe sfery życia psychicznego człowieka. Sprawa nie wydaje się specjalnie trudna czy skomplikowana. Wiadomo przecież, iż podczas procesu poznawczego rodzą się w człowieku odpowiednie uczucia poznawcze: radości, zadowolenia, podziwu, pewności bądź wątpliwości, niepokoju, rozczarowania, zniechęcenia itp. „Cała historia rozwoju sfery uczuciowej, przejście od prymitywnych afektów i uczuć do uczuć wyższych, związana jest z rozwojem sfery intelektualnej i z wzajemnym przenikaniem się pierwiastków intelektualnych i uczuciowych”⁹.

Istnieje również odpowiednie oddziaływanie procesu poznania na sferę motywacyjno-wolicjonalną. Świadome motywy działania zapoczątkowuje właśnie proces nauczania bądź uczenia się. Wiedza ułatwia bowiem człowiekowi działanie, czyni to działanie sprawniejszym

⁹ S. L. Rubinsztejn: Podstawy psychologii ogólnej. Warszawa 1964. Książka i Wiedza, s. 648.

i skuteczniejszym — teoria zwykle oświetla drogę praktyce. Poznanie prawidłowości prakseologicznych (zasad i metod działania) czyni działanie człowieka sprawniejszym i skuteczniejszym, a w konsekwencji zachęca go do kontynuowania owych działań.

Również proces zdobywania umiejętności — jako część składowa procesu nauczania — może oddziaływać na całą osobowość. Proces zdobywania umiejętności, wymagający zaangażowania sfery intelektualnej człowieka, rodzi przy tej okazji określone uczucia, a mianowicie uczucia praktyczne, wyzwalając jednocześnie odpowiednie elementy motywacyjno-wolicjonalne, skłaniające człowieka do podejmowania i kontynuowania określonych działań.

Wreszcie proces zdobywania przez człowieka pożądanych nawyków wymaga, w swych początkach, zaangażowania przede wszystkim sfery motywacyjno-wolicjonalnej, a następnie sfery intelektualnej — uświadomienia sobie potrzeby wytwarzania danych nawyków oraz związanych z procesem ich kształtowania przeżyć emocjonalnych. Dopiero później zaczyna się proces stopniowego zmniejszania zakresu świadomości (napięcia uwagi, pamięci, myślenia) oraz emocjonalnego i motywacyjnego podniecenia.

W świetle tych rozważań można uznać za udowodnioną postawioną wyżej tezę. Proces nauczania, podobnie jak i proces wychowania (zarówno w węższym, jak i szerszym zakresie) oddziałuje na całą osobowość, kształtuje wszystkie trzy sfery życia psychicznego człowieka. W konsekwencji tego dowodu metodologiczna teza Heliodora Muszyńskiego sugerująca, że oddzielanie procesu nauczania od procesu wychowania powoduje rzekomo konieczność „wyrażania dostrzegalnej różnicy między kształtowaniem różnych stron osobowości” — nie wytrzymuje konfrontacji z rzeczywistością.

Kończąc rozważania na temat procesu nauczania można przyjąć, iż nauczanie jest zamierzonym, świadomie wywołowanym procesem społecznym dokonującym się dzięki planowo i systematycznie zorganizowanym oddziaływaniom na całą osobowość i mającym na celu przekazywanie oraz pomoc w samodzielnym zdobywaniu przez zainteresowanych ludzi określonych wiadomości, umiejętności i nawyków.

Ale na tym nie kończą się problemy związane z pojęciem nauczania, bo oto wyłania się nowa wątpliwość: czy proces nauczania jest składnikiem tylko procesu wychowania umysłowego, czy także procesu wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego.

Jeśli głębiej zastanowimy się nad tym problemem, dojdziemy do wniosku, że proces nauczania jest istotnym składnikiem nie tylko procesu wychowania umysłowego, ale także procesu wychowania moralnego, fizycznego i estetycznego.

Tak na przykład w procesie wychowania moralnego niezbędne jest zdobywanie przez uczniów-wychowanków odpowiednich wiadomości, dotyczących norm moralnych, w celu wyrabiania sobie przez nich właściwych pojęć moralnych, sądów i poglądów moralnych. Tylko bowiem wówczas będą oni mogli ukształtować sobie, zgodne z przyjętą w danym społeczeństwie moralnością, poczucia i przekonania moralne, warunkujące społecznie pożądane zachowania się (postawy) w życiu zarówno zawodowym, jak i najbardziej prywatnym, osobistym.

Podobnie proces nauczania jest nieodzownym składnikiem procesu wychowania estetycznego. Uczniowie muszą bowiem koniecznie zdobyć odpowiednie wiadomości w poszczególnych działach sztuki, na przykład w muzyce: znajomość nut, gam, znaków chromatycznych, harmonii, kontrapunktu itp., żeby mogli w oparciu o nie osiągnąć odpowiednie umiejętności gry na określonych instrumentach oraz wyrabiać sobie potrzebne nawyki.

Proces nauczania jest wreszcie niezbędnie potrzebny w procesie wychowania fizycznego. Nieodzowne są bowiem na przykład: odpowiednie wiadomości z dziedziny higieny osobistej i społecznej, żeby w oparciu o nie mogli sobie ludzie wyrabiać konieczne dla ich zdrowia i życia umiejętności i nawyki higieniczne.

Podstawowy, istotny cel nauczania w jakimkolwiek bądź dziale kultury czy cywilizacji osiągać mogą nauczyciele tylko wówczas, kiedy potrafią daną dziedziną zainteresować swoich uczniów, kiedy wzbudzą w nich uczucie zadowolenia i satysfakcji z podejmowanego wysiłku intelektualnego, a jednocześnie utrwala w nich chęć kontynuowania tego wysiłku podczas rozwiązywania różnych problemów zarówno intelektualnych, jak i praktycznych. Dzięki osiągnięciu tego celu — i wyłącznie tylko dzięki temu — staje się możliwe przechodzenie od procesu nauczania i uczenia do procesu kształcenia oraz kształcenia się. Nie każde bowiem nauczanie kształci, a tym bardziej nie każde wychowuje.

*

Pojęcie „kształcenie” jest z kolei drugim podstawowym terminem pedagogicznym, z którym spotykają się nauczyciele w swojej praktyce. Wypada od razu na wstępie stwierdzić otwarcie, iż jest to pojęcie najsłabiej dotychczas w literaturze pedagogicznej określone.

„Termin »kształcenie« — na co słusznie zwraca uwagę Zygmunt Myślakowski — jest bardzo niedawnego pochodzenia, a jego odpowiedniki nie we wszystkich językach europejskich występują. Trudno też kierować się z dostateczną precyzją poczuciem językowym, ponieważ tutaj właśnie praktyka języka nas zawodzi — nie wytworzyły się jeszcze odpowiednio ustabilizowane zwyczaje językowe. Z drugiej strony nie możemy też postępować arbitralnie, dekretując na wzór kodeksu prawa takie a takie dokładne znaczenia terminów... Jeśli zdołamy wprowadzić

choćby niewielkie uściślenia, będzie to już zyskiem. Pamiętajmy bowiem, że istnieją sytuacje na subtelnej granicy pomiędzy myślą a językiem, a których nadmierne staranie o jasność więcej szkodzić będzie praktycznej jasności niż jej pomagać" ¹⁰.

Termin „kształcenie” pojawił się w XVIII wieku, ale istotnego znaczenia nabral w pedagogice kultury oraz kierunkach pokrewnych (personalizmu, humanizmu, pedagogice społecznej). „Podręczna encyklopedia pedagogiczna”, wydana w 1923 roku przez „Książnicę Polską” (Lwów—Warszawa) nie umieściła jeszcze wśród swoich haseł — hasła „kształcenie”. Nawet „Wielka encyklopedia powszechna PWN”, wydana w latach 1962—1970, nie zamieściła tego hasła w alfabetycznej kolejności haseł w tomie szóstym, lecz uczyniła to dopiero w suplemencie, a więc w tomie trzynastym, na s. 244. Czytamy tam:

„KSZTAŁCENIE, pedagog. ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom uzyskanie orientacji w otaczającej ich rzeczywistości przyrodniczej i społ., prowadzące do poznania przyrody, społeczeństwa i przyjętej w nim kultury (co pozwala na uczestnictwo w ich twórczym przeobrażaniu), oraz zmierzających do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości ludzkiej, ukształtowania określonych uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej”. Określenie to, dość dalekie od precyzji, a zwłaszcza jasności, nie zadowoli, jak wolno przypuszczać, wielu czytelników. Rozważmy zatem, jak rozumieli je twórcy pedagogiki kultury, ponieważ dzięki właśnie temu kierunkowi pedagogicznemu termin „kształcenie” zadomowił się na dobre w naszej polskiej pedagogice. Pedagogikę kultury uprawiało bowiem wielu naszych najwybitniejszych teoretyków okresu międzywojennego.

Szerokie rozumienie pojęcia kształcenie zawdzięcza teoria wychowania pedagogom kultury, ponieważ reprezentanci tego kierunku uczynili z niego istotne i podstawowe pojęcie pedagogiczne. Według jednego z twórców tego kierunku pedagogicznego, Wilhelma Diltheya, istotą wychowania jest kształcenie, które zmierza do rozwoju i udoskonalenia życia psychicznego człowieka i dzięki temu przyczynia się do ukształtowania jego osobowości. Kształcenie to odbywa się drogą wprowadzania człowieka w świat dóbr kultury. Każde dobro kultury ma swoją, sobie tylko właściwą strukturę, ponieważ jako twór ducha jest uwarunkowane przez strukturę życia psychicznego tworzącej je osobowości.

Jeden z najwybitniejszych pedagogów kultury, Edward Spranger, kontynuując założenia W. Diltheya, dochodzi do wniosku, że każda dziedzina kultury kształtuje w konsekwencji ściśle określone typy osobowości. Jak wiadomo, E. Spranger wyodrębnił sześć takich typów prostych oraz trzy typy złożone osobowości (Lebensformen). Według tej

¹⁰ Op. cit., s. 214.

koncepcji typy proste są niemal idealnymi strukturami, a więc w sposób niemal adekwatny odpowiadają strukturze danej dziedziny kultury¹¹.

Stąd też staje się w pełni naturalny wniosek, do jakiego doszedł Georg Kerschensteiner, a mianowicie, że „jednostkę ludzką można kształcić tylko na takich dobrach kultury, których struktura duchowa zgadza się całkowicie lub przynajmniej częściowo ze strukturą danego stopnia rozwojowego indywidualnej formy życia”¹². Jest to tak zwany podstawowy aksjomat kształcenia, celnie skrytykowany przez Zygmunta Mysłakowskiego¹³. Mimo bowiem rozwoju współczesnej nauki o dziedziczności, mimo niezaprzeczonego faktu posiadania przez ludzi wrodzonych uzdolnień — nie można stawiać znaku równości między wrodzonymi czy dziedziczonymi właściwościami, podatnymi na kształtowanie, a więc w miarę plastycznymi, a tak zwanymi „strukturami duchowymi”, które w myśl koncepcji G. Kerschensteinerja są czymś stałym, niezmiennym, trwałym i dlatego istotnym i charakterystycznym dla owej „indywidualnej formy życia”.

Niewątpliwą zasługą G. Kerschensteinerja jest analiza procesu kształcenia, dokonana w takich dziełach, jak: „Theorie der Bildung” (Teoria kształcenia, 1926) oraz „Theorie der Bildungsorganisation” (Teoria organizacji kształcenia, 1933).

Nie ulega wątpliwości, iż pojęcie kształcenia w ujęciu pedagogów kultury różni się zasadniczo od pojęcia nauczania i uczenia się, a nawet nie może być utożsamiane z samym tylko wzbogaceniem wiadomości, umiejętności i nawyków. Kształcenie bowiem w tym ujęciu to nie samo tylko poznawanie czy pełne rozumienie wartości duchowych, tkwiących w dobrach kultury, ale także autentyczne przeżywanie tych wartości i w konsekwencji jasne uświadamianie sobie powinności wynikających z poznanych wartości, a więc uznanie ich za wytyczne działania zmierzającego do realizowania przyswojonych wartości w codziennym postępowaniu. Jak z tego wynika, pedagogowie kultury traktowali kształcenie jako proces umożliwiający wszechstronny rozwój osobowości — oddziałujący nie tylko na sferę poznawczą życia psychicznego ludzi, ale także i na sferę emocjonalną (przeżywanie wartości), i na sferę wolicjonalną (postępowanie zgodne z zasymilowanymi wartościami).

Ale na tym nie wyczerpują się zadania procesu kształcenia ani też nie zanikają wszystkie wątpliwości i trudności, związane z właściwym zrozumieniem tego pojęcia. Kształcenie bowiem, według pedagogów kultury, winno ukształtować i rozwinąć w osobowości zdolność do wyzwiania wartości zawartych w dobrach kultury. Nie wystarcza zatem samo

¹¹ E. Spranger: *Lebensformen*. W: Riehl-Festschrift. Halle 1914, s. 357.

¹² G. Kerschensteiner: *Das Grundaxion des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation*. Berlin 1924, s. 41.

¹³ Z. Mysłakowski: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1965, s. 150.

tylko dostrzeganie wartości, ich wydobywanie i przeżywanie — chodzi wprost o ich wskrzeszenie i twórcze, samodzielne, a więc nacechowane indywidualnością asymilowanie. Podobną myśl sformułował kiedyś pięknie Goethe: „Nie wchodzi się w dziedzictwo swych przodków inaczej, jak tylko zdobywając je na nowo”.

Takie wskrzeszenie oraz asymilowanie wskrzeszonych wartości dóbr kultury może być dokonane jedynie w pełnym akcie twórczym, którego efekt bywa obustronny: osobowość, zdobywając na nowo wartości określonego dobra kultury, dokonuje niejako ponownej kreacji owych wartości; z drugiej zaś strony, dzięki temu właśnie twórczemu aktowi, osobowość wzbogaca się i przekształca, odbywa się zatem wówczas doniosły akt jej autokreacji.

Kształcenie jest zatem wszechstronnym procesem, podczas którego osobowość, zdobywając na nowo dziedzictwo kultury w odpowiednim zakresie, rozwija jednocześnie dzięki temu oraz udoskonala coraz bardziej swoje funkcje psychiczne, właściwości, cechy. Poznawanie, zgłębianie, wskrzeszenie wartości określonych dóbr kultury — samodzielne zdobywanie ich na nowo, aktywne przyswajanie, a nawet w pewnym sensie twórcze kontynuowanie, dokonujące się w procesie kształcenia, nie może odbywać się i dokonywać bez udziału określonych procesów psychicznych: spostrzegania, uwagi, myślenia, pamięci, wyobraźni, uczuć, aktów woli itp. Proces kształcenia jest zatem uwarunkowany przez sprawne działanie określonych procesów psychicznych, z drugiej zaś strony — niejako prawem rewanżu — proces kształcenia przyczynia się do rozwoju, rozkwitu i doskonalenia tych procesów psychicznych, dzięki którym dokonuje się. Uwarunkowanie wzajemne — rzeczywiste sprzężenie zwrotne obydwu tych procesów, nie ulega najmniejszej wątpliwości.

Rezultatem tak pojętego kształcenia jest wykształcenie. Ideał tego wykształcenia został przez wybitnego polskiego pedagoga kultury, Bohdaną Nawroczyńskiego, sformułowany następująco: „ideał wykształcenia zasadza się na zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwu czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kulturalne, a drugim przyswajająca je sobie ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielności i twórczości jednostka ludzka, nacechowana indywidualnością i wybijającą na owej całości swe wyraźne piętno. Jego urzeczywistnieniem jest wykształcony człowiek”¹⁴

Z aksjomatu kształcenia G. Kerschensteinera oraz ideału wykształcenia B. Nawroczyńskiego wynika, że człowieka można kształcić na różnych dobrach kultury w zależności od jego osobistych zainteresowań, upodobań czy uzdolnień — będących bądź wynikiem wrodzonych właściwości (talent muzyczny, malarski, rzeźbiarski), bądź wynikiem socjalizacji czy

¹⁴ B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Wrocław — Warszawa 1947. Książnica-Atlas, s. 111.

wychowania. Można zatem kształcić człowieka nie tylko na dobrach tej dziedziny kultury, którą określamy mianem nauki, ale także na dobrach zaliczanych na przykład do techniki (wykształcony inżynier), na dobrach sztuki w poszczególnych jej dziedzinach, a więc w malarstwie, rzeźbie, muzyce, poezji, prozie artystycznej (wykształcony malarz, rzeźbiarz, muzyk, poeta, prozaik), czy wreszcie na tych dobrach, które określamy mianem kultury fizycznej (wykształcony sportsmen, trener, działacz sportowy, dziennikarz sportowy, lekarz sportowy). Można zatem kształcić nie tylko intelekt czy określone procesy psychiczne (myślenie, wyobraźnię, uczucia, wolę itp.), ale także zainteresowania i upodobania, smak estetyczny, sposoby zachowania się człowieka, jego postawę, a nawet czynności cielesne, pod warunkiem wkomponowania ich w strukturę psychiczną jednostki, czego przykładem może być wykształcony pianista-wirtuoz. Takim wykształconym wirtuozem był nasz genialny pianista Ignacy Paderewski. Nie miał on tak zwanej wrodzonej łatwości technicznej w palcach, dlatego w okresie koncertowania ćwiczył na fortepianie po osiem godzin dziennie. Potrzebę tych ćwiczeń odczuwał tak silnie, że zabierał ze sobą do pociągu (salonki) ślepą klawiaturę, żeby nie przerywać ćwiczeń nawet podczas podróży.

Przebogaty rozwój kultury współczesnej, cywilizacji, sztuki i nauki powoduje, że dziś nie może już żaden człowiek poznać, ogarnąć i przyswoić sobie wszystkich współczesnych zdobyczy — na co potrafił w swoim czasie zdobyć się Arystoteles lub tak bardzo wszechstronni ludzie włoskiego renesansu, jak Leone Battista Alberti, Leonardo da Vinci czy w Polsce Mikołaj Kopernik. Z nieuchronnej konieczności musimy dziś wybierać, a więc ograniczać i zawęzać swoje zainteresowania — oczywiście, do pewnych, dopuszczalnych granic, żeby nie popaść w skrajną jednostronność. Człowiek wykształcony, co nie ulega najmniejszej wątpliwości — nie może być człowiekiem ograniczonym, ale jednocześnie nie może też być dyletantem, o bardzo powierzchownych, zbyt szerokich, encyklopedycznych wiadomościach. Nie może zatem być ani takim wszechstronnym dyletantem, który wie „o wszystkim po trochu”, ani też takim zasklepionym, wąziutkim specjalistą, który wie „wszystko o... niczym”.

Kształcenie nie jest wobec tego tylko pogłębionym nauczaniem, jak by to z dość powierzchownych sądów wynikało i co sugerują niektóre publikacje, lecz jest jednocześnie także poszerzonym nauczaniem.

Teza głosząca, że kształcenie jest pogłębionym nauczaniem w świetle dotychczasowych rozważań, wydaje się w pełni oczywista — nie wymaga więc żadnego dodatkowego uzasadniania. Wymaga natomiast uzasadnienia teza głosząca, że kształcenie jest poszerzonym nauczaniem. Powstać może bowiem wątpliwość, czy można jednocześnie poszerzać i pogłębiać wiedzę, czy poszerzanie wiedzy nie wiedzie przypadkiem raczej do jej spłycenia niż pogłębienia? Ta wątpliwość jest jednak tylko

pozorna. W rzeczywistości bowiem nie można tylko pogłębiać wiedzy, nie poszerzając jej jednocześnie.

Rozważmy ten problem na przykładzie teorii wychowania. Rzeczywiście wykształconym teoretykiem wychowania nie można zostać jedynie tylko drogą zgłębiania i przyswajania aktualnej wiedzy z zakresu teorii wychowania. Trzeba, i to koniecznie, poszerzać tę wiedzę o niezbędne wiadomości z historii wychowania, a także genetyki, fizjologii, psychologii ogólnej, rozwojowej, społecznej i wychowawczej, socjologii ogólnej i wychowawczej, a ponadto także z teorii poznania, etyki, estetyki, logiki, prakseologii, informatyki, cybernetyki itp. Podobnie sprawa przedstawia się w innych działach wiedzy ludzkiej. Poszczególne nauki nie są od siebie odizolowane, ale — jako badające jedną w istocie, aczkolwiek bardzo skomplikowane zbudowaną rzeczywistość obiektywną — przyrodniczą bądź społeczną, zająbiają się, odsłaniając sobie wzajemnie tajemnice do niedawna niedostępne dla poznania człowieka. Nauki współczesne pomagają sobie wzajemnie, wzbogacają i poszerzają zakres wiedzy, która — dzięki wymianie informacji — staje się wspólnym dobrem społecznym, dostępnym nie tylko dla wąskiego grona specjalistów, ale także reprezentantów innych, najczęściej pokrewnych nauk. Co więcej, dzisiejszy etap rewolucji naukowo-technicznej wymaga koniecznie od ludzi wykształconych nieustannego pogłębiania i poszerzania zdobywanej wiedzy.

Kształcenie jest zatem znacznie pełniejszym procesem niż proces nauczania. Podczas procesu nauczania i uczenia się może człowiek zdobywać nawet rozległe i różnorakie wiadomości i umiejętności, ale mogą to być np. wiadomości encyklopedyczne, a więc nie powiązane z sobą w harmonijną całość, lecz odizolowane od siebie i powierzchowne, i wobec tego nie sięgające w głąb psychiki, a w konsekwencji nie kształtujące ani tym bardziej nie przekształcające jego postawy wobec otaczającej go rzeczywistości.

Proces kształcenia, opierając się na procesie nauczania — jest jego dalszą kontynuacją, ale na wyższym już poziomie.

Etymologia terminu „kształcenie” wywodzi się ze źródłosłowu „kształt”¹⁵. Kształcenie zatem to nadawanie pewnego kształtu samodzielnie i twórczo zdobywanej i przyswajanej wiedzy; to proces jej scalania, przez zbieranie, ogarnianie, zespalandie; to jej porządkowanie, systematyzowanie i hierarchizowanie, a więc tworzenie z niej zwartego i logicznie zbudowanego układu¹⁶, hierarchicznie skonstruowanej struktury poprzez odrzucanie tego, co zbędne, oraz organizowanie i formowanie tego, co rzeczywiście jest istotne i potrzebne; to spożytkowywanie informacji

¹⁵ Z. Mysłakowski: Kształcenie i doświadczenie. Cyt. wyd., s. 45.

¹⁶ Przez pojęcie „układ” rozumieją cybernetycy strukturę dynamiczną, a więc pewną całość złożoną ze sprzężonych z sobą elementów i mogącą reagować na docierające do niej informacje oraz oddziaływać z kolei na inne struktury dynamiczne.

dla wzbogacania doświadczenia intelektualnego, moralnego, estetycznego i fizycznego.

Kształcenie zasadza się na pełnej świadomości kształcącego się człowieka. Wprawdzie i w procesie nauczania pożyteczna jest także świadomość uczącego się, ale w pewnych warunkach może się ten proces odbywać bez udziału świadomości: uczyć bowiem — i nauczyć można, oczywiście w bardzo ograniczonym zakresie, także dzieci oligofreniczne, a więc nie tylko debili, ale nawet imbecyli. Uczenie się zwierząt nie zakłada w ogóle ani potrzeby, ani możliwości świadomego ich udziału w tym procesie, ponieważ zwierzęta nie mają świadomości. Dlatego też nie można zwierząt kształcić, można je jedynie uczyć! Kształcić można zatem tylko psychicznie normalnie rozwiniętych ludzi.

Kształcenie ma wyraźnie funkcjonalny charakter — wyzwala i wznieca aktywność jednostki, i to w podwójnym sensie: 1) aktywizuje jednostkę do pracy nad sobą, wykształca w niej i rozwija dążność do autokreacji, 2) wytwarza i formuje jej aktywny stosunek do życia.

Proces kształcenia jest nierozdzielnie związany z samokształceniem. Jest nader swoistą aktywnością psychiczną człowieka obdarzonego świadomością. Podczas tej aktywności odbywa się proces jego w miarę wszechstronnego rozwoju psychicznego, dzięki samodzielnemu i twórczemu zdobywaniu i przyswajaniu wartości określonych dóbr kultury, poprzez ich zgłębianie i poszerzanie, porządkowanie i systematyzowanie, hierarchizowanie i strukturalizowanie. Poprawnie zorganizowany proces kształcenia oddziałuje nie tylko na sferę intelektualną człowieka, ale także i na sferę emocjonalną, ponieważ skłania go do przeżywania wskrzeszanych i asymilowanych wartości, zawartych w dobrach kultury, oraz na sferę motywacyjno-wolicjonalną, ponieważ sprzyja dorabianiu się przez człowieka poglądów, poczuć i przekonań i wskutek tego umożliwia mu zdobycie własnego poglądu na świat oraz jemu tylko właściwej, a więc nacechowanej indywidualnością, postawy życiowej. Dzięki takim oddziaływaniom powstają w procesie kształcenia jak najlepsze warunki umożliwiającej jednostce ludzkiej jej wszechstronny rozwój psychiczny — uformowanie w pełni oryginalnej indywidualności. Kształcenie indywidualizuje.

Wobec tak rozumianego pojęcia „kształcenie”, nie możemy przyjąć, jako w pełni przydatnego, określenia pojęcia „wykształcenie” sformułowanego przez Zygmunta Mysłakowskiego: „Wykształcenie jest to ten zasób nabytków umysłowych (wiedzy, umiejętności, nawyków i postaw), który rozszerza sferę obcowania człowieka z rzeczywistością — przyrodą i społeczeństwem — rozszerza horyzont jego działania i rozumienia świata, pozwala mu wejść w styczność umysłową z coraz większym zasobem faktów, umożliwia intelektualne posiadanie świata w coraz szerszych rozmiarach”¹⁷. Wadą tego określenia jest bowiem, po pierwsze — zbyt

¹⁷ Op. ci., s. 49—50.

mocne podkreślanie znaczenia kształcenia dla rozwoju sfery intelektualnej człowieka („nabytki umysłowe”, „styczność umysłowa”, „intelektualne posiadanie świata”), po drugie — zupełne pomijanie roli wykształcenia w formowaniu i rozwoju emocjonalnej sfery życia psychicznego jednostki ludzkiej.

Kazimierz Sośnicki doszukuje się w pojęciu „wykształcenie” dwóch znaczeń: 1) znaczenia ciaśniejszego, które odnosi się jedynie do umysłu człowieka; jest ono wówczas zawężane do rezultatów nauczania i bywa wtedy utożsamiane z wychowaniem umysłowym i 2) znaczenia szerszego, kiedy odnosi się nie tylko do „strony umysłowej”, lecz także do „strony uczuć, woli i działania”; wówczas nie odróżnia się go od wychowania w szerszym znaczeniu, lecz identyfikuje z tym wychowaniem¹⁸.

W dalszej konsekwencji można by zatem dążyć do usunięcia terminu „wykształcenie” i zastępować go bądź przez termin „wychowanie umysłowe”, bądź — w innym znaczeniu — przez termin „wychowanie”.

Utożsamianie wykształcenia z wynikami nauczania występuje dość często w języku potocznym, mówi się na przykład: „to jest człowiek wykształcony, ale źle wychowany”. Powiedzenie to może mieć jednak podwójny sens. Może wyrażać, po pierwsze — stwierdzenie tego na ogół dobrze znanego faktu, że poziomowi intelektualnemu pewnych ludzi nie odpowiada ich poziom moralny; może, po drugie — wskazywać, że proces kształcenia nie uformował właściwej postawy społecznej danego człowieka. I tu dochodzimy do rzeczywiście istotnej różnicy między kształceniem a wychowaniem: efekty nauczania i kształcenia mogą być użyte bądź dla dobra społeczeństwa, bądź na jego szkodę, podczas gdy wyniki wychowania są zawsze dla społeczeństwa wartościowe.

Nasza prasa codzienna podaje od czasu do czasu informacje o nadużyciach gospodarczych, defraudacjach, mankach — dokonywanych przez ludzi piastujących niekiedy wysokie stanowiska. Można zaryzykować twierdzenie, iż są to ludzie wykształceni, ale źle wychowani. Człowiek wykształcony może być człowiekiem złym, nie tylko aspołecznym, ale wręcz antyspołecznym — może swoje wykształcenie wykorzystywać dla celów społecznie szkodliwych, wręcz zbrodniczych. Takimi wykształconymi zbrodniarzami byli wyżsi oficerowie formacji „SS”: potrafili oni tymi samymi rękami, którymi, w wolnych chwilach od swych zbrodniczych zajęć, grywali dzieła Mozarta, Bacha, Beethovena — mordować bez najmniejszych skrupułów bezbronne kobiety, a nawet dzieci; wykształceni SS-mańscy lekarze wykonywali bez odrazy zbrodnicze doświadczenia na więźniach w obozach koncentracyjnych.

Człowiek właściwie wychowany będzie zawsze obywatelem pożytecznym dla społeczeństwa. Nie znaczy to, że człowiek właściwie wychowa-

¹⁸ K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964, Nasza Księgarnia, s. 36.

ny będzie zawsze wszystko, co istnieje w danym społeczeństwie, oportunistycznie aprobował. Tylko bowiem ludzie bez ideałów i przekonań wiodą żywot spokojny, bez konfliktów z otoczeniem. Natomiast właściwie wychowani obywatele będą nieustannie dążyć do zmian i przekształceń życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego, ale celem ich dążeń będzie zawsze dobro społeczeństwa. Ich aktywność wynika bowiem z właściwie ukształtowanej w procesie wychowania postawy ideowej. Celem wychowania jest — jak wiemy — uformowanie osobowości zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym. Ideał ten musi być z kolei w zgodzie z ogólnoludzkimi wartościami — w przeciwnym razie byłby zaprzeczeniem pojęcia „ideał”, jako wzoru doskonałości.

Człowiek wykształcony (indywidualność) może, aczkolwiek nie musi, akceptować wartości tkwiące w ideale wychowania. Człowiek wychowany staje się obywatelem, który przyswoił sobie wartości ideału wychowania, w wyniku czego jego życie upływa w nieustannej służbie społecznej.

Podczas gdy kształcenie indywidualizuje — sprzyja bowiem wskrzeszaniu i rozwijaniu indywidualnych właściwości i uzdolnień, zaspokajaniu osobistych zainteresowań i dążeń jednostki ludzkiej; wychowanie uniformizuje — oczywiście, w najbardziej pozytywnym tego pojęcia znaczeniu: dąży bowiem do wszczepienia wszystkim wychowankom tych samych wartości, tych samych cnót obywatelskich, zawartych w jednolitym ideale wychowawczym.

Nie można zatem stawiać znaku równości między kształceniem i wychowywaniem. Tylko bowiem w ściśle określonych, szczególnie sprzyjających warunkach może proces kształcenia wznieść się do poziomu wychowania — zespolić się z nim w jedną całość.

Do ideału wychowawczego, jako wzoru najdoskonalej ukształtowanej osobowości, można się przybliżać coraz bardziej dzięki nawarstwianiu się na sobie trzech procesów: nauczania — kształcenia — wychowania.

Celem nauczania jest zdobycie przez człowieka określonych wiadomości (pojęć, praw nauki, zasad i metod działania) oraz umiejętności i nawyków intelektualnych i praktycznych.

Celem kształcenia jest kontynuowanie na wyższym poziomie procesu nauczania poprzez rozwijanie i doskonalenie procesów poznawczych, emocjonalnych oraz motywacyjno-wolicjonalnych jednostki ludzkiej dla uformowania jej w pełni oryginalnej indywidualności, dzięki czemu będzie ona w stanie samodzielnie i twórczo zdobywać i przyswajając określony system dóbr kultury oraz porządkować asymilowane wartości w hierarchicznie zbudowaną strukturę, harmonijnie funkcjonujący układ. Efektem kształcenia jest autentyczna indywidualność, wyposażona w poglądy, poczucia i przekonania, jako nieodzowne składniki na-

ukowego poglądu na świat¹⁹ oraz aktywnej postawy ludzi. Kształcenie jest pomostem wiodącym od procesu nauczania (i uczenia się) do procesu wychowania.

Celem wychowania jest spożytkowanie osiągnięć procesu nauczania i kształcenia dla uformowania charakteru moralnego oraz osobowości wychowanków — zgodnie z przyjętym w danym społeczeństwie ideałem wychowawczym. Zadaniem wychowania jest zatem wpojenie wychowankom wartości zawartych w ideale wychowawczym, a więc ukształtowanie w ich psychice takich cech, jakie dane społeczeństwo uznało za najbardziej właściwe i istotne dla postawy osobistej, ideowo-moralnej, społecznej i zawodowej obywateli.

Dla potrzeb polskiego systemu wychowania wartości te zostały sprecyzowane i opublikowane w „Tezach Programowych” VII Plenum KC PZPR oraz w uchwale Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski. Nie zachodzi zatem konieczność wymieniania ich w ramach niniejszego artykułu, tym bardziej że uczyniliśmy to w specjalnym artykule, pt. „Wzorzec osobowy budowniczego socjalizmu”²⁰.

Proces wychowania, zespalaający najcenniejsze osiągnięcia procesu nauczania i kształcenia, jest procesem wieńczącym i kończącym proces heteroedukacji oraz heterokreacji — wprowadzającym wychowanków w fazę autonomii, samowychowywania się.

Na proces samowychowywania składa się: 1) proces samosterowania się osobowości — czyli jej autoedukacja oraz 2) proces samoorganizowania się osobowości — a więc jej autokreacja, polegająca na wykształcaniu i rozbudowywaniu nowych miniukładów, na wytwarzaniu w sobie nowych mikrostruktur oraz na nieustannym wzbogacaniu ich i doskonaleniu.

Nie ma i być nie może dobrze zorganizowanego procesu wychowania bez dobrego nauczania i kształcenia. Nie każde bowiem nauczanie kształci, nie każde kształcenie wychowuje.

Nauczanie może być kształcące tylko wówczas, kiedy: 1) rozwija dyspozycje i właściwości psychiczne człowieka (inteligencję, myślenie, pamięć, wyobraźnię, uczucia, wolę, zainteresowania, motywację), 2) pozwala gruntowniej poznać i zasymilować określony zakres dóbr kultury czy cywilizacji. Poglądy, jakich dorabia się człowiek w procesie kształcenia, opierają się na pojęciach zdobytych i uformowanych w procesie nauczania. Dopiero zaś w oparciu o poglądy wyrabia sobie jednostka ludzka własne przekonania i dzięki temu wypracowuje określony

¹⁹ Patrz M. Krawczyk: Kształtowanie naukowego poglądu na świat w procesie dydaktyczno-wychowawczym. *Ruch Pedagogiczny* 1968 nr 5.

²⁰ M. Krawczyk: Wzorzec osobowy budowniczego socjalizmu. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 1.

pogląd na świat. Drogę od pojęć do poglądów, a od nich do przekonań zobrazowaliśmy w artykule pt. „Kształtowanie naukowego poglądu na świat w procesie dydaktyczno-wychowawczym”.²¹

Nauczanie może być wychowujące tylko wtedy, kiedy jest jednocześnie nauczaniem kształcącym, ponieważ tylko pośrednio — to znaczy za pośrednictwem kształcenia — bierze udział w formowaniu osobowości.

Z kolei kształcenie może być wychowujące, jeśli sprzyjać będzie przyswajaniu najistotniejszych wartości ideału wychowania przez kształcących się ludzi.

Stosunki wzajemne, zachodzące między procesami nauczania, kształcenia i wychowania, najwyraźniej uwidoczniają się w tym składniku osobowości, jakim jest pogląd na świat.

Pogląd na świat jest z całą pewnością składnikiem kierunkowym osobowości, ponieważ warunkuje i wyznacza kierunek działania człowieka. Jak wiadomo, niektórzy współcześni autorzy wychodzą z założenia, iż differentia specifica między procesem nauczania a procesem wychowania tkwi właśnie w tym, że proces wychowania kształtuje rzekomo kierunkowe składniki osobowości. Ale pogląd na świat jest przede wszystkim wspólnym rezultatem procesu nauczania oraz procesu kształcenia. Proces nauczania, wyposażając uczniów w odpowiednie wiadomości, zapoznaje ich z określonymi prawami nauki oraz zasadami i metodami działania i m.in. umożliwia im uformowanie pewnych pojęć, które, jak wiemy, są niezbędnymi składnikami poglądów i przekonań — warunkujących z kolei strukturę poglądu na świat człowieka. Naukowy pogląd na świat jest w swej istocie rezultatem kształcenia, ponieważ wchodzące w skład jego struktury pojęcia i poglądy, poczucia i przekonania mogą stać się osobistym dorobkiem tylko odpowiednio wykształconych ludzi. O tym jednak, czy pogląd na świat będzie skłaniał człowieka do działalności społecznie pożytecznej, decydują z kolei wyniki procesu wychowania.

Z rozważań tych wolno wysunąć wniosek, że zarówno czynniki kierunkowe (pojęcia, sądy, poglądy, przekonania, pogląd na świat), jak i instrumentalne (spostrzegawczość, uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia) charakteru i osobowości są formowane najpierw w procesie nauczania, następnie, na wyższym poziomie, w procesie kształcenia, żeby swój społecznie wartościowy aspekt zdobyć i utrwalić w procesie wychowania. Wynika z tego, iż nie jest przekonujące i słuszne doszukiwanie się różnicy między procesem nauczania a procesem wychowania w tym, że pierwszy kształci cechy instrumentalne, drugi zaś — kierunkowe osobowości. Jest to raczej pozornie wytyczona granica między procesem nauczania i procesem wychowania — propozycja, być może

²¹ M. Krawczyk: Kształtowanie naukowego poglądu na świat w procesie dydaktyczno-wychowawczym. *Ruch Pedagogiczny* 1968, nr 5.

nawet ponętna, z punktu widzenia potrzeb klasyfikacji pojęć pedagogicznych, ale w istocie bezwartościowa — niczego bowiem nie wyjaśnia. Wszystkie trzy analizowane procesy: nauczanie — kształcenie — wychowanie, mają swój określony udział w wszechstronnym rozwoju osobowości, w wyniku czego staje się możliwe przygotowanie takich obywateli, dzięki którym będzie mógł dokonywać się proces ustawicznego dziedzictwa społecznego, a w konsekwencji proces regeneracji danego społeczeństwa, jego nieustanne odradzanie się, trwanie i rozwój.

Procesy: nauczania, kształcenia i wychowania stanowią łącznie jedną zwartą całość, ale z ich jedności nie wynika w żadnym razie ich tożsamość.

Nie wydaje się zatem ani słuszne, ani celowe zacieranie różnicy bądź między procesem nauczania a procesem kształcenia, bądź też między procesem kształcenia a procesem wychowania, skoro termin „kształcenie” — mimo trudności w jego ścisłym sprecyzowaniu — zadomowił się na stałe nie tylko w naszej literaturze pedagogicznej, ale także w potocznym języku ludzi wykształconych.

Nie wydaje się również słuszne wyróżnianie w pojęciu „wykształcenie” dwóch zakresów, w znaczeniach wskazywanych przez Kazimierza Sośnickiego, ponieważ pojęcia „kształcenie” nie można utożsamiać ani z procesem wychowania w szerszym zakresie, ani z pojęciem wychowania umysłowego. Do zagadnienia tego powrócimy niebawem.

Swoistą trudność stanowi jednak ten znamieny fakt, że pojęcie kształcenia odnosimy raz — i to w sposób uzasadniony — do przyswajania stosunkowo wąskiego zakresu dóbr kultury, innym razem — również w sposób uzasadniony — do przyswajania wartości dość szerokiego zakresu dóbr.

Wykształcenie bowiem może opierać się na różnych dobrach kultury: bądź na dobrach poznawczych, np. wykształcenie ogólne, bądź na dobrach techniki, np. kształcenie zawodowe czy politechniczne, bądź na dobrach moralnych, estetycznych, bądź też na jeszcze węższym zakresie tych dóbr, np. na wybranych dobrach poznawczych (historia, przyrodoznawstwo, pedagogika), bądź na wybranych dobrach estetycznych (malarstwie, rzeźbie, muzyce, poezji, teatrze, filmie itp.). Pamiętając jednakże o tym, iż pojęcia kształcenie nie można nigdy zawęzić do oddziaływania tylko na sferę intelektualną człowieka, skoro nawet daleko prostszy proces, jakim jest w stosunku do procesu kształcenia proces nauczania — nie zacieśnia swoich oddziaływań tylko do poznawczej sfery życia psychicznego uczniów. Proces kształcenia, jak uzasadnialiśmy wyżej, oddziałuje na wszystkie trzy sfery życia psychicznego człowieka — niezależnie od tego, czy opiera się na dość wąskim, czy też w miarę szerokim zakresie dóbr kultury.

Można by natomiast dyskutować nad zagadnieniem wyróżniania dwóch

zakresów pojęcia kształcenie, skoro raz pojęcie to jest bardzo bliskie pojęciu nauczania, a innym razem — pojęciu wychowania. To ciekawe zjawisko wynika z roli pośredniczącej, jaką spełnia proces kształcenia między procesem nauczania i procesem wychowania.

Droga od nauczania do wychowania, jak to próbowaliśmy wyżej wykazać, prowadzi poprzez kształcenie. Kształcenie jest właśnie tym ogniwem pośrednim, łączącym proces nauczania z procesem wychowania. Dlatego stosunki wzajemne między tymi procesami można najtrafniej zobrazować przy pomocy kół koncentrycznych, jak to przedstawia załączony rysunek.



Rysunek ten uwidoczni przede wszystkim to, iż każdy z wyodrębnionych procesów oddziałuje na całą osobowość wychowanków. Granice między zakresami poszczególnych pojęć zobrazowano przy pomocy przerywanych okręgów kół w celu wykazania, że między np. dobrym nauczaniem a kształceniem trudno wytyczyć jakąś ostrą granicę — zakresy tych pojęć, do pewnego stopnia, zachodzą na siebie: dobrze zorganizowany proces nauczania może w sprzyjających warunkach wznieść się do poziomu kształcenia. Podobnie kształtuje się granica między pojęciem kształcenia a pojęciem wychowania — zakresy tych pojęć mogą również, w pewnym sensie, zachodzić na siebie: dobrze zorganizowany proces kształcenia może wznieść się do poziomu wychowania.²²

²² Pojęcie „wychowanie” było przedmiotem analizy w moim artykule pt. „Istotne cechy procesu wychowania”. *Ruch Pedagogiczny* 1973, nr 3.

*

Na zakończenie pozostaje do rozważenia jeszcze jeden problem, a mianowicie: czy proces kształcenia jest niezbędnym składnikiem procesu wychowania, czy też jest także koniecznym składnikiem pozostałych działów wychowania — procesów wychowania pojętych w węższym zakresie?

Wydaje się, iż można z pełnym uprawnieniem wyrazić twierdzenie, że proces kształcenia — jako proces mający na celu wszechstronny rozwój osobowości — jest niezbędnym składnikiem nie tylko procesu wychowania umysłowego, ale także procesu wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego, a więc wszystkich czterech tradycyjnie wyróżnianych działów wychowania w węższym zakresie. W każdym z tych działów wychowania musi bowiem osobowość zdobyć na nowo swoiste dla danego działu wartości dóbr kulturowych, a więc wskrzesić je i zgłębić, przeżyć i zasymilować, hierarchicznie usystematyzować, ukształtować odpowiednie poglądy, poczucia i przekonania. Procesu kształcenia nie można zatem utożsamiać jedynie tylko z procesem wychowania umysłowego, byłoby to niewątpliwie zawężeniem i wypaczeniem istoty kształcenia.

Ze względu jednak na zbyt duży zasób dóbr kultury współczesnej nie może już obecnie żaden człowiek zostać specjalistą we wszystkich dziedzinach cywilizacji i kultury. Wybór specjalności, na pewnym poziomie, staje się nieodzowny — pod warunkiem wszakże niezasklepienia się w zbyt wąskim zakresie dóbr oraz nienaruszania właściwej im struktury, a więc pod warunkiem liczenia się z właściwościami danego systemu dóbr kulturowych.

D O Ś W I A D C Z E N I A, P R Ó B Y I E K S P E R Y M E N T Y P E D A G O G I C Z N E

JOANNA KOWALCZYK
WARSZAWA

ORGANIZACYJNE I DYDAKTYCZNE PODSTAWY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO W WARUNKACH AUTOMATYZACJI

Teza, którą weryfikujemy w tym artykule, brzmi: praca w warunkach automatyzacji wymaga systematycznego doskonalenia zawodowego. Potrzeba doskonalenia wynika ze złożoności i zmienności zautomatyzowanego procesu. W języku potocznym doskonalenie zawodowe kojarzy się nam ze zdobywaniem wprawy, biegłości i perfekcji w wykonywaniu zawodu. Istota dydaktyczna doskonalenia polega również na osiąganiu coraz lepszych wyników działania. Rzecz w tym, że wyniki te coraz rzadziej, zwłaszcza w warunkach nowoczesnego procesu, osiągamy tylko dzięki wprawie i biegłości. Z psychologicznego punktu widzenia doskonalenie zawodowe byłoby działaniem zmierzającym do podwyższania parametrów wykonania samej czynności oraz zdolnością do wykonywania nowych zadań. Podstawowe cele dydaktyczne doskonalenia zawodowego dałoby się skatalogować w następujący sposób:

- a) uzupełnianie wiedzy w zakresie nauk podstawowych i specjalistycznych. Nie jest to uzupełnianie brakujących kwalifikacji, lecz nadążanie za postępem w nauce i technice,
- b) aktualizacja wiedzy szkolnej. Postęp w nauce i technice polega nie tylko na ilościowym przyroście informacji, lecz również na zamieraniu jednych teorii, powstawaniu nowych i przeobrażeniach strukturalnych trzecich,
- c) kształtowanie słabo opanowanych lub nowych umiejętności intelektualnych, sensorycznych i manualno-motorycznych,
- d) przygotowanie do nowych zadań, wynikających ze specyfiki zautomatyzowanego procesu: sterowniczych, naukowo-badawczych, psychologicznych,
- e) kształtowanie operatywności szkolnej wiedzy zawodowej, a zwłaszcza umiejętności wykorzystania jej do rozwiązywania nowych zadań,
- f) kształtowanie postawy innowacyjnej wobec nowoczesnej techniki.

Z dydaktycznego punktu widzenia doskonalenie zawodowe jest kontynuacją, przedłużeniem, wyższym etapem kształcenia zawodowego. W procesie doskonalenia mają więc zastosowanie wszelkie dydaktyczne reguły postępowania: określenie celów, programu, planu, metod, środków i zasad dydaktycznych doskonalenia. Wiąże się ono z przejściem dydaktycznych funkcji w tym zakresie przez zakłady pracy. Ale nie tylko. Pewnych funkcji dydaktycznych doskonalenia zakłady pracy nie są w stanie realizować, np. aktualizacji przestarzałej wiedzy. Szybciej starzeją się wprawdzie specjalistyczne informa-

cje zawodowe, wolniej podstawowe prawa matematyczno-przyrodnicze i podstawy techniki, jednak aktualizacja wiedzy specjalistycznej wymaga również zorganizowanego procesu dydaktycznego. W nowych dziedzinach nauki i techniki, którymi są: automatyka, elektronika, organizacja i zarządzanie, prawa naukowe, a zwłaszcza odkrycia i wynalazki na nich oparte, powstają i zmieniają się jednak szybciej w porównaniu z ukształtowanymi dyscyplinami naukowymi. Dlatego też aktualizacja wiedzy w zakresie tych dyscyplin naukowych, najczęściej wykorzystywanych w warunkach automatyzacji, wymaga dobrze zorganizowanego procesu dydaktycznego. Wymienione przedmioty charakteryzują ogólnotechniczne treści nauczania i kompleksowa struktura wiedzy. Zawierają one ponadto wiedzę, która nie znajduje bezpośredniego wykorzystania w działaniu, lecz tworzy podstawy tego działania. W związku z tym przedmioty te są trudniejsze do opanowania w porównaniu ze specjalistycznymi. Jest to dodatkowy argument przemawiający za instytucjonalizacją szkolną doskonalenia zawodowego. Dlatego też formy doskonalenia zawodowego przewidują nie tylko wewnątrzzakładowe kursy, merytoryczne konferencje, naukowo-badawcze sympozja i seminaria, lecz również studia podyplomowe i doktorantki, a także różne formy samokształcenia. Nie ma dotąd jednej — generalnej i uniwersalnej — teorii i praktyki doskonalenia zawodowego. Tak jak nie ma dotąd jednej uniwersalnej teorii i praktyki kształcenia zawodowego. A jednak 4 czynniki, które się powtarzają, leżą u podstaw wszelkiego doskonalenia zawodowego.

Doskonalenie zawodowe zależy więc od: a) treści pracy, b) rodzaju i poziomu podstawowego przygotowania zawodowego, c) stażu pracy w danym zawodzie lub na danym stanowisku, d) poziomu techniczno-organizacyjno-ekonomicznego zakładu pracy. Inny więc będzie program doskonalenia 40-letniego rzemieślnika krawiectwa, zatrudnionego we własnym tradycyjnym zakładzie krawieckim, inny zaś 30-letniego inżyniera górnika zatrudnionego w zautomatyzowanym Centrum Zarządzania kopalnią. Doskonalenie zawodowe w warunkach automatyzacji przemysłu, bo do nich ograniczymy naszą analizę, ma specyficzne cechy. Ujawniły je badania, a zwłaszcza obserwacja pracy i wywiady z załogami zautomatyzowanych obiektów. Badaniami zostały objęte dwa nowoczesne zakłady przemysłowe: zautomatyzowana kopalnia „Jan” w Katowicach oraz Zakłady Azotowe w Puławach. Po pierwsze — nie może to być mechaniczne dodawanie do już posiadanej przez pracownika wiedzy — nowej. Okazuje się bowiem, że wiedza wyniesiona ze szkoły kształcącej, jak dotąd, dla potrzeb tradycyjnego górnictwa i chemii oraz doświadczenia zdobyte w innych, tradycyjnych zakładach przemysłowych są przestarzałe i utrudniają nie tylko adaptację do nowych warunków i nowych zadań, lecz także percepcję i zrozumienie teoretycznych podstaw zautomatyzowanego procesu produkcyjnego oraz podstawowych zjawisk tego procesu: awaryjności, konserwacji, potrzeby działania niezawodnego itp. Po drugie, doskonalenie zawodowe w warunkach automatyzacji wymaga znajomości podstaw techniki w zakresie automatyki, elektroniki, matematyki, fizyki, a nawet logiki i cybernetyki. W dotychczasowych programach kształcenia techników i inżynierów chemii i górnictwa, z wyjątkiem matematyki, wymienione przedmioty nie należą do podstawowych. Oba czynniki utrudniają prowadzenie właściwego doskonalenia zawodowego i powodują, że przyjmują one często charakter behawioralny. Polega ono wtedy na sporadycznym, w zależności od doraźnych potrzeb, instruktażu pracownika w zakresie obsługi nowych maszyn, zmodyfikowanego systemu czy układu. Przybiera wtedy postać reakcji S—R (bodziec — reakcja), a nie W—Z (warunek — zadanie). Jest więc szkoleniem, a nie doskonaleniem zawodowym. Doskonalenie zawodowe nie może więc być jedynie szkoleniem w zakresie nowych umiejętności oraz mechaniczną sumą starej i nowej wiedzy zawodowej, wzajemnie sprzecznej i wykluczającej się. Ma ono natomiast wieść do nowej struktury wiedzy,

Tabela nr 1
 KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE W WARUNKACH ZAŁĄCZONYCH PROCESU PRODUKCYJNEGO
 (cechy specyficzne i współzależność)

Procesy dydaktyczne		Podstawowe czynniki procesu dydaktycznego			
Lp.	wyniki	treści	formy	zasady	
KSZTAŁCENIE ZAWODOWE	1	Opanowanie społecznych i matematyczno-przyrodniczych podstaw procesu prod.	Lekcja Zajęcia zespołowo-laboratoryjne	Systematyczności Stopniowania trudności Logicznej kolejności Poglądowości	
	2	Opanowanie technicznych podstaw procesu prod.	Zajęcia zespołowo-laboratoryjne	Korelacji	
	3	Wstęp do specjalizacji i nauczania praktyki produkcyjnej	Specjalistyczna wiedza zawodowa Praktyka produkcyjna	Zajęcia zespołowo-laboratoryjne Praca produkcyjna	Poglądowości Logicznej kolejności Stopniowania trudności Korelacji
DOSKONALENIE ZAWODOWE	1	Uzupełnianie i aktualizacja wiedzy ucznia	Studia dyplomowe Formy zinstytucjonalizowane (kursy, konferencje, sympozja)	Korelacji Poglądowości Stopniowania trudności	
	2	Kształtowanie słabo opanowanych i nowych umiejętności (intelektualnych, sensorycznych, manualnych)	Praktyka produkcyjna	Trening indywidualny Trening grupowy	Korelacji Poglądowości

ciąg dalszy tabeli I

Procesy dydaktyczne	Podstawowe czynniki procesu dydaktycznego				zasady
	Lp.	wyniki	treści	formy	
	3	Kształtowanie postawy innowacyjnej	Ogólnotechniczna wiedza podstawowa Specjalistyczna wiedza Praktyka produkcyjna	Podjęmowanie naukowobadawczych i wdrożeniowych funkcji zakładu Testowanie urządzeń prototypowych Udział w ruchu racjonalizatorskim Samokształcenie	Korelacji Stopniowanie trudności
	4	Przygotowanie do nowych zadań sterowniczych, naukowobadawczych i psychologicznych oraz do nowych sytuacji (zwłaszcza trudnych)	Wiedza o organizacji i zarządzaniu Psychologia pracy Znajomość programu naukowobadawczego zakładu	Kształcenie na wyższym szczeblu (magisterskim, pomagisterskim, doktorskim) Studia podyplomowe Kursy, konferencje, sympozja Trening indywidualny Trening grupowy	Korelacji Stopniowanie trudności Poglądowości

której najistotniejszą cechą jest operatywność w rozwiązywaniu nowych zadań.

Dlatego też podstawową zasadą dydaktyczną doskonalenia zawodowego jest zasada korelacji. Odpowiada jej podstawowa zasada psychologiczna doskonalenia zawodowego — zasada generalizacji wiedzy.

Zasada korelacji umożliwia integrację, scalanie oraz strukturalizację wiedzy pochodzącej z różnych źródeł, podawanej w różnym czasie i w różnych dawkach. Umożliwia ona: a) odczytanie wiedzy matematyczno-przyrodniczej w strukturze i treści wiedzy ogólnotechnicznej, b) odczytanie praw i reguł ogólnotechnicznych w specjalistycznej wiedzy zawodowej, c) zrozumienie teoretycznych (ogólnotechnicznych i specjalistycznych) podstaw praktycznej działalności wytwórczej. Zasada korelacji zakłada więc potrzebę aktualizacji i modernizacji wiedzy wszędzie tam, gdzie zmienia się — modernizuje, praktyczna działalność wytwórcza. Brak równowagi i symetrii między modernizacją działalności wytwórczej a modernizacją kształcenia zawodowego stwarza z jednej strony sytuacje zachowań behawioralnych (bez głębszego zrozumienia teoretycznych podstaw zmodernizowanego procesu), z drugiej zaś strony stwarza sytuacje subiektywnego i obiektywnego marnotrawstwa wiedzy przerastającej możliwości wykorzystania jej w działalności wytwórczej. Z każdego (społecznego, ekonomicznego, dydaktycznego i psychologicznego) punktu widzenia obie sytuacje są niekorzystne. Psychologiczna zasada generalizacji wiedzy polega na włączaniu różnych pojęć, metod, praw i teorii, które w procesie kształcenia podstawowego wymagały osobnego podejścia, osobistej analizy i osobistego poznania, a więc izolacji, do nowych pojęć, metod, praw i teorii dostarczających jednolitej metody ich rozpatrywania, rozwiązywania i wykorzystania w praktyce.¹ Przykłady generalizacji wiedzy stanowią w tradycyjnych dyscyplinach naukowych: algebra liniowa, rachunek całkowy, okresowy układ Mendelejewa, z takich m.in. potrzeb zrodziły się nauki z pogranicza (psycholingwistyka, biochemia, agronomia itp.) oraz nauki kompleksowe — informatyka i cybernetyka. Psychologiczna zasada generalizacji i dydaktyczna zasada korelacji wiedzy rozwiązują antynomię między procesem dynamicznego ilościowego i jakościowego wzrostu wiedzy a procesem znacznie powolniejszego rozwoju możliwości percepcyjno-poznawczych człowieka. Obie zasady stanowią argument dla tych wszystkich, którzy twierdzą, że w obliczu gwałtownego przyrostu jednych, zamierania drugich i przekształceń strukturalnych innych informacji człowiekowi pozostała jedynie wąska specjalizacja zawodowa i niemożliwość ogarnięcia całokształtu procesu produkcyjnego. Doskonalenie zawodowe, w naszym rozumowaniu, opiera się więc zawsze na podstawowej wiedzy ogólnej i ogólnotechnicznej. Wiedza ta stwarza podstawy umożliwiające zrozumienie mechanizmów funkcjonowania procesu, systemu, układu. Jest to z reguły wiedza o wynikach procesu. Doskonalenie jest kontynuacją kształcenia zawodowego, ale równocześnie precyzuje swoje własne cele: a) uruchomienie i operatywność zdobytej w procesie kształcenia wiedzy, b) opanowanie wiedzy i umiejętności w zakresie metod i sposobów działalności wytwórczej. Jest to z reguły wiedza o warunkach i metodach procesu produkcyjnego. Specyficzne cechy kształcenia i doskonalenia zawodowego w warunkach zautomatyzowanego procesu zawiera tabela nr 1.

Specyficzne cechy doskonalenia zawodowego, ujawnione w czasie obserwacji pracy na wybranych stanowiskach, porównamy z wynikami wywiadów (w części

¹ Na nową funkcję, znanej z psychologii uczenia się, zasady generalizacji wiedzy w warunkach rewolucji naukowo-technicznej zwrócił uwagę A.I. Markuszewicz w referacie pt. „Doskonalenie kształcenia w warunkach rewolucji naukowo-technicznej” wygłoszonym na Międzynarodowej Konferencji Uczonych Pedagogów Krajów Socjalistycznych. Moskwa 1971 r., str. 7, 8 i dalsze.

dotyczącej doskonalenia zawodowego), które przeprowadziliśmy z personelem inżynierjno-technicznym badanych obiektów, ekspertami i nauczycielami. Interesował nas w szczególności typ doskonalenia zawodowego. Typ doskonalenia zawodowego określiliśmy poprzez dominujący rodzaj wiedzy. Wyróżniamy więc doskonalenie: a) w zakresie dyscyplin ogólnotechnicznych, ujawniające tendencję do integracji wiedzy, b) w zakresie wybranej specjalności, ujawniające tendencję do specjalizacji wykształcenia i c) sporadyczne, przy zmianach maszyn, technologii, organizacji. Badani zaproponowali w wypowiedziach czwarty typ, który nazwaliśmy kombinowanym. Polega on na doskonaleniu we wszystkich trzech typach w zależności od sytuacji. Wyniki sondażu zawiera tabela nr 2.

Tabela nr 2
 TYP DOSKONALENIA ZAWODOWEGO DLA POTRZEB AUTOMATYZACJI
 (ujęcie procentowe)

Typ doskonalenia zawodowego	Informatorzy		
	Personel inż.-techniczny	Ekspertci	Nauczyciele
W zakresie dyscyplin ogólnotechnicznych (integracja wykształcenia)	25	18,75	32
W zakresie wybranej specjalności (specjalizacja wykształcenia)	51,2	43,75	32
Sporadyczne przy zmianach maszyn, technologii, organ.	12,5	18,75	20
Kombinowany (wszystkie trzy typy — zależnie od sytuacji)	11,3	18,75	16

Z wypowiedzi informatorów wynika, że najbardziej pożądane z punktu widzenia automatyzacji jest doskonalenie w zakresie wybranej specjalności. Liczna jest również grupa zwolenników doskonalenia w zakresie dyscyplin ogólnotechnicznych. Najmniej liczna jest grupa, która wypowiedziała się za doskonaleniem sporadycznym przy zmianach maszyn, technologii bądź organizacji. Tymczasem praktyka doskonalenia zawodowego w badanych zakładach pracy polega głównie na tym właśnie sporadycznym doskonaleniu w sytuacjach produkcyjnych uzasadnionych. Np. w zautomatyzowanej kopalni „Jan” w okresie 1970—1972 roku przeprowadzono cztery wewnętrzzakładowe kursy obsługi nowych maszyn i urządzeń (przenośników taśmowych i zgrzeblowych, maszyn analityczno-cyfrowych, układu automatyzacji wg systemu „Besta”, układu automatyzacji kompleksu AS w ścianie strugowej). W tym okresie, poza kursami wewnętrzzakładowymi prowadzonymi przez własnych specjalistów, projektantów i producentów wymienionych urządzeń i systemów, specjalistyczne doskonalenie zawodowe (dotyczące mniej licznych grup zawodowych) prowadziły wiodące placówki naukowo-badawcze górnictwa (Główny Instytut Górnictwa oraz Zakłady Konstrukcyjno-Mechaniczne Przemysłu Węglowego). Jest rzeczą charakterystyczną, że sami informatorzy zaproponowali w swoich wypowiedziach czwarty typ doskonalenia — kombinowany. Obejmuje on doskonalenie w zakresie wszystkich trzech typów w zależności od indywidualnego rozwoju pracownika, sytuacji techniczno-organiza-

cyjnej zakładu, zajmowanego stanowiska (istnieje wszak możliwość zmiany stanowiska itp.).

Ciekawa i zgodna z aktualnymi tendencjami w kształceniu zawodowym jest argumentacja informatorów uzasadniająca potrzebę specjalizacji wykształcenia w drodze doskonalenia zawodowego. Są oni zwolennikami ogólnotechnicznego typu kształcenia w szkole zawodowej (średniej bądź wyższej), a równocześnie przeniesienia specjalizacji na teren zakładu pracy. Podstawową formą specjalizacji byłoby właśnie doskonalenie zawodowe. Nauczyciele znajdujący się w tej grupie informatorów podkreślają ponadto, że osiągnięcie nowoczesnej specjalizacji w szkole średniej jest niemożliwe z powodu przestarzałego wyposażenia warsztatów, laboratoriów i pracowni szkolnych w środki nauczania, opóźnionego znacznie dopływu do szkół nowoczesnej i aktualnej informacji naukowo-technicznej, mało nowoczesnych programów nauczania, tradycyjnych podręczników i generalnej tendencji kształcenia w zakresie potrzeb zgłaszanych przez przemysł. Jest to więc tendencja kształcenia na dziś. Stąd też opracowanie i realizacja koncepcji doskonalenia w pracy zawodowej jest w zasadzie kontynuacją kształcenia zawodowego, jest, jak by to się dzisiaj powiedziało — kształceniem permanentnym.² Podkreślają oni ponadto praktyczne korzyści takiego typu doskonalenia bezpośrednio dla zakładu pracy. Wiedza nabyta tą drogą może być warunkiem zmian procesu technologicznego. Ma ona bowiem bardziej operatywny i wdrożeniowy charakter. Proponują oni, aby jak każdy zorganizowany proces kształcenia, doskonalenie zawodowe zakończono było egzaminem i sformułowaniem dodatkowych (wyższych bądź innych) uprawnień zawodowych. Z dydaktycznego punktu widzenia jest to propozycja uzasadniona. Wydaje się, że odpowiedzi badanych (zwłaszcza pracowników kopalni „Jan”, Z. A. „Puławy”) ukształtowała również dotychczasowa i aktualna praktyka doskonalenia zawodowego. W obu badanych zakładach jest to sporadyczne szkolenie kursowe w zakresie obsługi nowych urządzeń bądź systemów oraz kursy i konferencje narzucone przez obowiązujące przepisy. Nie ma natomiast obowiązującego, perspektywicznego planu i programu doskonalenia zawodowego uwzględniającego te tematy i uwarunkowania, o których piszemy. Praktyka doskonalenia zawodowego nie jest przez badanych akceptowana. W swojej codziennej działalności zawodowej widzą oni autentyczne potrzeby pogłębiania i doskonalenia własnych kwalifikacji. Tak więc również w zakresie doskonalenia zawodowego koegzystują ze sobą dwie formy:

a) tradycyjna, którą ukształtowały możliwości załóg, uzupełniających swoje niepełne kwalifikacje poprzez różne kursy i konferencje,

b) nowoczesna, ujawniająca się w potrzebie doskonalenia posiadanych kwalifikacji, która wynika z treści i warunków pracy w nowoczesnych zakładach.

Jak założyliśmy wcześniej, cele, treści i formy doskonalenia zawodowego są różnicowane i zależą od treści pracy, rodzaju i poziomu podstawowego przygotowania zawodowego, stażu pracy w zawodzie oraz od poziomu techniczno-organizacyjno-ekonomicznego zakładu pracy.

Zależność od treści pracy ujawnia się w fakcie, że w bezpośrednim procesie produkcyjnym zautomatyzowanego zakładu wyróżniamy stanowiska sterownicze trzech szczebli sterowania: centralnego, średniego i niższego. Zakres i po-

² Termin kształcenie permanentne w wielu środowiskach pedagogicznych i gospodarczych przyjął się dobrze. R. Wroczyński w „Edukacji permanentnej” PWN, Warszawa, 1973 r. pisze: „W procesach dalszego kształcenia dominować zaczyna nie podnoszenie kwalifikacji, ale ich modernizacja, odświeżanie wiedzy i umiejętności, nadążanie za postępem w obrębie uzyskanej, wysokiej nieraz specjalizacji”. Z dydaktycznego punktu widzenia, aktualizacja, specjalizacja i modyfikacja wiedzy są kształceniem wyższego i dalszego niejako etapu, są doskonaleniem zawodowym. Zwolennicy kształcenia permanentnego uznaliby zapewne, że doskonalenie jest szczególnym przypadkiem edukacji permanentnej.

ziom wiedzy uzupełniającej i aktualizującej wiedzę szkolną pracowników zatrudnionych na tych stanowiskach będzie więc zróżnicowany, przy zachowaniu jednorodnej na wszystkich szczeblach treści doskonalenia zawodowego. Jednorodność treści wiedzy wynika z jednorodności pracy na tych stanowiskach. Ze względu na mało liczne grupy reprezentantów tych stanowisk w poszczególnych zakładach pracy ekonomicznie uzasadnione byłoby doskonalenie w ramach resortu (kursy, konferencje, seminaria, sympozja). Doskonalenie zawodowe na tych stanowiskach obejmowałoby w zasadzie aktualizację i uzupełnienie wiedzy ogólnotechnicznej, specjalistycznej oraz kształtowanie słabo opanowanych lub nowych umiejętności intelektualnych, sensorycznych i wykonawczych oraz przygotowanie do realizacji zadań sterowniczych. Pożądana byłaby również postawa innowacyjna, ujawniająca się w aktywności racjonalizatorskiej i wynalazczej oraz podejmowaniu naukowo-badawczych funkcji zakładu. Szczegółowa analiza pracy na badanych stanowiskach sterowniczych ujawnia trudności w opanowaniu funkcjonalnej struktury czynności. Konieczność odbioru sygnałów dochodzących z różnych źródeł, podejmowanie decyzji w sytuacjach awaryjnych, koordynacja i planowanie pracy są to nowe umiejętności, które badani opanowują dopiero w trakcie pracy. Zarówno wyniki obserwacji, jak również wyniki wywiadów ujawniają brak właściwego treningu obserwacyjno-decyzyjno-wykonawczego. Aktualnie potrzeba treningu indywidualnego i grupowego w zakresie podstawowych czynności obserwacyjno-decyzyjno-wykonawczych staje się podstawowym zadaniem doskonalenia zawodowego już zatrudnionego personelu, w przyszłości powinno się ją włączyć do programu doskonalenia zawodowego rezerwowej kadry sterowniczej. Stwierdza się również niedostateczny poziom i zakres wiedzy psychologicznej oraz wiedzy w zakresie nauki o organizacji i zarządzaniu.

Potrzeba tego właśnie rodzaju wiedzy wynika z nowych zadań człowieka w procesie zautomatyzowanym. Jest to inspirowanie i pobudzanie działania, ustalenie strategii procesu produkcyjnego, kliniczna funkcja odreagowywania napięć w zespole itp. Optymalne spełnianie nowych zadań sterowniczych wymaga doskonalenia zawodowego w zakresie tych dyscyplin. Aktualnie dostępne formy doskonalenia w tym zakresie to samokształcenie, trening, kursy, konferencje, sympozja, studia podyplomowe. Stanowiska sterownicze, ze względu na swój ogólnotechniczny, kompleksowy i centralny charakter, stwarzają również duże możliwości pracy twórczej. Postawa innowacyjna na stanowiskach sterowniczych ujawniać się może w testowaniu nowych, prototypowych maszyn i urządzeń, zgłaszaniu propozycji ich zmian i ulepszeń, w podejmowaniu prac naukowo-badawczych (udział w zespołach naukowo-badawczych inicjowanych przez personel zakładu oraz pracowników naukowych innych placówek), wreszcie w uczeniu podstawowych zachowań sterowniczych podporządkowanych mu merytorycznie pracowników.

Zależność od rodzaju i poziomu podstawowego przygotowania zawodowego polega na uwzględnieniu w programie doskonalenia zawodowego poziomu i rodzaju podstawowego przygotowania zawodowego. Jest to istotny warunek dydaktyczny atrakcyjności i optymalnych wyników doskonalenia. Gwarantuje bowiem stopniowanie trudności materiału, systematyczność i uniknięcie zbędnych powtórzeń. Inny zakres i poziom doskonalenia zawodowego opracowuje się więc dla robotników wykwalifikowanych, inny dla techników, jeszcze inny dla inżynierów. W grę wchodzi oczywiście ocena aktualnego, wyjściowego niejako, przygotowania zawodowego. Na wszystkich szczeblach kwalifikacji oceniliśmy je jako nie w pełni dostateczne i przydatne w warunkach automatyzacji. Dla osiągnięcia optymalnego stanu wyjściowego istnieje więc potrzeba doskonalenia na wszystkich szczeblach kwalifikacji.

Zależność od stażu pracy w danym zawodzie lub na danym stanowisku polega na określeniu częstotliwości doskonalenia zawodowego. Jest to nie tylko istotny problem ekonomiczny, lecz także dydaktyczny i psychologiczny. Przepisy prawne³ ostatnich lat wprowadzają obowiązek doskonalenia zawodowego w okresach co 5 lat. Nie dotyczą one jednak wszystkich stanowisk pracy i nie precyzują wymagań w zakresie doskonalenia. Częstotliwość doskonalenia zawodowego uzależniona jest głównie od dynamiki rozwoju nauki i techniki, od treści pracy na danym stanowisku, od postawy i potrzeb poznawczych pracownika. Są dziedziny, w których wiedza starzeje się, narasta i zmienia bardzo szybko. Jest to automatyka, elektronika, maszyny liczące i programowanie. A są także takie, w których zmiany zachodzą wolniej. Są to mechanika, zasady konstrukcji i projektowania maszyn i urządzeń itp. Są stanowiska, które ze względu na swoją hierarchię w sterowaniu procesem i potrzebę decydowania o procesie wymagają częstszego doskonalenia zawodowego. Są również takie, np. operatorskie, które wymagają doskonalenia w dłuższych odstępach czasu. Wreszcie są pracownicy, którzy systematycznie w ciągu swojej zawodowej działalności szukają zmian, nowości, nowych problemów i sposobów rozwiązania — ci doskonalą się poprzez samokształcenie. A są również tacy, u których potrzeby poznawcze trzeba rozbudzać i rozwijać. Złożony i zmienny proces automatyzacji stwarza wielokrotnie zawodową potrzebę doskonalenia posiadanej wiedzy. Pracownicy podejmują ten proces chętnie, ponieważ widzą jego techniczne uzasadnienie i ekonomiczną opłacalność. Tak więc opracowanie programu częstotliwości doskonalenia zawodowego jest zadaniem każdego zakładu pracy. Ustalanie jednego, mało elastycznego wskaźnika jest jedynie formalnym rozwiązaniem problemu.

Pozostaje jeszcze zależność między doskonaleniem zawodowym i stażem pracy w danym zakładzie. Jest to zależność merytoryczna, wyrażająca się w celach doskonalenia, oraz zależność formalna, wyrażająca się w częstotliwości doskonalenia. Zgodnie z propozycjami badanych pierwsze dwa lata bezpośrednio po ukończeniu szkoły zamykałby program doskonalenia w zakresie: a) uzupełniania wiedzy, b) kształtowania słabo opanowanych lub zupełnie nowych umiejętności, c) przygotowania do specyficznych cech zajmowanego stanowiska. Byłoby to więc doskonalenie w ramach określonej specjalizacji (a więc stanowiska lub funkcji, nie zaś koniecznie dziedziny wiedzy).

W dłuższych przedziałach czasowych pracy zawodowej, np. co 5 lat, wskazane byłoby doskonalenie polegające na aktualizacji wiedzy.

Częstotliwość doskonalenia uzależniona jest ponadto od indywidualnego rozwoju pracownika, mierzonym m.in. efektywnością jego pracy — wynikami. Dla obiektywnej oceny pracownika, ujawnienia pozytywnych rezultatów i błędów w pracy, istotne znaczenie posiada „karta indywidualnej oceny pracownika”. Stanowi ona obiektywną podstawę dla określenia częstotliwości doskonalenia.

Intuicyjnie pojęcie „doskonalenie” zawiera w sobie cechę ciągłości, systematyczności, a może nawet indywidualizacji. Nie rezygnując z indywidualnych form doskonalenia, bardziej efektywne byłyby formy zinstytucjonalizowane (studia podyplomowe, kursy wewnątrzzakładowe, seminaria, konferencje, sympozja), uwzględniające zawsze podstawowe cechy procesu dydaktycznego.

Wreszcie zależność między doskonaleniem a poziomem techniczno-ekonomiczno-organizacyjnym zakładu pracy. Między kształceniem i formacją techniczno-ekonomiczną istnieje zależność dwustronna. Z jednej strony kształcenie i doskonalenie zawodowe stają się istotnym czynnikiem rozwoju zakładu we wszystkich trzech sferach, z drugiej zaś to właśnie formacja techniczno-ekonomiczna określa strukturę kwalifikacyjno-zawodową załogi (porównajmy pod tym

³ Uchwała Nr 56 Rady Ministrów z dn. 27 IV 1970 r. (MP nr 16 z 1970 r.).

względem zakład rzemieślniczy, manufakturę, fabrykę zmechanizowaną i zautomatyzowaną). Interesuje nas jedynie doskonalenie w warunkach zautomatyzowanego procesu. Dla porównania prześledzimy jednak funkcję doskonalenia w poprzednich formacjach. W rzemiośle było to dążenie do perfekcji, mistrzostwa we własnoręcznym wykonaniu określonego wytworu. W manufakturze chodziło o ogólną sprawność motoryczną, odporność fizyczną i wytrzymałość. W fabryce zmechanizowanej liczyło się w efekcie tempo i dokładność wykonania cząstkowej czynności — liczyła się więc perfekcja cząstkowego robotnika. Biegłość w zawodzie osiągnano głównie poprzez szkolenie zawodowe i długoletnią praktykę. W zautomatyzowanym zakładzie też o mistrzostwo i perfekcjonizm chodzi. Jest to jednak mistrzostwo i perfekcjonizm innego typu. Jest to głównie perfekcjonizm orientacji i decyzji, a więc perfekcjonizm reakcji intelektualnych, a nie, jak dotąd, reakcji manualno-motorycznych. Program doskonalenia zawodowego okresu automatyzacji różni się od programu doskonalenia zawodowego wcześniejszych formacji nie tylko celami, lecz również treścią i formami doskonalenia. Obejmuje on bowiem nie szkolenie manualno-motoryczne i wprawę opartą na długoletniej praktyce produkcyjnej, lecz opanowywanie nowych treści ogólnotechnicznych i specjalistycznych, kształtowanie nowych umiejętności sensorycznych i intelektualnych, kształcenie umiejętności realizacji nowych zadań oraz kształtowanie postawy badawczej.

W formach doskonalenia zawodowego znajdują się, charakterystyczne dotąd jedynie dla środowisk intelektualnych, seminaria, sympozja, konferencje na określony temat, studia podyplomowe, włączanie się do prac naukowo-badawczych, trening indywidualny i grupowy.

Intelektualizacji pracy i kształcenia zawodowego towarzyszy więc konsekwentnie intelektualizacja doskonalenia zawodowego. W związku z tym wylaniają się istotne problemy psychologiczne i dydaktyczne: możliwość uczenia się w różnych okresach życia, instytucjonalizacja różnych form doskonalenia zawodowego (wiodącą rolę w zakresie doskonalenia mogłyby spełniać badane obiekty), indywidualizacja doskonalenia zawodowego w zależności od treści pracy, przygotowania podstawowego i stażu pracy itp. Chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę na pewną charakterystyczną cechę pracy człowieka w warunkach automatyzacji, którą potraktowaliśmy jako specyficzną formę doskonalenia zawodowego — jest to kształtowanie się postawy innowacyjnej.

Analiza eksperymentalnych i naukowo-badawczych funkcji kopalni „Jan” oraz doświadczalnych funkcji Z. A. „Puławy” skłoniły nas do przyjęcia założenia, że w warunkach każdego nowoczesnego zakładu przemysłowego (automatyzującego się, modernizującego) jeśli nawet funkcje badawcze, eksperymentalne, bądź naukowe nie są tak wyraźnie sformułowane, jak w obiektach badanych, odgrywają one istotną rolę i charakteryzują nowoczesny przemysł. Nowoczesna technologia, prototypowy park maszynowy zakładają potrzebę testowania, obserwacji i rejestracji procesu, dyskusowania i wspólnej interpretacji przyczyn postojów i awarii, doskonalenia technologii i organizacji procesu. Realizacja tych nowych funkcji wymaga od większości pracowników zatrudnionych w zautomatyzowanym procesie — postawy innowacyjnej. Realizacja tych funkcji kształtuje również tę postawę. W tradycyjnym procesie produkcyjnym przejawy twórczości technicznej pracowników nazywa się ruchem racjonalizatorsko-wynalazczym.¹ Nazwa ta nie odpowiada już

¹ „Ulepszenie racjonalizatorskie jest to nie będące wynalazkiem udoskonalenie maszyn, urządzeń technicznych, narzędzi i materiałów bądź usprawnienie czynności technicznych i technologicznych, pozwalające na bardziej wydajne wykorzystanie siły roboczej, wyposażenia i materiałów, na polepszenie sposobu produkcji, jakości producenta albo bhp”. *Biuletyn Wynalazcy i Racjonalizatora Przemysłu Chemicznego*, Warszawa 1960.

w pełni istocie twórczości technicznej pracowników w warunkach automatyzacji. Coraz trudniej w zintelektualizowanym procesie produkcyjnym o propozycje ulepszeń, usprawnień i wynalazków. Wymagają one dobrej znajomości wyniku, warunków i organizacji procesu produkcyjnego. Twórczość techniczna w warunkach zautomatyzowanego procesu realizuje się w kilku podstawowych, specyficznych dla niej, formach. Są to: a) zwiększone możliwości zapoznania się z najnowocześniejszą techniką, technologią i organizacją procesu, b) informowanie o wynikach obserwacji pracy nowych maszyn i urządzeń (testowanie nowych urządzeń), c) zgłaszanie uwag, sugestii i wniosków dotyczących ulepszeń, zmian elementów budowy lub zasad działania testowanych urządzeń, d) wspólne dyskusje w gronie różnych specjalistów nad podstawowymi problemami produkcyjnymi i warunkami technicznymi, e) działalność racjonalizatorska i wynalazcza. Ta ostatnia forma jest wymierna i w badanych zakładach mierzona.

Specyfikę racjonalizatorsko-wynalazczej działalności w warunkach automatyzacji pokażemy na przykładzie kopalni „Jan”. Jest to jedna z możliwych form uczestniczenia całej załogi kopalni w twórczości technicznej. Złożoność i specyfika tej formy w kopalni „Jan” wynika z wysokiego i nowatorskiego poziomu rozwiązań technicznych, technologicznych i organizacyjnych. Praktycznie wszystkie urządzenia i maszyny, a także systemy automatyzacji, sterowania produkcją i zarządzania oraz technologie poszczególnych procesów produkcyjnych, opracowane w trakcie budowy, a następnie funkcjonowania kopalni, są wynikiem projektów wynalazczych zakwalifikowanych jako wynalazki, wzory użytkowe bądź projekty racjonalizatorskie. Zestawienie projektów w chwili uruchomienia kopalni zawiera tabela nr 3. Większość projektów zgłosiły instytucje o charakterze naukowo-badawczym zatrudniające wybitnych specjalistów z różnych dziedzin. Niektóre z nich zostały skierowane do seryjnej produkcji, dotyczy to np. zbiornika rewersyjnego, przenośników taśmowych „Gwarek”, obudowy hydraulicznej typów OK-1 i GIG-Jan 71, systemów automatyzacji kompleksów ścianowych ASJ, BESTA, AS, a także minikomputerów sterujących MKJ-25. Możliwości rywalizacji z tymi projektami, możliwości ich modernizacji i ulepszania przez załogę „Jana” są ograniczone stopniem specjalizacji zawodowej załogi kopalni oraz szczupłością warsztatu badawczego.

Tabela nr 3

PROJEKTY WYNALAZCZE ZREALIZOWANE PRZY BUDOWIE KOPALNI „JAN”

Jednostki organizacyjne zgłaszające projekt	Rodzaj i ilość zgłoszonych projektów			
	wynalazek	wzór użytkowy	Projekt racjon.	Razem
ZKMPW	9	2	1	12
GIG	9	2	20	31
Główne Biuro Projektów Górnich	1	—	2	3
Min. Górn. i Energetyki	1	—	2	3
Ogółem	20	4	25	49

Równocześnie jednak te nowatorskie urządzenia mają charakter prototypowy i wymagają — jak już zaznaczyliśmy — weryfikacji. Na weryfikacyjną działalność kładzie się szczególny nacisk. Polega ona na sprawdzaniu w praktyce teoretycznych (modelowych) założeń urządzenia. Przy tej weryfikacji istnieje możli-

wość modernizacji i doskonalenia zastosowanych rozwiązań. Jest to operacja trudniejsza, bardziej abstrakcyjna w porównaniu z modernizacją urządzenia mechanicznego. Tak więc weryfikacja, a nie tylko wyłącznie eksploatacja, maszyn i urządzeń stanowi drugą, istotną funkcję człowieka w zautomatyzowanym obiekcie. Złożoność, nowatorstwo i wysoki poziom rozwiązań kopalni „Jan” z jednej strony ograniczają możliwości działania racjonalizatorsko-wynalazczego, z drugiej zaś działają inspirująco i kształcąco poprzez dostarczanie bodźców dla teoretycznej refleksji nad optymalizacją przyjętych rozwiązań. Już samo zapoznanie się z budową i zasadami działania nowoczesnych urządzeń i systemów jest kształcące. Wymaga ono z reguły weryfikacji, aktualizacji lub pogłębienia posiadanej wiedzy, a w efekcie podnosi próg możliwości czynnego uczestnictwa w twórczości technicznej. Naszą orientację w zakresie twórczości technicznej w warunkach automatyzacji ukształtowały wyniki analizy dokumentacji oraz sondaż przeprowadzony wśród załóg badanych obiektów. Na pytanie, czy, w jakim zakresie i komu praca w zakładzie zautomatyzowanym stwarza większe możliwości uczestniczenia w procesie twórczości technicznej aniżeli praca w zakładzie tradycyjnym, otrzymaliśmy następujące odpowiedzi: większe możliwości w ogóle — 40%, większe możliwości dla personelu inżynieryjno-technicznego — 30%, mniejsze możliwości na skutek większej złożoności procesu — 30% badanych załóg. Większość badanych opowiada się za testowaniem urządzeń. Inżynierowie opowiadają się za uczestnictwem w pracach naukowo-badawczych. Na pytanie, jaki jest własny i osobisty udział racjonalizatorski, badawczy i wdrożeniowy w nowych funkcjach zakładu, badani wypowiedzieli się następująco:

- duży, głównie poprzez testowanie urządzeń i zgłaszanie uwag — 30%,
- średni, głównie poprzez udział w pracach badawczych — 20%,
- żaden, ponieważ kierownictwo zakładów nie troszczy się o włączanie wszystkich, a jedynie zaprzyjaźnionych inżynierów — 30%, żaden, ponieważ nie są dostatecznie przygotowani do pracy badawczej — 20% badanych.

W okresie 1969—1971 pracownicy kopalni „Jan” zgłosili 80 własnych projektów wynalazczych. Dotyczyły one następujących branż: górniczej — 7, mechanicznej — 27, elektrycznej — 10, transportu — 12, łączności i automatyzacji — 24. Dominowały więc projekty dotyczące mechanizacji i automatyzacji produkcji złożonej przez pracowników pionu utrzymania ruchu. Największy udział w działalności wynalazczej mają teletechnicy i automatycy (po około 30%), najmniejszy górnicy (9%). W minionym okresie własne projekty wynalazcze zgłosiło 56 pracowników kopalni, w tym 34 robotników i 22 pracowników inżynieryjno-technicznych. W upowszechnieniu projektów obcych zaangażowanych było 5 robotników i 13 pracowników inżynieryjno-technicznych. Ogółem w działalności racjonalizatorsko-wynalazczej zaangażowane były 74 osoby (tj. 32% załogi kopalni), w tym 39 robotników (tj. 12,1% załogi czynnej w działalności produkcyjnej) oraz 35 pracowników inżynieryjno-technicznych (tj. 46% ogółu pracowników inżynieryjno-technicznych). W porównaniu z innymi kopalniami, gdzie w ruchu racjonalizatorskim i wynalazczym uczestniczy od 2% do 4% załogi, są to wskaźniki bardzo wysokiej aktywności technicznej. Stosunkowo niski udział robotników w działalności wynalazczo-racjonalizatorskiej koreluje z ich własną oceną możliwości faktycznego uczestniczenia w badawczo-doświadczalnych funkcjach kopalni. Jako czynniki utrudniające możliwość pełnego uczestnictwa w pracach badawczo-doświadczalnych poprzez działalność racjonalizatorsko-wynalazczą podają oni:

- a) brak sprzężenia między uwagami zgłaszanymi dozorowi dotyczącymi pracy nowych urządzeń a stopniem i formą ich wykorzystania,
- b) wysoki poziom złożoności i nowoczesności rozwiązań zastosowanych w kopalni,

- c) niedostatecznie gruntowne przygotowanie zawodowe,
- d) wyraźny podział załogi kopalni na „eksploatatorów” i „naukowców” (robotnicy lokalizowani są na ogół w tej pierwszej grupie),
- e) niedostateczną inspirację i popularyzację działalności racjonalizatorsko-wynalazczej ze strony dyrekcji kopalni.

W związku z tym wnioskuje się o maksymalną aktywizację całej załogi poprzez włączenie wynalazków i projektów racjonalizatorskich do planu naukowo-badawczego kopalni oraz uproszczenie procedury administracyjno-organizacyjnej przyjmowania wniosków. Wymienione i omówione tutaj przejawy twórczości technicznej traktować można jako specyficzne formy doskonalenia zawodowego. Wzrost wymagań oraz stworzenie równocześnie warunków rozwoju twórczej postawy wobec techniki staje się istotnym czynnikiem wzrostu atrakcyjności pracy człowieka w warunkach automatyzacji.

*

Reasumując rozważania na temat twórczości technicznej w warunkach automatyzacji stwierdzamy, że automatyzacja sprzyja aktywizacji twórczej załogi. Czynniki aktywizującymi są: a) wyższy poziom kwalifikacji, b) bogatsza i bardziej złożona treść pracy wymagająca na co dzień dużej operatywności intelektualnej, c) prototypowy z reguły, charakter maszyn i urządzeń, które nie są jeszcze dokładnie opracowane i w związku z tym stwarzają duże możliwości modyfikacji ich konstrukcji.

MARIAN SNIEŻYŃSKI
KRAKÓW

SZKOŁA OSIEDLOWA A ŚRODOWISKO LOKALNE I RODZINNE (Doniesienie z badań)

Opierając się na badaniach naszych socjologów¹, należy stwierdzić, że współczesne procesy industrializacji i urbanizacji powodują, obok wielu dodatnich zjawisk, także pewne skutki ujemne, jak: rozluźnienie więzi społecznych, przewagę styczności rzeczowych nad osobowymi, zmniejszenie kontroli społecznej nad dziećmi i młodzieżą w miejscu zamieszkania, wzrost niedostosowania społecznego.

Wiadomo, że część dzieci w nowych osiedlach spędza swój wolny czas w nie kontrolowanych grupach rówieśniczych, o których w zasadzie rodzice mało wiedzą. W takiej sytuacji na okres co najmniej kilku godzin dziecko wymyka się spod kontroli rodzicielskiej i innych grup społecznych, dając tym samym okazję dla niedostosowanych do negatywnego oddziaływania na poszczególne jednostki.

B. Maroszek² pisze, że największe nasilenie chuligaństwa występuje tam, gdzie

¹ Dobrowolski K.: *Studia nad życiem społecznym i kulturą*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, Kraków 1968;

Przeławska K.: *Miasto i wychowanie*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1968;

Rybiński P.: *Spółczesność miejska*. PWN, Warszawa 1972;

Szczepański J.: *Spółeczne procesy industrializacji*. *Studia Socjologiczne* 1969 nr 3.

² Maroszek B.: *Więź społeczna a przestępczość nieletnich*. Gdańskie Towarzystwo Naukowe 1963.

mamy do czynienia z osłabioną kontrolą społeczną, w skupiskach, które podlegają przemianom społecznym, a głównie w rejonach nowych osiedli mieszkaniowych.

Zawarte w niniejszym artykule propozycje mają wyjść naprzeciw konkretnym potrzebom społecznym w dobie intensywnego budownictwa osiedlowego, w dobie masowej migracji ludności ze wsi do miasta. Nasza próba przedstawienia koncepcji szkoły osiedlowej i jej funkcjonowania oparta jest na założeniu ścisłego powiązania placówki dydaktyczno-wychowawczej ze środowiskiem lokalnym, na objęciu swoim oddziaływaniem opiekuńczo-rekreacyjnym uczniów, ale także i młodzieży pozaszkolnej oraz dorosłych mieszkańców.

Szkoła osiedlowa, która w pełni może odpowiadać również określeniu „szkoła środowiskowa”, ma w naszym przekonaniu spełnić nie tylko potrzeby w zakresie dydaktycznym, ale winna być także znaczącym ośrodkiem wychowania, profilaktyki i resocjalizacji. Ma przejąć na siebie rolę organizatora i koordynatora wszelkich poczynań i oddziaływań środowiska wychowawczego, najbliższego otoczenia szkoły.

Postulat harmonizacji i oddziaływania na dziecko różnych grup, środowisk i środowisków masowej komunikacji wynika z warunków, jakie stawia nam współczesne życie. Jednostka przynależąc do różnych społeczności i grup podlega ich intensywnemu oddziaływaniu. Wpływy te nie zawsze są pozytywne, a w najlepszym przypadku niezharmonizowane, w związku z czym trudno uzyskać oczekiwane dodatnie efekty wychowawcze. Rodzi się zatem wyraźna potrzeba scalania wpływów kształtujących osobowość dziecka, skoordynowane manipulowanie nimi zgodnie z generalnie przyjętymi ideami. Koordynatorem tych wpływów w naszym modelu jest szkoła osiedlowa. Natomiast instytucjami współpracującymi ze szkołą są między innymi: Rada Osiedla, Spółdzielnia Mieszkaniowa, MO, ORMO, Zakłady Opiekuńcze, instruktorzy, kierownik klubu środowiskowego, ZMS, ZHP i przedstawiciele rodziców.

Problem. Organizacja badań. Stosowane metody

Podstawowym pytaniem roboczym, jakie sobie postawił autor, był problem: czy zharmonizowana działalność w obrębie wszystkich możliwych instytucji społeczno-politycznych realizujących swoje zadania opiekuńczo-wychowawcze pod kierunkiem szkoły środowiskowej wpłynie na poprawę procesu wychowawczego uczniów i młodzieży pozaszkolnej?

W oparciu o to pytanie zostały wyłonione problemy szczegółowe:

1. W jakim stopniu badane środowisko stanowi zintegrowaną społeczność lokalną.
2. Czy i w jakim stopniu wśród dzieci, młodzieży i dorosłych istnieje zapotrzebowanie na zorganizowane formy spędzania wolnego czasu.
3. Jak przedstawia się problem niedostosowania społecznego uczniów szkoły podstawowej.
4. O ile możliwość wyboru różnorodnych form spędzania wolnego czasu wpłynie na wzrost zainteresowań wśród młodzieży.
5. Czy poddanie uczniów różnorodnym zabiegom o zintegrowany charakterze spowoduje obniżenie procentu niedostosowanych i zaburzonych.
6. Czy organizacja środowiska lokalnego, aranżowanie różnych możliwości kontaktów osobowych wśród dorosłych mieszkańców przyspieszy proces powstawania więzi społecznych.

Badania eksperymentalne nad wypracowaniem modelu szkoły osiedlowej zostały poprzedzone opracowaniem teoretycznych założeń³.

We wrześniu 1973 roku powołano przy Szkole Podstawowej Nr 35, usytuowanej w Osiedlu Bronowice-Północ w Krakowie, zespół opiekuńczy ds. spraw współpracy ze środowiskiem. Zespół tworzą wszyscy przedstawiciele instytucji społeczno-politycznych działających na terenie osiedla. Pracując zgodnie z przyjętym planem, integralnie związanym z planem dydaktyczno-wychowawczym szkoły, stanowią tym samym przedłużenie jej ogniw. Rok szkolny 1973/74 był rokiem poświęconym na badania diagnostyczne, poczyniono także pewne próby nad funkcjonowaniem zespołu. Między innymi powołano 6 sekcji zajęć pozaszkolnych, odbyto kilka spotkań celem przedyskutowania i zaradzenia jawiącym się trudnościom organizacyjnym.

W roku szkolnym 1974/75 powołano dalsze 6 sekcji, tak że aktualnie dzieci i młodzież mają okazję szerokiego wyboru pomiędzy sekcjami: plastyczną, fotograficzną, kometki, piłki nożnej, siatkówki, kulturystyki, miłośników Krakowa, turystyki górskiej, filatelistyczną; modelarską, baletową czy wreszcie taneczną. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że tylko dwu instruktorów jest opłacanych przez miejscową Spółdzielnię Mieszkaniową „Kościuszko”, pozostali pracują społecznie. Ponieważ mimo tak dużych możliwości wyboru części młodzieży i to nie wystarcza bądź nie zaspokaja w pełni możliwości wyzycia się, rodzice zgodzili się pełnić dyżury na boisku szkolnym w godzinach, gdy brak jest instruktorów sportowych, natomiast są chętni do gry w piłkę.

Równoległe badania kontrolno-diagnostyczne prowadzone są w sąsiedniej Szkole Podstawowej Nr 119 na Osiedlu Azory. Zakończenie badań przewiduje się w roku 1977, łącznie zostanie nimi objętych około 2 tysięcy osób.

W toku prowadzonego eksperymentu stosowane są następujące metody pracy:

- arkusz diagnostyczny D. H. Stotta w wersji dziecko w szkole;
- ankietą-kwestionariusz wraz z punktacją do badania więzi społecznych;
- ankietą-kwestionariusz wraz z punktacją do badania środowiska domowego;
- kwestionariusz dotyczący czasu wolnego;
- wywiady środowiskowe;
- obserwacje uczestniczące;
- test cichego czytania — UNESCO;
- wolne wypracowania uczestników sekcji na temat zaproponowanych form spędzania wolnego czasu.

Pomimo iż do zakończenia badań eksperymentalnych pozostało jeszcze dwa lata, to jednak już teraz można odpowiedzieć na niektóre z postawionych wyżej pytań roboczych.

Srodowisko lokalne

Osiedle Bronowice-Północ, w którym prowadzone są badania, jest osiedlem usytuowanym na peryferiach miasta Krakowa. Aktualnie liczy ono 3 tysiące mieszkańców, w tym 2,5 tysiąca zamieszkuje w blokach spółdzielczych. 40,7% to rdzenni mieszkańcy Krakowa, 23,5% przybyło z innych miast, a 33,4% stanowią mieszkańcy przybyli tu ze wsi. Osiedle zostało wybudowane w latach 1968—1972 i należy do nowszych w mieście. Tereny rekreacyjne i ich wyposażenie, podobnie jak w większości naszych nowych osiedli, są niezwykle skąpe i stanowią je: mały ogródek jordanowski z dwoma huśtawkami, karuzelą oraz boisko do piłki siatkowej.

³ Snieżyński M.: Organizacja działalności opiekuńczo-wychowawczej w nowo powstających osiedlach miejskich. *Ruch Pedagogiczny* 1974 nr 3.

Z wielkim uznaniem i zadowoleniem przejęła została w tych warunkach inicjatywa Szkoły 35 otwarcia terenów przyszkolnych wraz z boiskami i sali gimnastycznej dla mieszkańców osiedla. Do tej pory nie było w osiedlu żadnych czynników stwarzających okazję do bezpośrednich styków osobowych ludności oraz możliwości do godziwego spędzania czasu na czynnym wypoczynku.

Sytuacja jest taka, że osiedle stanowi teren „przelotowy” dla ludności udającej się do pracy i powracającej z pracy. Jest to wielka nieprawidłowość powodująca m.in. przedłużanie okresu braku identyfikacji mieszkańców z miejscem zamieszkania, traktowania go i uznania za coś własnego, braku emocjonalnego stosunku do niego, a także powodująca u niektórych osób, z braku odpowiedniej rozrywki, szukanie takich form, które daleko odbiegają od powszechnie przyjętych przez społeczeństwo.

Tabela 1

STAN WYKROCZEN W OSIEDLU *

Lp.	Rodzaj przestępstwa	1971		1973	
		1	%	1	%
1	Znęcanie się nad rodziną	3	7,4	1	3
2	Chulięństwo	2	4,8	2	6,1
3	Uchylanie się od alimentów	1	2,4	1	3
4	Kradzieże prywatne	22	55,4	17	51,5
5	Kradzieże społeczne	11	27,2	9	27,3
6	Inne (handel wódką, zniewaga MO)	2	4,8	3	9,1
	Suma	41	100	33	100

* Procent obliczono od ogółu czynów przestępczych w latach 1971, 1973.

Z tabeli 1 wynika, że największą „popularnością” wśród przestępców cieszyły się kradzieże prywatne, które stanowiły w roku 1971 aż 53,6% wszystkich pozostałych przestępstw, a w roku 1973 — 51,5%. Mniejszy wskaźnik dotyczył kradzieży mienia społecznego, bo tylko nieco ponad 27%. Na pozostałe czyny przestępcze przypadał już na szczęście znikomym wskaźnik. Globalnie w roku 1971 wykryto na terenie osiedla 41 przestępstw dokonanych przez 38 przestępców, co stanowi w przeliczeniu na ogół mieszkańców 1,3%. W roku 1973 wykryto 33 przestępstwa przez 31 przestępców, dając tym samym wskaźnik 1,1% ogółu mieszkańców. Wartości procentowe w zadaniu nie uległy w przeciągu tych lat zmianie i poziom przestępczości utrzymuje się na nie zmienionym poziomie. Wśród uczniów szkolnych wykryto podobny wskaźnik nieletnich (1,6%). Powodem wszczęcia dochodzeń była we wszystkich 8 przypadkach kradzież mienia prywatnego i społecznego.

Ze względów rozpoznawczych zaistniała potrzeba zbadania stopnia integracji mieszkańców. Tym badaniem jak i pozostałym, dotyczącym środowiska domowego, poddano 460 rodziców mających swoje dzieci w Szkole 35.

Dane zamieszczone w tabeli 2 nie napawają optymizmem. Szczególnie nieobjętym wydaje się być wysoki wskaźnik (54,8%) badanych nie liczących się z opinią mieszkańców, także wskaźnik 40,7% badanych, którzy stwierdzają, że mieszkańcy nie wykazują troski o czystość, porządek w swoim bloku i na terenie osiedla, co nie wreszcie wskaźnik 52,6% badanych wypowiadających się, że mieszkańcy absolutnie nie reagują na negatywne formy zachowania się dzieci w miejscu zamieszkania. Już nie reagują na negatywne formy zachowania się dzieci w miejscu zamieszkania. Już wybrane dane każą przypuszczać, że środowisko prawdopodobnie nie jest zinte-

Tabela 2

WSPÓLZYCIE MIESZKANCÓW OSIEDLA

Lp.	Wyszczególnienie	1	%
1	W stosunku do współmieszkańców z bloku cechuje badanych obojętność	281	59,7
2	Nie utrzymują żadnych kontaktów towarzyskich ze współmieszkańcami	309	66,5
3	Nie mogą liczyć na pomoc sąsiadów	189	39,3
4	Nie liczą się z opinią mieszkańców osiedla	249	54,8
5	Współmieszkańcy nie troszczą się o ład i porządek w osiedlu i bloku	193	40,7
6	Współmieszkańcy nie wykazują zainteresowania zachowaniem się dziećmi z osiedla	249	52,6

growane, że nie wykształciła się tu jeszcze tak cenna presja opinii publicznej na wszelkie przejawy zła, że mieszkańcy nie są dostatecznie emocjonalnie związani ze swoim miejscem zamieszkania. Obliczona średnia integracji wyniosła 51,7 (na 100 maks.). Wielkość ta mówi sama za siebie.

W świetle danych rodzi się pilna potrzeba uczynienia wszystkiego, by w miarę szybko doszło do wytworzenia się więzi współmieszkańców. I właśnie praca zespołu, obok innych istotnych do rozwiązania zadań, będzie również koncentrować się i na tym problemie.

Aby udzielić odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu istnieje zapotrzebowanie wśród dzieci, młodzieży i dorosłych na różne zorganizowane formy spędzania wolnego czasu, zostały przeprowadzone odnośne badania oparte głównie o kwestionariusz i wywiady. Uzyskane wyniki były bardzo zróżnicowane, a szczególnie uderzał niski wskaźnik dorosłych spędzających swój wolny czas na czynnych formach wypoczynku. I tak: 6,5% badanych mieszkańców uprawia turystykę pieszą, 4,3% — turystykę rowerową, 10% należy do klubów sportowych, 3,3% uprawia narciarstwo. Zdecydowana większość oddaje się natomiast biernym formom, sprowadzającym się zasadniczo do oglądania telewizji, czytania książek i czasopism.

W grupie dzieci i młodzieży w zakresie biernych form spędzania wolnego czasu również największą popularnością cieszy się telewizja (70,4%), czytelnictwem zajmuje się 43,6% badanych oraz słuchaniem muzyki 12,2%. W zakresie czynnych form szczególne miejsce zajmuje gra w piłkę — 35,6% badanych, kolarstwo uprawia 15%, spacer — 10,3%, ale już modelarstwem zajmuje się tylko 4,2%, plastyką — 1,4%, turystyką pieszą — 5,6%, pływaniem — 4,6%, grą na instrumencie — 2,8%, fotografią interesuje się 2,8%, uczęszcza na zajęcia z baletu — 3,2%.

Z przytoczonych danych wynika, że istnieje wiele kształtujących, a zarazem atrakcyjnych form spędzania wolnego czasu, które nie są udziałem badanej zbiorowości. Interesujące było w związku z tym uzyskanie odpowiedzi, czy wynika to z braku możliwości ich realizacji, czy też po prostu leżą one poza sferą zainteresowań badanych osób. Badania potwierdziły niestety drugą alternatywę. Tylko poza zgłoszonym dużym akcesem do sekcji pływackiej (25,3%) na pozostałe formy przypadły nadal bardzo niskie wskaźniki. I tak, gdyby były po temu sprzyjające warunki — 3,9% zajmowałoby się fotografią, 3,6% uczęszczałoby na zajęcia baletowe, 4,2% wybrałoby modelarstwo, 5,6% — formy teatralne, 9,8% — zespoły muzyczne i 2,6% — plastykę. Rodzi się przypuszczenie, że prawdopodobnie badani uczniowie nie mają

rozbudzonych szerszych zainteresowań, a może nawet niewiele o nich wiedzą, nie odczuwając potrzeby uczestniczenia w nich.

Dlatego też drugim zadaniem stojącym przed zespołem (obok planowych działań zmierzających do przyspieszenia integracji mieszkańców) będzie zapoznanie i rozbudzenie szerszych zainteresowań tymi formami spędzania wolnego czasu, które dotąd wśród młodzieży były mało popularne.

Rozpoznanie dotyczące niedostosowania społecznego

Postępując się arkuszem diagnostycznym D. H. Stotta, przebadaliśmy wszystkich uczniów Szkoły 35, uzyskując tym samym szczegółowe dane dotyczące 466 przypadków.

Tabela 3

UCZNIOWIE NIEDOSTOSOWANI, ZAGROŻENI, ZABURZENI

Klasa I—IV						Klasa V—VIII						Łącznie					
zagroż.		zaburz.		niedost.		zagroż.		zaburz.		niedost.		zagroż.		zaburz.		niedost.	
l	%	l	%	l	%	l	%	l	%	l	%	l	%	l	%	l	%
19	7,5	8	3,1	12	4,3	10	4,3	6	2,6	27	11,8	29	6,2	14	2,9	39	8,3

Ponieważ na temat dzieci niedostosowanych i zaburzonych ukazało się u nas już kilka pozycji (m.in. prace St. Jedlewskiego, St. Batawii, O. Lipkowskiego, M. Grzywak-Kaczyńskiej, a głównie J. Konopnickiego), nie istnieje potrzeba wracania jeszcze raz do tego problemu. Natomiast należy wyjaśnić, jakich uczniów nazywać będziemy zagrożonymi. Zagrożeni to ci uczniowie, którzy jeszcze nie stali się zaburzonymi ani niedostosowanymi, ale u których środowisko domowe jest tak negatywne (głównie atmosfera), że może ono spowodować w bliższym lub dalszym okresie czasu pojawienie się niedostosowania. Chcemy zatem, trzymając niejako rękę na pulsie, uchronić od tej groźnej choroby społecznej i te przypadki, stosując zasadę, że lepiej jest wcześniej zapobiegać chorobie niż później ją leczyć. Tak więc działalnością terapeutyczną zamierzamy objąć dzieci i młodzież zagrożoną, zaburzoną i niedostosowaną.

Przechodząc do analizy wyników zawartych w tabeli 3, należy zauważyć, że procent niedostosowanych wykrytych w klasach I—IV (4,3%) i w klasach V—VIII (11,8%) był zdecydowanie różny na niekorzyść tych ostatnich. Wskaźniki dotyczące uczniów zaburzonych były podane w dwóch grupach klas. Łącznie w całej szkole stwierdzono 8,3% niedostosowanych, 2,9% zaburzonych i 6,2% zagrożonych. Tych ostatnich było więcej w klasach I—IV (7,5%) niż w klasach V—VIII (4,3%).

Przyjmując, że nie zostanie podjęta żadna działalność resocjalizacyjna w stosunku do tych dzieci, można wnioskować, że po upływie pewnego czasu zaburzeni i zagrożeni mogą stać się również niedostosowanymi i wówczas wskaźnik mógłby wzrosnąć do 17,4%, co byłoby już wielkością alarmującą. A zatem trzeba uczynie wszystko, by nie dopuścić do przejścia z etapu zagrożenia w etap niedostosowania.

Dodać jeszcze należy, że jeżeli chodzi o rodzaj niedostosowania, to w klasach I—IV stwierdzono przewagę uczniów zahamowanych (2,7%) nad demonstracyjno-bojowymi (1,2%), natomiast w klasach V—VIII wielkości te kształtują się zgodnie z dotychczasowymi badaniami, tj. jak 1 : 3 na korzyść demonstracyjno-bojowych.

Po wykryciu tak dużych dysproporcji w liczbie niedostosowanych wśród dwu

grup klasowych rodzi się przypuszczenie, czy aby powodem tego stanu rzeczy nie była korzystniejsza, bardziej prawidłowa atmosfera domu i metody wychowawcze stosowane przez rodziców w grupie dzieci klas I—IV. Aby uzyskać potwierdzenie tej hipotezy, przeprowadzono odnośne badania dotyczące środowiska domowego.

Srodowisko domowe

Analizując środowisko domowe, staraliśmy się dotrzeć zasadniczo do dwu jego składników, naszym zdaniem podstawowych, od których w ogromnym stopniu uzależnione jest kształcenie się osobowości dziecka. Mamy tu na uwadze atmosferę, czyli klimat rodzinny oraz tzw. strategię wychowawczą praktykowaną przez rodziców. Pominęte zostały natomiast warunki kulturalno-bytowe, które w obecnych warunkach ze względu na wyrównanie poziomu poszczególnych grup społecznych stanowią już coraz mniej znaczący składnik w tym względzie.

Szczególne trudności ujawniły się w toku zbierania informacji dotyczących atmosfery domu, często otrzymywaliśmy sprzeczne dane od uczniów i rodziców, przy czym, rzecz znamienna, będąca niemal prawidłowością, dzieci zawsze lepiej oceniały klimat domu, tuszując faktyczny stan, niż sami rodzice. Biorąc pod uwagę intymność omawianego zagadnienia, nie może dziwić w tym względzie uzyskanie wyników nie zawsze obiektywnych. Można być niemal pewnym, że także i część rodziców zataiła bądź w sposób fałszywy nasświetliła panującą sytuację, jednak już to, co uzyskaliśmy, musi w wielu przypadkach nasuwać smutną refleksję.

1. Atmosfera domu

Z wielu badań, tak krajowych (H. Izdebska, J. Konopnicki, L. Mościcka, H. Spionek), jak i zagranicznych (A. Bandura, R.H. Walters, G. Courtois, D.H. Stott, D.H. Wall) wynika, że istnieje niezaprzeczalny wpływ negatywnej atmosfery domu na odejście dziecka od powszechnie przyjętych norm społecznych, na pojawienie się lub spotęgowanie niedostosowania czy wreszcie zejście na drogę przestępczości. Ponieważ stwierdzono wyżej wyraźną dysproporcję w procencie niedostosowania w dwu grupach badanych klas, autor w toku omawiania składników środowiska domowego będzie odwoływał się oddzielnie (celem porównania) do klas I—IV i V—VIII.

Pierwszy i zasadniczy wniosek, jaki nasuwa się w tabeli 4, należy przyznać, nie był zgodny z pierwotnymi oczekiwaniami i przypuszczeniami, które szły w tym kierunku, iż ze względu na mniejszy wskaźnik niedostosowanych dzieci w klasach I—IV najprawdopodobniej sytuacja rodzinna w tej grupie będzie o wiele lepsza. Tymczasem okazało się, że poza tylko kilkoma cechami nie odbiegającymi od siebie w sposób skrajny, nie stwierdzono istotnych różnic. Obliczone wartości średnie potwierdziły również podobieństwo omawianych grup. Średnia dotycząca atmosfery domu w grupie uczniów kl. I—IV wyniosła 77,3 (na 100 maks.), a w grupie klas V—VIII — 70,7.

Biorąc pod uwagę ogół badanych, można przypuszczać, że sytuacja w tym względzie nie jest najlepsza, uderza głównie stosunkowo duży wskaźnik (7,3%) rodzin rozbitych, rodzin, gdzie dochodzi często do awantur (13,6%), rodzin, w których współmałżonkowie nie pomagają sobie wzajemnie (20,4%), gdzie każdy spędza swój urlop osobno (22,3%), rodzin, w których dochodzi często z błahych powodów do konfliktów (33,3%).

ATMOSFERA DOMU RODZINNEGO

Tabela 4

Lp.	Wyszczególnienie	Rodzice uczniów kl. I—IV		Rodzice uczniów kl.V—VIII		Ogółem	
		1	%	1	%	1	%
1	Rodziny rozbite	15	5,8	19	8,9	34	7,3
2	Dochodzi do awantur między współmałżonkami.	31	12,2	32	15	63	13,6
3	Dochodzi do nadużywania alkoholu	34	13,1	35	16,4	69	15,2
4	Często dochodzi do tzw. „cichych dni”	44	17,3	35	16,4	59	16,8
5	Mają miejsce konflikty z blahych przyczyn	85	33,5	71	33,2	156	33,3
6	Brak szczerości i zaufania	31	12,2	14	6,5	45	9,3
7	Współmałżonkowie nie pomagają sobie wzajemnie	46	18,1	49	23	95	20,4
8	Nie spędzają razem urlopów	50	19,7	55	25,8	105	22,3
9	Swoje współżycie określili jako złe	15	5,8	15	7	30	6,4
10	Aktualnie panuje w rodzinie sytuacja przedrozwodowa	7	2,7	10	4,6	17	3,6

2. Metody wychowawcze

P. Rybicki⁴ pisze, że współczesna rodzina, a zwłaszcza rodzina miejska nie może w pełni sprostać zadaniom wychowania swoich dzieci. Przyczyny tego stanu rzeczy upatruje autor z jednej strony w zaabsorbowaniu pracą zawodową (często na zmiany) obojga rodziców, z drugiej — w małej krystalizacji opinii społecznej, która w znikomej mierze jest zdolna do wywierania społecznego nacisku.

Jak się wydaje, należy jeszcze do tego dodać i to, iż większość rodziców nie przywiązuje nieestety należytej wagi do wychowania swoich dzieci, bardzo często jest to wychowanie zaczerpnięte z dawnych wzorów swoich rodziców, wychowanie bezrefleksyjne i intuicyjne. O fakcie tym mogą nas przekonać zamieszczone wyniki w tabeli 5.

Tabela 5 informuje nas, że procent rodziców stosujących nieodpowiednią strategię wychowawczą w stosunku do swoich dzieci jest znacznie wyższy niż procent rodziców skłóconych. Świadczą o tym obliczone wartości średnie, które dla rodziców uczniów klas I—IV wynoszą 61,1, dla rodziców uczniów klas V—VIII — 58,1, a dla całości badanych — 59,6. Dane te ujawniły również duże podobieństwo pomiędzy badanymi grupami.

Dokonując szczegółowej analizy, musi napawać niepokojem wysoki wskaźnik (38,5%) rodziców stosujących autokrytyczny sposób wychowania w grupie klas V—

⁴ Rybicki P.: Społeczeństwo miejskie. PAN, Warszawa 1972.

Tabela 5

STRATEGIA WYCHOWAWCZA

Lp.	Wyszczególnienie	Rodzice uczniów kl. I—IV		Rodzice uczniów kl.V—VIII		Ogółem	
		1	%	1	%	1	%
1	Rodzice stosujący kary cielesne	172	68	99	41,7	271	54,8
2	Rodzice stosujący autokrytyczny styl wychowania	80	31,6	82	38,5	162	35
3	Rodzice stosujący niekonsekwentny styl w wychowaniu	107	42,2	70	32,7	177	37,4
4	Rodzice stosujący demokratyczny styl w wychowaniu	46	18,1	42	19,7	88	18,9
5	Straszyli swoje dzieci w wieku przedszkolnym	72	28,4	64	30,4	136	29,4
6	Nie dostrzegają zalet u swoich dzieci	66	26	81	38,4	147	32,2
7	Nie przydzielają im stałych obowiązków	59	23,3	45	21,1	104	22,2
8	Nie wiedzą, co robią ich dzieci w czasie wolnym	25	9,7	44	20,7	69	15,2
9	Zezwalają po godzinie 21 na oglądanie TV	108	42,6	153	71,3	261	56,9
10	Rodzice czytający literaturę o wychowaniu dzieci	43	17	36	16,7	79	16,8

VIII. Można przypuszczać, że raz obrany system jest niezmiennie stosowany aż do uzyskania pełnoletności, a może i dłużej. Ta obrana droga przysparza i samym rodzicom, i ich dzieciom wiele trudności, konfliktów i nieporozumień, łącznie z utraceniem tzw. wspólnego języka. Także wysoki wskaźnik (54,8%) odnosił się do rodziców stosujących kary cielesne. Niepokoić musi również fakt, iż 32,2% rodziców nie potrafiło wskazać w stosunku do swoich dzieci ich zalet charakteru.

Na szczęście, nie stwierdzono zbyt wysokiego wskaźnika określającego rodziców nie interesujących się miejscem przebywania swoich dzieci w czasie wolnym (15,2%). Telewizja, szczególnie w mieście, stała się już powszechnym środkiem przekazu, jest obecna niemal w każdym domu, jednak korzystanie z niej pozostawia jeszcze wiele do życzenia, szczególnie zdziwienie musi budzić zezwalanie 7—10-letnim dzieciom na oglądanie programu po godzinie 21 (42,6%).

Częściową odpowiedzią na stosowanie w sposób niemal powszechny tylu nieprawidłowości wychowawczych było stwierdzenie aż 83,2% rodziców, że nie czytają nic na temat wychowania swoich dzieci. A zatem pozostaje im intuicja, przypadkowość, naśladownictwo.

Porównując zamieszczone dane w tabelach 4 i 5 należy jeszcze raz stwierdzić, że zarówno atmosfera domu, jak i metody wychowawcze stosowane przez rodziców były podobne w dwu grupach wiekowych badanych dzieci. To, że w grupie klas V—VIII stwierdzono tak duży wskaźnik niedostosowanych, prawdopodobnie wynika stąd, iż na rozwinięcie się tej choroby społecznej, na ujawnienie się jej potrzeba

określonego czasu. Także nie bez wpływu pozostaje okres dojrzewania, który obejmuje właśnie drugą grupę badanych.

Można przypuszczać, że w przypadku niezastosowania żadnych środków terapeutycznych zarówno w stosunku do rodziców, jak i dzieci z klas I—IV może dojść po kilku latach do powiększenia się wskaźnika niedostosowanych, do przejścia z etapu zagrożenia czy zaburzenia w etap niedostosowania. Znamienne są tu dane zawarte w tabeli 1, z której jasno wynika, że procent uczniów zagrożonych w klasach I—IV wynosił 7,5, a w klasach V—VIII już tylko 4,3%. Najprawdopodobniej ci zagrożeni z wcześniejszych klas stali się obecnie już zaburzonymi lub niedostosowanymi w klasach starszych.

Zatem bardzo niebezpieczne i ryzykowne jest podtrzymywanie nieprawidłowych metod wychowawczych w stosunku od dzieci starszych, a nade wszystko — życie dziecka przez dłuższy czas w skłóconym i awanturującym się środowisku rodzinnym.

Niedostosowani a środowisko domowe

Celem udokumentowania, jak podstawowy wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka ma dom rodzinny, dokonaliśmy zestawienia ogółu badanych uczniów i uczniów niedostosowanych społecznie na tle atmosfery domu i metod wychowawczych.

Tabela 6

ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE DOMU

Lp.	Wyszczególnienie	Niedostosowani		Ogół badanych	
		1	%	1	%
1	Rodziny rozbite	9	23	34	7,3
2	Awantury domowe	15	38,4	43	13,6
3	Alkoholizm	15	38,4	69	15,2
4	Brak szczerości i zaufania między rodzicami	12	30,7	45	9,3
5	Rodzice nie pomagają sobie wzajemnie w sprawach domowych	20	51,2	95	20,4
6	Sytuacja przedrozwodowa	8	20,5	17	3,6
7	Stosują kary cielesne	17	43,5	271	54,8
8	W wychowaniu stosują metody autokratyczne	15	38,4	162	35
8	W wychowaniu stosują metody niekonsekwentne	22	56,4	177	37,4
9	W wychowaniu stosują metody demokratyczne	3	7,6	88	18,9
10	Nie przydzielają swoim dzieciom stałych obowiązków	10	25,6	104	22,2
11	Nie interesują się czasem wolnym dzieci	22	56,4	69	15,2
12	Zezwalają na oglądanie TV po godzinie 21	17	43,5	261	56,9
14	Rodzice czytujący literaturę traktującą o wychowaniu dzieci	3	7,6	79	16,8

Z tabeli 6 wynika, że negatywne składniki stanowiące o atmosferze domu są znacznie wyższe w grupie dzieci niedostosowanych niż w całej zbiorowości. Szczególnie duże dysproporcje wystąpiły we wskaźnikach: rodzin rozbitych, których w grupie niedostosowanych było aż 38,4%, podczas gdy w całej zbiorowości — 7,3%, rodzin, w których dochodziło często do awantur, było w grupie niedostosowanych 38,4%, natomiast w całości badanych — 13,6%, nadużywanie alkoholu miało miejsce w 38,4% rodzin uczniów niedostosowanych, w całości badanych tego typu rodzin stwierdzono 15,2%.

Także w zakresie nieprawidłowości metod wychowawczych wystąpiły różnicowania na niekorzyść dzieci niedostosowanych.

Przykładowo — rodziców nie interesujących się miejscem przebywania swoich dzieci w czasie wolnym — w grupie niedostosowanych było aż 56,4%, natomiast na tle całości — tylko 15,2%, rodziców stosujących niekonsekwentny styl w wychowaniu w grupie niedostosowanych było 56,4%, a w całej zbiorowości 37,4%. Styl demokratyczny w wychowaniu praktykowano w grupie dzieci niedostosowanych tylko w 7,6%, w całości badanych — 18,9% rodziców.

Tak więc na podstawie wyników badań zamieszczonych w 4, 5 i 6 tabeli wynikają dwa zasadnicze wnioski:

- po pierwsze: głównymi przyczynami pojawienia się i utrwalania niedostosowania społecznego w badanym osiedlu była w pierwszym rzędzie nieprawidłowa atmosfera domu (średnia dla grupy niedostosowanych — 52,1, natomiast dla całości badanych — 74) oraz, choć w nieco mniejszym stopniu — przyjęcie błędnej strategii wychowawczej (średnia dla grupy niedostosowanych — 54,8, dla całości badanych — 59,6);
- po drugie: wartości negatywnych form bezpośredniego lub pośredniego oddziaływania na dzieci były zbliżone do siebie tak w stosunku do grupy dzieci młodszych (kl. I—IV), jak i starszych (kl. V—VIII).

Metody i formy profilaktyki i resocjalizacji

Mając na uwadze dotychczasowe badania, od roku szkolnego 1974/75 skoncentrowaliśmy naszą działalność opiekuńczo-rekreacyjną głównie na dzieciach i młodzieży niedostosowanej społecznie oraz na uczniach zagrożonych. W tym celu ustaliliśmy następujące metody i formy działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej:

1. Przestrzeganie w toku eksperymentu zasady koordynacji poczynań z zachowaniem kierowniczej roli szkoły środowiskowej.

2. Dla każdego ucznia niedostosowanego społecznie, zaburzonego i zagrożonego została zaprowadzona karta indywidualna, obejmująca rozpoznanie choroby (rodzaj i zaawansowanie niedostosowania), szczegółową diagnozę środowiska domowego oraz proponowaną terapię. Druga część karty przeznaczona jest na uwagi o zachowaniu się ucznia i przeprowadzone rozmowy z rodzicami. Karty otrzymali: wychowawcy klasowi, wychowawca osiedlowy i instruktorzy z poszczególnych sekcji. W czasie roboczych spotkań zespołu opiekuńczego dokonywana jest analiza wybranych przypadków pod kątem zmiany dotychczasowego ich zachowania, uzyskiwanych postępów w nauce i pracy w odnośnych sekcjach, ewentualnych trudności i ustalenia dalszego postępowania terapeutycznego. Bardzo istotne w naszej działalności jest różnicowanie postępowania w zależności od stwierdzonego rodzaju niedostosowania (każdy z rodzajów posiada inną przyczynę, zatem musi być zastosowana inna terapia).

3. Na posiedzeniu Rady Pedagogicznej wszystkich nauczycieli poinformowano o rozpoznaniu środowiska domowego uczniów niedostosowanych i zagrożonych oraz

poproszono, aby w oparciu o dostarczone karty diagnostyczno-terapeutyczne prowadzili bieżącą obserwację i stosowali proponowaną terapię.

4. Nauczyciele-wychowawcy na początku roku szkolnego przeprowadzili w swoich klasach pogadanki na temat form spędzania wolnego czasu, zachęcając tym samym do uczestnictwa w dowolnie wybranej przez uczniów sekcji, dokładając przy tym szczególnych starań, by swój akces zgłosili głównie uczniowie niedostosowani, zaburzeni i zagrożeni.

5. Bibliotekarz szkolny został zobowiązany do zakupu literatury traktującej o problematyce współczesnej rodziny. Z okazji zebrań rodzicielskich będą eksponowane na zewnątrz recenzje książek traktujących o tym problemie oraz umożliwi się chętnym wypożyczenie określonych pozycji.

6. W roku szkolnym 1974/75 zostaną przeprowadzone indywidualne rozmowy z tzw. trudnymi rodzicami z udziałem pedagoga, psychologa i wychowawcy osiedlowego. W rozmowach tych będziemy się starali w sposób taktowny, ale stanowczy uświadomić rodzicom ich nieprawidłowości wychowawcze, ich współdziałanie w negatywnych formach zachowania się dziecka, ich potencjalny wpływ na zejście syna lub córki na drogę przestępczą. Liczymy w niektórych przypadkach na pomoc przedstawicieli Rady Osiedla, a nawet MO.

7. Planujemy wspólnie z Komitetem Osiedlowym i Radą Osiedla zorganizować spotkanie w klubie środowiskowym z mieszkańcami celem omówienia i przedyskutowania z nimi wyników badań dotyczących głównie problemu integracji.

8. Będziemy się starać wspólnie z Radą Osiedla zorganizować także dla dorosłych mieszkańców różne formy wycieczek czynnych tak na terenie szkoły, jak i klubu, a także zapraszać ich na organizowane przez uczestników poszczególnych sekcji zawody, imprezy i wystawy.

Aktualnie w powołanych 12 sekcjach bierze udział 250 uczniów, co stanowi 1/2 całej zbiorowości szkolnej, w tym 50% uczniów niedostosowanych i zagrożonych. Największą popularnością cieszą się sekcje: baletowa, w której uczestniczy 65 dziewcząt z klas I—IV, piłki nożnej — 30 osób i miłośników Krakowa — 27 osób.

Sukcesy resocjalizacyjne zanotowały już na swoim kądzie sekcje kulturystyki i turystyki górskiej, które grupują głównie młodzież niedostosowaną ze środowiska pozaszkolnego. Jeżeli w roku szkolnym 1973/74 na 18 uczestników żaden z nich nie pracował ani nie kontynuował dalszej nauki, to już we wrześniu 1974/75 dwu podjęło naukę w technikum, dwu w szkołach zawodowych, jeden rozpoczął kurs prawa jazdy i jeden zapisał się do OHP. Aktualnie do tych sekcji należy 15 osób, ale są to przypadki najtrudniejsze i jeżeli w bieżącym roku w wyniku działalności resocjalizacyjnej uda się przekonać dalsze osoby do podjęcia nauki oraz wpłynąć na zmianę negatywnych form zachowania się, będzie to kolejny sukces zapisany na konto sekcji.

Należy podkreślić, że funkcję instruktora pełni tu student ostatniego roku pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Gdy po kilku latach stwierdzimy, że wśród dzieci uczęszczających obecnie do klas I—IV liczba niedostosowanych nie ulegnie zwiększeniu od tej, którą aktualnie stwierdziliśmy, jeżeli w osiedlu uwidoczni się troska o wspólne dobro materialne, o zachowanie się dzieci, większa życzliwość ludzka, większa aktywność społeczna na rzecz swojego osiedla, a także zmniejszenie się liczby przestępstw — uznamy to za ogromny sukces i sens naszej pracy nad dalszym wcielaniem w życie zasady wychowania integralnego.

Czesław Kupisiewicz⁵ w jednym ze swoich artykułów pisze, że we współczesnym społeczeństwie nie może mieć racji bytu szkoła wyizolowana ze środowiska z jego

⁵ Cz. Kupisiewicz: *Koncepcja szkoły otwartej. Trybuna Ludu* 1974 r., nr 234.

Niezwykły panuje tu kult dla nowoczesnych mebli na wysoki połysk. Mechaniczne środki przekazu są chyba najbardziej rozpowszechnione w postaci aparatów radiowych, telewizyjnych, adapterów, magnetofonów itp. Prawie wszędzie można tu spotkać albumy fotograficzne, bogato ilustrowane i zdobione parąnetniki, sztuczne, stereotypowe, prawie wszędzie te same dekoracje, odznaczające się jednolitością ujęcia i stylu. Oprawione w ramki dyplomy mistrzowskie czy czeladnicze, przyznane nagrody, udzielone pochwały wiszą tu często wśród powiększonych zdjęć rodziców, dziadków czy innych członków rodziny.

3. W rodzinach inteligenckich zanikły już dawne zwyczaje, panujące szczególnie w dużych miastach, zbiorowego zwiedzania muzeów, wystaw czy zabytków w chwilach wolnych od pracy, najczęściej, jak to dawniej bywało, w niedzielnych godzinach południowych.

Wycieczki te zastępują dziś liczne albumy ilustrujące dzieła sztuki z najrozmaitszych dziedzin względnie filmy telewizyjne, które te dzieła prezentują.

Coraz rzadziej toczą się w tych domach dyskusje na temat sztuki w godzinach popołudniowych, podczas przyjęć, wizyt i odwiedzin. Nie ma już dzisiaj czasu na te pożyteczne rozmowy ani na interesujące dyskusje. Można o nich przecież przeczytać w najrozmaitszych dziennikach i wydawnictwach i tą drogą dowiedzieć się, co sądzą i mówią na temat sztuki najrozmaitsi jej znawcy i twórcy. Własnego stanowiska prawie nigdy się nie zajmuje w obliczu wypowiedzianych tam poglądów najwyższych autorytetów z dziedziny życia artystycznego. Ich wpływ jest tam przynajmniej taki, że odbiera wszelką chęć i odwagę do osobistego wypowiadania się w tych sprawach.

Uogólniając, można by zauważyć, co następuje:

Tryb i styl życia rodziny współczesnej, cała organizacja tego życia nie sprzyja sztuce i jej rozwojowi. Stwarza ona klimat dla sztuki raczej nieprzychylny, kształtuje postawy raczej odbiorcze, a nie twórcze w stosunku do niej, raczej bierne niż czynne.

Rzadko gra się obecnie w naszych domach na jakimś instrumencie, rzadko grę tę demonstruje się innym. Jeszcze rzadziej się śpiewa, a już najrzadziej w piękny, artystyczny sposób. Znikły ku temu okazje, których tak wiele było przed laty, wspólne spotkania czy zebrania we własnym gronie rodzinnym względnie w gronie zaproszonych gości, kiedy to w saloniku domowego zacisza słuchało się muzycznych utworów granych na skrzypcach czy fortepianie przez ojca, matkę lub kogoś z członków własnej rodziny czy spośród zaproszonych osób. Zanikają zwyczaje wspólnego śpiewania i urozmaicania śpiewem wolnego czasu. Skończył się prawie aktywny, czynny udział w artystycznej działalności. Przeobraził się w bierny, recepcyjny, odbiorczy, oparty na najrozmaitszych środkach technicznego przekazu artystycznych utworów.

Trudno dzisiaj jeszcze przewidzieć, jakie będą konsekwencje tych przeobrażeń dla wychowania estetycznego naszego społeczeństwa. Wydaje mi się, że w związku z tym należałoby szukać nowych form i metod artystycznego wyżywiania się, którym nowa kultura i rozwijająca się technika stwarzają nowe, nieograniczone chyba możliwości.

*

Zobaczymy, jaką rolę odgrywali różni członkowie domu rodzinnego w dziedzinie rozwoju artystycznych uzdolnień i zainteresowań u młodzieży dwu wyższych wrocławskich uczelni artystycznych.

W p ł y w													
Dzi. d- ków		Rodziców				Rodzeństwa				Dalszej rodziny		Nikogo	
		ojców		matek		sióstr		braci					
P.W.S.		P.W.S.				P.W.S.				P.W.S.		P.W.S.	
Muz.	Pla- st.	Muz.	Pla- st.	Muz.	Plast.	Muz.	Plast.	Muz.	Plast.	Muz.	Plast.	Muz.	Plast.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	3	30	14	28	15	10	10	22	10	12	14	9	16

Analizując otrzymane wyniki w obu uczelniach dochodzi się do wniosku, że:

1) uzdolnienia i zainteresowania muzyczne są bardziej zależne od wpływu rodziców aniżeli plastyczne,

2) dom rodzinny stwarza uzdolnieniom i zainteresowaniom muzycznym bardziej sprzyjający klimat aniżeli plastycznym,

3) uzdolnienia i zainteresowania plastyczne mają, zdaje się, większe szanse rozwoju poza domem (jak już zaznaczyłem: w szkole, w dalszym środowisku i pod wpływem dalszej otaczającej rzeczywistości).

Wpływ środowiska na zainteresowania artystyczne w dziedzinie muzyki i plastyki w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej i Sztuk Plastycznych we Wrocławiu przedstawia się następująco:

Wpływ środowiska	PWS Muzyczna	PWS Sztuk Plastycznych
	ilość wypadków	
1	2	3
rodzinnego	67	27
szkolnego	6	27
pozarodzinnego i pozaszkolnego	36	6
żadnego	1	19

Otrzymane rezultaty pozwalają przypuszczać, że:

1) silniejszy wpływ domu na rozwój uzdolnień i zainteresowań muzycznych, a nie plastycznych spowodowany był prawdopodobnie charakterem tych zajęć, wymagających większych wiadomości i umiejętności, systematyczniejszego szkolenia na drodze do rezultatów, za pomocą różnorodnych narzędzi artystycznego wypowiedzenia się;

2) w szkole wpływ ten zmalał z powodu braku dostatecznej ilości instrumentów muzycznych i dostatecznie wykwalifikowanych kadr nauczycielskich;

3) słabszy wpływ domu na uzdolnienia i zainteresowania plastyczne spowodowany był najprawdopodobniej tym, że nieprzemijające skarby ludowej twórczości plastycznej zlokalizowane są dzisiaj już raczej poza domem, najczęściej w szkole w formie najrozmaitszych reprodukcji artystycznych, przedstawionych w postaci obrazów lub zawartych w albumach;

wpływa na powstanie wzajemnych sympatii czy antypatii, co z kolei określa samopoczucie jednostki i wpływa na jej aktywność i efekty pracy. Stąd adaptacja pracownika do społecznego środowiska pracy jest sprawą bardzo ważną i obejmuje przede wszystkim przystosowanie do zespołu pracy, do kierownictwa oraz w znacznym stopniu do organizacji społeczno-zawodowych tam działających.

Absolwent zakładu kształcenia nauczycieli, skierowany do określonego zespołu nauczycielskiego, do szkoły, ma możliwość porównania zastanej sytuacji ze swymi oczekiwaniami. Naturalnie porównanie to odbywa się w procesie uczestniczenia w pracach zespołu, przy wykonywaniu zadań. W ten sposób zdobywa wiedzę o sobie i o współkolegach, porównując zdobyte samodzielnie wiadomości z opiniami, które posiada z innych źródeł.

Kierując do respondentów pytania o samopoczucie młodych nauczycieli w gronie nauczycielskim, uzyskałem aż 841 odpowiedzi (62,5% ogółu badanych) wskazujących na stan zadowolenia z atmosfery panującej w zespole.

Dla zorientowania się w charakterze więzi koleżeńskich i przyjaźni skonstruowałem pytanie otwarte o treści następującej: „Najbliżsi przyjaciele kolegi są: 1) spośród kolegów w szkole, 2) z innych środowisk, 3) nie mam przyjaciół”.

NAJBLIŻSI PRZYJACIELE W OPINII BADANYCH NAUCZYCIELI

Kategorie odpowiedzi					
Koledzy w szkole		Spoza szkoły		Nie mam przyjaciół	
Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
776	57,8	409	34,8	78	5,6

Znaczny odsetek badanych do grona swych przyjaciół zalicza kolegów ze swego miejsca pracy, 34,8% lokuje swoje przyjaźnie poza szkołą. Jeśli dwie ostatnie kategorie się połączy, to aż 41,4% ogółu badanych nie ma silniejszych osobistych powiązań w miejscu pracy. Interpretacja tego faktu nie może być jednoznaczna, ale świadczy w pewnej mierze o braku integracji zespołów nauczycielskich. Brak odpowiednich powiązań powoduje, że grupę łączą tylko stosunki formalne, co nie daje w efekcie głębszych, pełniejszych warunków do życia się.

Otwarte pytanie o cechy składające się na pojęcie dobrego kolegi brzmiało: „Jakie trzy najważniejsze cechy winien posiadać dobry kolega w pracy?”. Przyniosło ono odpowiedzi wymienione w poniższej tablicy.

POŻĄDANE CECHY KOLEGI W OPINII BADANYCH NAUCZYCIELI

Pożądana cecha kolegi	Ilość	%
1) koleżeński	1060	78,0
2) życzliwy	798	59,0
3) uczciwy	415	30,8
4) odpowiedzialny	266	20,8
5) sumienny	204	15,2
6) towarzyski	200	15,1
7) ambitny	188	14,0
8) zdyscyplinowany	141	10,4
9) wesoły	112	8,3

Jakkolwiek pytanie żądało od respondentów wskazania cech, które są wartościowe z punktu widzenia stosunków interpersonalnych, to badani obok tych cech docenili i takie, jak: odpowiedzialność, sumiennosc, zdyscyplinowanie czy ambicję, które obok tego, że mają wpływ na jakośc więzi koleżeńskich, są cenne przede wszystkim w pracy zawodowej. Wynika z powyższego, że badani te wartości wysoko sobie cenią również jako kryteria doboru przyjaciół i kolegów.

Udzielający wywiadu dyrektorzy szkół na pytanie o stosunek młodych nauczycieli do przełożonych i starszych kolegów oraz rodziców wskazali, że w stosunkach interpersonalnych młodzi nauczyciele reprezentują te wartości, których oczekują od innych, 34,8% respondentów woli pozostawać w bardziej zażyłych stosunkach z przedstawicielami innych środowisk. Rozwinięte więzi przyjaźni wśród współpracowników świadczą o stopniu zintegrowania tych zespołów, ale jednocześnie mogą być wskaźnikiem swoistej izolacji nauczycieli od innych kategorii zawodowych czy środowisk społecznych.

Badania moje i innych dowodzą, że im wyższe wykształcenie nauczycieli, tym mocniej zaznacza się tendencja do nawiązywania kontaktów z przedstawicielami zawodów zbliżonych poziomem wykształcenia i prestiżem społecznym, co powoduje większą ruchliwość społeczną.

5,6% badanych przeze mnie młodych nauczycieli odpowiedziało, że nie ma w ogóle przyjaciół. Bardziej konkretne pytanie żądające skonfrontowania osobistej sytuacji z atmosferą panującą w zespole wnosi dalsze informacje do ogólnej oceny współpracy i współżycia w zespole nauczycielskim. Taką rolę spełniło pytanie ankiety: „Kto udzielił pomocy Kol., gdy znalazł(a) się w trudnej sytuacji życiowej?”. Postawiło ono respondentów wobec konieczności oceny zachowania się współtowarzyszy pracy i niektórych instytucji w trudnych sytuacjach życiowych respondenta, kiedy należało udzielić rzeczywistej pomocy. Badani mogli wybrać dwie spośród wymienionych kategorii „kolezdy z pracy”, „kierownik szkoły”, „Wydział oświaty”, „ogniwa ZNP”, „przyjaciele spoza szkoły”, „nikt”, „nie potrzebowalem pomocy”. Odpowiedzi na pytanie:

„KTO UZDZIELIŁ POMOCY W TRUDNEJ SYTUACJI ŻYCIOWEJ?”

Kategoria odpowiedzi	Ilość	%
1. kolezdy z pracy	214	15,2
2. kierownik szkoły	149	11,1
3. wydział oświaty	69	5,1
4. ogniwa ZNP	75	5,7
5. przyjaciele spoza szkoły	138	10,3
6. nikt	127	9,4
7. nie potrzebowalem pomocy	679	50,5

U w a g a: Na 2690 możliwych odpowiedzi uzyskano tylko 1451.

Poważna grupa nauczycieli (50,5%) stwierdza, że nie znalazła się w sytuacji, która wymagałaby udzielenia pomocy. Należy przypuszczać, że u ostatnich roczników absolwentów reprezentujących wyższy poziom wykształcenia i pochodzących z lepiej sytuowanych rodzin, a także w większym stopniu korzystających ze świadczeń pracodawcy (zasiłki na zagospodarowanie, wzrastająca ilość mieszkań w domach nauczyciela i możliwości korzystania ze stołówek, wzrost możliwości świadczeń społecznych ze strony ZNP) wzrasta poczucie usamodzielnienia i stabilizacji życiowej. Powyższe czynniki obok młodego wieku, prostej sytuacji osobistej (stan najczęściej wolny) powodują mniejsze zapotrzebowanie na pomoc.

354 respondentów (25,5%) wskazuje, że mogło liczyć na pomoc wynikającą z ukła-

dów nieformalnych, osobistych, na pomoc kolegów z pracy i przyjaciół spoza szkoły.

Ilość i jakość świadczonych usług czy udzielanej pomocy jest ważnym sprawdzianem stopnia zintegrowania zespołu nauczycielskiego, a jednocześnie istotnym czynnikiem kształtowania stosunków współpracy i współzycia między nauczycielami. Pomoc udzielaną przez instytucje należy ocenić krytycznie.

50,5% respondentów informuje, że mogło liczyć na pomoc kolegów pracujących w szkole i 10,3% na pomoc przyjaciół spoza szkoły. Prawdziwość tych danych przekonywa chociażby z tego względu, że uczestnictwo w grupie pomaga nie tylko w nabywaniu potrzebnych cech charakterystycznych dla danego zawodu, ale jednocześnie rodzi obyczaj pomagania w zaspokajaniu potrzeb. Rodzi także z punktu widzenia wrastania w zawód mechanizm naśladowania, który polega na tym, że człowiek, zmierzając do jakiegoś celu, stara się odwzorowywać czyjeś zachowanie.

Część ankietowanych podkreśla znaczenie pomocy udzielanej przez starszych nauczycieli w okresie inicjacji zawodowej. Wzruszająco pisze na ten temat Henryk Obcowski: „Doświadczony już grono pedagogiczne nie patrzyło na mnie jak na intruza czy na takiego, »który jeszcze nic nie umie«, lecz pomagało, rozbudzało mój talent i zainteresowania. Czasem któraś z koleżanek zastępowała mi matkę, gdy pytała: »Panie Henryku, jadł pan drugie śniadanie?«¹”

Młodzi nauczyciele, dyrektorzy szkół, a także reprezentanci władz oświatowych podkreślając, że pomoc starszych kolegów jest niesłychanie ważnym elementem procesu adaptacji, postulują powołanie instytucji opiekunów młodych nauczycieli (mentorów) spośród najbardziej doświadczonych i wyróżniających się nauczycieli. Im należałoby powierzać technikę organizowania i przekazywania młodym doświadczeń oraz obronę ich interesów. Tymczasem liczne obserwacje doprowadzają do wniosku, że problem młodych nauczycieli, nie doczekał się w praktyce rozwiązań formalnych, czyli świadomej, planowej i celowo organizowanej pomocy dla młodych.

Spotkane w praktyce elementy wprowadzania w czynności zawodowe wpływają nie z zaleceń władz oświatowych, lecz w wyniku sugestii czy inicjatyw instancji ZNP. Należą do nich spotkania z władzami, zapoznanie z nauczycielską pragmatyką itp.

Niektórzy nauczyciele (21,9%) w badaniach przeprowadzonych przez Wydział Oświaty w Sztaszowie² oświadczyli, że część starszych nauczycieli wpływa negatywnie na postawy zawodowe młodych. Chodzi tu o to, że część nauczycieli starszych ma lekceważący stosunek do pracy, powierzchownie wykonuje swoje obowiązki, uchyla się od prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, od pracy z organizacjami uczniowskimi i skłonna jest obarczać nimi młodych.

Również 37 dyrektorów szkół w wywiadzie na pytanie: „W jakiej postaci starsi nauczyciele udzielali pomocy młodym?” odpowiedziało krótko — „żadnej”.

W porównaniu z opinią wypowiedzianą przez Henryka Obcowskiego przykro brzmią takie wypowiedzi, jak następujące:

„W szkole nie podoba mi się podział nauczycieli na dwie klasy, istniejące kumoterstwo, bardzo tajemniczy podział nagród, niedostępność kierownictwa i całkowity brak wyrozumiałości”.

„W mojej szkole starsze koleżanki starają się wykazać swoją wyższość. Utworzyły się obozy młodzi — starzy, to może dlatego, że młodzi starają się dać bardzo dużo z siebie i mają dobre wyniki”.

„Niewłaściwy stosunek starszych nauczycieli do nas młodych. W ich oczach jesteśmy niedobitkami, które im nigdy nie dorównają”³.

¹ Henryk Obcowski: Powrót do rodzinnego gniazda. *Słowo Ludu*, 1972 r., nr 65.

² Pismo Wydziału Oświaty w Sztaszowie z 7 X 1971 r. Archiwum ZO ZNP w Kielcach.

³ Referat problemowy wygłoszony na zebraniu ZO ZNP w Skarżysku (6 IV 1970).

Stwierdza się niekiedy, że nauczycielstwo to zawód konfliktowy. Temu sformułowaniu towarzyszy najczęściej ujemne zabarwienie uczuciowe.

Niekiedy dyrektorzy szkół na pytania, czy i jakie konflikty występują w ich szkołach, udzielają odpowiedzi przeczące.

Również ankietowani dyrektorzy szkół na pytanie: „Czy między Kol. Dyrektorem a wyżej wymienionym nauczycielem zaistniał konflikt i na jakim tle się zrodził?” w przeważającej liczbie odpowiedzieli — nie.

Konflikt to sytuacja, w której następuje zderzenie ze sobą sprzecznych interesów, działań lub poglądów różnych jednostek i grup. Główne podłoże konfliktów stanowią sprzeczności interesów mające z kolei swe źródło w ograniczonej ilości dóbr materialnych (walka o stanowiska, prestiż, uznanie itp.). Nie każda sprzeczność prowadzi do konfliktu. Sprzeczności, których się nie dostrzega i nie rozwiązuje, wiodą nieustannie do konfliktu. Potrzebę dialektycznego traktowania konfliktu podkreślają autorzy pracy „Dialektyka a społeczeństwo”: „W naszej epoce masowo, acz z różnym nasileniem w poszczególnych społeczeństwach, występuje sprzeczność pomiędzy prywatnym, osobistym interesem, potrzebą czy dążeniem jednostki a społecznymi potrzebami i dążeniami. Sprzeczność ta występuje zarówno wewnątrz osobowości (jako konflikt motywów jej działań), jak i w stosunkach z innymi ludźmi, stanowiąc ważną obiektywną i subiektywną siłę napędową poczynań”⁴. Na ogół owej siły napędowej — tkwiącej w sprzecznościach — nie dostrzega się.

Praca w szkole polega ponadto na nieustannych kontaktach słownych. Stąd i różnica zdań występuje często. Poglądy na różne sprawy mogą, ale nie muszą wiązać się ze sprzecznościami interesów materialnych. Chodzi o to, by konflikty poglądów opierały się na merytorycznych racjach. W większości konflikty poglądów związane są z psychologiczną deformacją indywidualną lub grupową w postrzeganiu i interpretacji faktów. Deformacja indywidualna poglądów ma miejsce wtedy, gdy nadmiernie rozbudzone potrzeby jednostki nie zostają zaspokojone, a jednostka jest przekonana, że potrzeby te muszą być zaspokojone. W takiej sytuacji dana jednostka skłonna jest pomijać to, co przemawiałoby przeciw jej poglądom. Jeszcze bardziej istotne są grupowe deformacje.

Przynależność do określonej grupy społecznej o podobnych obyczajach, wykształceniu, pozycji społecznej, stanowiskach, celach i normach postępowania kształtuje określony stereotyp widzenia rzeczywistości i podobne poglądy. Stąd też trudności w porozumieniu się członków różnych grup społecznych, stąd też potrzeba obiektywizmu, by wyzwolić się z grupowych uprzedzeń i interpretacji, od których żaden człowiek nie może być w pełni wolny, bo nikt nie stoi ponad swoim środowiskiem.

Socjologowie stosują wiele kryteriów w klasyfikacji konfliktów. Mikołaj Kozakiewicz⁵ ze względu na tło powstania wyróżnia konflikty: ambicjonalne, charakterologiczne, merytoryczne, związane z oceną ludzi i kryteriami doboru do zawodu.

Generalnie rzecz biorąc, dopóki istnieje społeczeństwo, sprzeczności i konflikty w takiej czy innej formie występować muszą, ponieważ rozwój społeczeństwa odbywa się nie tylko przez współpracę, lecz także przez walkę sprzeczności, zwłaszcza w okresach zmian jakościowych. W tym też sensie konflikty mogą odgrywać rolę postępową, twórczą — poprzez rozładowywanie napięć, kształtowanie nowych warunków współpracy, a tym samym uzdrawianie sytuacji i ułatwianie rozwoju.

Przykładem takich konfliktów w zakładzie pracy są konflikty związane z wprowadzaniem nowych metod i technik nauczania, nowych rozwiązań organizacyjnych itd.

⁴ Stanisław Kozyr-Kowalski, Jarosław Ładosz: Dialektyka a społeczeństwo. PWN. Warszawa 1972; s. 508.

⁵ Mikołaj Kozakiewicz: Diagnostyka, terapia. *Argumenty*, 1967 r., nr 12.

Ale nawet w wypadkach konfliktu pozytywnego ludzie winni być zainteresowani w skracaniu i łagodzeniu związanego z jego przebiegiem zamieszania. Wprowadzając nowe metody, należy starać się o zmniejszenie oporów zespołu przez szerokie informowanie członków kolektywu i przekonywanie o słuszności zmian, a także przez aktywny udział członków kolektywu w projektowaniu zmian i ich realizacji.

Dla zasięgnięcia opinii na temat podłoża i rodzajów konfliktów występujących w zespołach nauczycielskich młodsi nauczyciele mieli odpowiedzieć na pytanie:

„Jeśli Kol. znalazł się w sytuacji konfliktowej z innymi kolegami, to na jakim tle to się stało?”

Badani mogli wybrać dwa rodzaje przyczyn (płaszczyzn) spośród wymienionych w kategorii: różnice w postawach moralnych, różnice w poglądach ideologicznych i politycznych, różnice w poglądach na uczniów, różnice w usytuowaniu materialnym, na tle współpracy ze zwierzchnikami, nie znalazłem się w sytuacji konfliktowej.

PRZYCZYNY KONFLIKTU BADANYCH NAUCZYCIELI Z ICH KOLEGAMI Z ZESPOŁU NAUCZYCIELSKIEGO

Lp.	Przyczyny konfliktów	Ilość	%
1	nie znalazłem się w sytuacji konfliktowej	241	62,5
2	różnice w poglądach na uczniów	151	11,2
3	na tle współpracy ze zwierzchnikami	146	10,9
4	różnice w postawach moralnych	101	7,3
5	różnice w poglądach ideolog. i polit.	32	2,4
6	różnice w usytuowaniu materialnym	46	3,4

62,5% badanych stwierdza, że układ stosunków interpersonalnych jest poprawny. Można powiedzieć, że mamy tutaj do czynienia ze stosunkiem i współpracą „konwencjonalnie pozytywną”. Charakteryzuje się ona tym, że rodzaj zajęcia i konieczność wspólnej pracy siłą rzeczy wymagają lojalnego współdziałania i udzielania sobie pomocy. Jednak występuje przy tym mały stopień zaangażowania się oraz brak głębszej wspólnej idei łączącej członków zespołu.

Na pierwszym miejscu badani nauczyciele wymieniają konflikty wynikłe z różnicy w poglądach na uczniów. Można zauważyć zależność między poziomem wykształcenia nauczycieli a stopniem występowania różnic poglądów na uczniów. Wydaje się, że nauczyciele z wyższym wykształceniem odznaczają się większym stopniem refleksji. Z innych badań, np. Stanisława Krawciewicza, wypływają podobne wnioski.

Ryszard Więckowski⁶ stwierdza, że młodsi nauczyciele odczuwają potrzebę dobrej pracy w szkole, ale akceptowanie przez zespół takiej twórczej pracy — postawy pociąga za sobą potrzebę modyfikacji dotychczasowego stylu pracy, jeśli towarzyszyła mu „stabilizacja”. Taki zespół chce nowemu członkowi narzucić swój „wzór osobowy” różnymi sposobami. W tej właśnie sytuacji jednostka konformistycznie nastawiona po wstępnym zderzeniu postaw przejmując obce jej ideały i życie szkoły toczy się bez zakłóceń, tzn. po staremu i bez prób jego modyfikacji.

Inny typ jednostek rozważa w sytuacji konfliktowej szanse zwycięstwa i przynajmniej chwilowo postępuje w myśl zwyczajów grupy.

Trzeci typ jednostek z pasją pracuje według zasad uznanych za słuszne, co wzbudza niechęć, gdyż taka postawa zmusza do weryfikacji dotychczasowego stylu pracy przez innych. Niekiedy osobiste zaangażowanie może zmienić ustaloną stereotypy.

⁶ Ryszard Więckowski: Problemy społeczne zawodu nauczycielskiego. *Nauczyciel i Wychowanie*, 1969 r., nr 1; s. 107.

Właśnie taka „nieadaptacyjna” postawa jest siłą napędową postępu pedagogicznego. Powszechność występowania postaw konformistycznych może mieć niesłychanie ujemne konsekwencje ogólnospołeczne, gdyż oportunistą nie może ukształtować u swych wychowanków postaw zaangażowanych.

Zdarzają się wypadki, że w takich sytuacjach, kiedy jednostka reprezentuje odmienną koncepcję pracy, a grupa tej koncepcji przyjąć nie może, ta ostatnia ucieka się do wszelkich dostępnych jej środków, ubranych niekiedy w eleganckie sformułowania. Np. dyrektor szkoły niechętnie patrzący na nowatora, ale formalnie „nowinkom” nie sprzeciwiający się, jak tylko może, stara się wypowiadać zgryźliwie, czyniąc to pozornie w formie grzecznej. Spotkałem się z taką informacją młodego nauczyciela geografii, który wiele uwagi poświęcał w realizowaniu tego przedmiotu wycieczkom. Ów nauczyciel po paru miesiącach cichej obserwacji jego pracy przez dyrektora szkoły spotkał się z uwagą: „Kolego, dotąd bawiliście się z dziećmi, kiedy zaccznicie wreszcie uczyć?”

Postawy nowatorskie niektórych młodych nauczycieli świadczą o wysokim stopniu ich identyfikacji z rolą zawodową. Troska o efekty wychowania i nauczania staje się obecnie zasadniczym nurtem ścierania się opinii i poglądów w zespołach nauczycielskich.

Jako przyczynę konfliktów na tle różnic w postawach moralnych wymienia 7,3% respondentów, zaś w poglądach ideologicznych i politycznych wymienia 2,4%. Ta problematyka w poważnym stopniu stanowi przedmiot dyskusji, ocen, konfrontacji stanowisk.

Maria Łopatkowa stwierdza: „... udział młodego nauczyciela w ideowych sporach jest z natury rzeczy pożądany. Z gorących dysput, a nawet waśni tworzyło się zawsze coś nowego, tworzyła się przyszłość. To właśnie młodzi w pierwszych latach urzędowywania teorii wyniesionych ze studiów powinni mieć najwięcej pytań, zastrzeżeń, propozycji, niepokoju”⁷.

W ostrzejszych sytuacjach nauczyciele mogą wchodzić w konflikt z instytucjami zewnętrznymi, np. z rodziną itp.

W ankiecie skierowanej do dyrektorów szkół na pytanie: „Czy postawa moralna znanych Kolegów młodych nauczycieli budzi zastrzeżenia i jakiej natury?” — 64 na 86 odpowiedziało „nie”, a 13 wskazało takie zjawiska, jak zły przykład moralny (pijaństwo), plotkarstwo (1), zbyt swobodny styl życia (7), brak zgodności słowa i czynu (1), społeczna postawa (1).

Główne tło konfliktów występuje w sferze wykonywania zadań dydaktyczno-wychowawczych i mimo zastrzeżenia, że nawet konflikty twórcze, jeśli nastąpiłoby ich spiętrzenie, mogą prowadzić do osłabienia wyników pracy, do załamania współpracy załogi, zastanawia fakt, że aż 62,5% ankietowanych stwierdza, że nie znalazło się w sytuacji konfliktowej.

Wydawałoby się, że nosicielami nowej myśli, nowoczesnych metod winni być młodzi nauczyciele i stąd należałoby wnioskować, że oni głównie będą wchodzić w konflikty wynikłe z nowych spojrzeń wnoszonych do szkoły. Z jednej strony wysoki procent wypowiedzi młodych nauczycieli stwierdzających, że nie znaleźli się w sytuacji konfliktowej, może cieszyć, gdyż wielu młodych w sposób bezkonfliktowy włącza się do układu szkolnego, z drugiej strony musi niepokoić to, że nie spełniają roli nowatorów w stosunku do utrwalonego tradycją i rutyną sposobu postępowania swoich kolegów.

Zebrany przeze mnie materiał empiryczny dowodzi, że przeciętne zespoły nauczycielskie nie czynią dostatecznie wiele, aby ułatwić absolwentom zakładów kształcenia nauczycieli sprawne włączanie się do zawodu nauczycielskiego i życia społecznego szkoły i środowiska.

⁷ Maria Łopatkowa: Przeciw obojętności. *Głos Nauczycielski*, 1971 r., nr 8.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

ZBIGNIEW SKORNY: METODY BADAŃ I DIAGNOSTYKA PSYCHOLOGICZNA

Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wrocław — Warszawa — Kraków —
Gdańsk 1974, ss. 339, cena zł 50,—

Omawiana publikacja jest książką przeznaczoną dla wielu odbiorców: nauczycieli, wychowawców, pracowników oświatowo-wychowawczych, pracowników służby zdrowia, kuratorów sądowych i opiekunów społecznych, pracowników poradnictwa zawodowego, studentów psychologii i pedagogiki oraz dla wszystkich, którzy w swej pracy zawodowej, społecznej oraz w życiu osobistym „pragną skuteczniej poznać ludzi”. Treść pracy, oparta na wcześniejszym opracowaniu („Współczesne metody badań psychologicznych” 1966), dotyczy metodologicznych podstaw badań psychologicznych oraz różnych form diagnostyki psychologicznej. Najogólniej mówiąc, temat pracy można sformułować w pytaniach o to, co jest przedmiotem badań psychologii, za pomocą jakich metod poznawać ten przedmiot oraz w jakich formach diagnostyki psychologicznej metody te mają być stosowane.

Odpowiedzi na powyższe pytania uzyskujemy we wstępie oraz w dziewięciu rozdziałach recenzowanej książki.

W rozdziale I, zatytułowanym „Wprowadzenie w problematykę metod psychologii”, rozważane są następujące zagadnienia: Jaki jest cel badań naukowych? Co określa metodologia badań naukowych? Jak rozumieć znaczenie terminów: metody i techniki badawcze? Analizując podstawy teoretyczne badań psychologicznych autor dokonuje syntezy ewolucji poglądów dotyczących przedmiotu psychologii oraz przedstawia ogólną charakterystykę wyróżnionych metod.

Współczesne teorie psychologiczne dążą do rozpatrywania psychiki ludzkiej jako złożonego systemu czynności, funkcji psychicznych oraz cech osobowości. Zadaniem badań psychologicznych, określanym również jako badania psychodiagnostyczne lub diagnostyczne, jest poznanie aktualnego stanu czynności i cech osobowości ludzkiej. Podstawowym założeniem diagnostyki psychologicznej jest stosowanie kompleksu metod oraz poprawnych technik posługiwania się nimi. Jaki jest program optymalnego stosowania metod psychologicznych? Punktem wyjścia analizy związanej z powyższym pytaniem jest dokonanie klasyfikacji metod. Obejmuje ona podział na metody: podstawowe i pomocnicze, bezpośrednie i pośrednie, jakościowe i ilościowe, metody badań indywidualnych i zbiorowych, metody diagnostyczne i terapeutyczne.

Rozdział II poświęcony jest obserwacji psychologicznej, której istota wyraża się w spostrzeganiu zachowania się, jego przebiegu i warunków. Celem obserwacji psychologicznej jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: „jak zachowuje się dany osobnik?” Odmienność obserwacji psychologicznej od obserwacji stosowanej w innych naukach wyraża się w psychologicznej interpretacji zachowania się. Niezbędny składnik obserwacji psychologicznej — psychologiczna interpretacja zachowania się — zmierza do odpowiedzi na pytanie: „dlaczego dany osobnik zachowuje się w ten właśnie sposób, jaka jest geneza wykonywanych przezeń czynności, jaka

spełniają one funkcję przystosowawczą" (ss. 79—80)? Psychologiczna interpretacja zachowania się jako końcowy etap metody obserwacji psychologicznej polega na wyjaśnieniu zachowania pod wpływem jednego lub kilku następujących czynników: warunków zewnętrznych, procesów fizjologicznych lub procesów psychicznych. Podstawą do psychologicznej interpretacji zachowania się są obok wyników obserwacji materiały zebrane za pomocą metod uzupełniających. Obserwację psychologiczną jako metodę naukowego poznawania złożonych cech i funkcji cechują: spostrzeganie zamierzone, planowe, selektywne, obiektywne, dokładne, wyczerpujące.

Przyjmując kryterium przedmiotu, zakresu, celu i czasu trwania obserwacji oraz postawy obserwatora autor wyróżnia następujące odmiany obserwacji: psychologiczną i pedagogiczną, całościową i wycinkową, obserwację indywidualną i grupową, ciągłą i próbek czasowych, obserwację czynną i bierną. W metodzie obserwacji psychologicznej ważną rolę spełniają techniki posługiwania się nią oraz zastosowanie pomiaru w ocenie obserwowanych czynności czy funkcji.

Rozdział III zawiera omówienie eksperymentu psychologicznego jako metody celowego badania zjawisk wywołanych przez badającego. Istota eksperymentu psychologicznego „polega na zamierzonym wywoływaniu określonych czynności w świetle ustalonych i kontrolowanych warunków celem dokonania ich pomiarów oraz wykrycia kierujących nimi prawidłowości” (ss. 105—106). Autor omawia tu eksperyment laboratoryjny i naturalny, technikę i warunki ich stosowania oraz określa funkcję aparatów i przyrządów pomiarowych, niezbędnych w każdym eksperymencie.

Rozdział IV obejmuje charakterystykę metody analizy wytworów działania, jej braki i zalety. Analiza wytworów działania obejmuje następujące etapy: określenie celu analizy, ustalenie rodzaju zbieranych materiałów, sposób ich segregacji oraz interpretacji. Ze względu na różne cele i sposoby interpretacji autor charakteryzuje interpretację analizy zeszytów, rysunków, wypracowań, listów, pamiętników i dzienników. Stosowane są następujące formy interpretacji: pedagogiczna i psychologiczna, indywidualna i grupowa, jakościowa oraz ilościowa, formalna i treściowa, diagnostyczna i rozwojowa.

Wywiad psychologiczny — to tytuł rozdziału V. Celem wywiadu psychologicznego — stwierdza autor — jest „zebranie informacji oraz bezpośrednie poznanie cech osobowości i umysłu rozmówcy” (s. 153). Autor akcentuje wielostronne zastosowanie wywiadu w różnych formach diagnostyki, wskazuje walory i braki metody wywiadu, omawia rodzaje i technikę wywiadu. Warunkiem poprawnego wywiadu jest jego przygotowanie, a więc określenie celu i planu rozmowy, sposobu rejestracji i oceny materiału otrzymanego z wywiadu.

Rozdział VI obejmuje rozważania nad introspekcją jako naukową metodą badania psychiki. We współczesnych badaniach psychologicznych introspekcję ujmuje się jako sposób „poznawania czynności psychicznych powstałych w rezultacie czynności motorycznych wykonywanych na konkretnych przedmiotach” (s. 190). Wypowiedzi introspekcyjne mają zastosowanie przy badaniu wpływu izolacji na funkcjonowanie organizmu, w różnych formach poradnictwa, przy poznawaniu błędów występujących w działaniu ludzkim, w terapii i psychoterapii. Wyróżnia się kilka rodzajów introspekcji, różniących się zakresem i techniką stosowania tej metody. Uwzględniając kryterium sposobu zbierania materiałów introspekcyjnych wyróżnia się introspekcję dorywczą i systematyczną, które mogą być z kolei „naturalne” i eksperymentalne. W introspekcji eksperymentalnej wyodrębnić można introspekcję izolującą, wyczerpującą i pytanową. Biorąc pod uwagę kryterium czasu zbierania danych introspekcyjnych mamy introspekcję równoczesną („na gorąco”, z równoczesnym przebiegiem danego zjawiska) oraz z przypomnienia.

W rozdziale VII Z. Skorny charakteryzuje ankiety i kwestionariusze. Omawiając ich zastosowanie w badaniach diagnostycznych autor wskazuje na różnice między nimi, prawidłowe przygotowanie i przeprowadzenie badań ankietowych i kwestionariuszowych oraz właściwe opracowanie zebranego materiału. Znajdujemy tu wskazówki dotyczące konstrukcji ankiet i kwestionariuszy oraz ich wzory stosowane w określonych badaniach nad młodzieżą. Ze względu na ramy recenzji zwrócimy uwagę na kwestionariusze, których używa się do diagnozy i pomiaru osobowości. W tym celu stosuje się wieloczynnikowe kwestionariusze osobowości, na podstawie których opracowuje się profile osobowości. Kwestionariusze osobowości opierają się na określonych koncepcjach osobowości, których założenia są podstawą w interpretacji ludzkiego zachowania. Do określonych badań można skonstruować specjalny kwestionariusz, co wymaga: znajomości teorii cech czy funkcji stanowiącej podstawę konstrukcji danego kwestionariusza, sformułowania odpowiedniego zestawu pytań, przeprowadzenia badań eksperymentalnych z użyciem wstępnej wersji kwestionariusza celem ustalenia jego przydatności i poprawności. Autor wskazuje na następujące zasady poprawnego formułowania pytań:

- winny dotyczyć określonego zagadnienia,
- każde pytanie powinno obejmować jedną kwestię,
- winny wskazywać na konkretne przejawy zachowania się, fakty i zdarzenia,
- powinny być sformułowane jednoznacznie, jasno, prosto, dostosowane do poziomu umysłowego, wieku i wykształcenia badanych.

Ogólnie można przyjąć, że pytania są poprawne, jeśli „dobrze różnicują badaną grupę, umożliwiając wykrycie indywidualnych właściwości poszczególnych osób” (s. 232).

Następny rozdział poświęcony jest testom. Nie sposób przedstawić tu złożonej problematyki testów psychologicznych. Charakteryzując ich przedmiot i zakres, rodzaje testów oraz założenia metodologiczne badań testowych autor wskazuje, że testy wtedy spełniają rolę naukowej metody badań, gdy wykazują trafność i rzetelność, są wystandaryzowane i znormalizowane. Ponadto wymagają specjalistycznego przygotowania oraz dysponowania właściwymi warunkami, umożliwiającymi przeprowadzenie badań.

Końcowy rozdział zatytułowany „Diagnostyka psychologiczna” jest próbą odpowiedzi na pytanie: jaka jest rola diagnozy psychologicznej jako wyniku określonego zespołu badań nad jednostką lub grupą ludzi? Rozważania związane z tym problemem przedstawia autor w kilku kolejnych podrozdziałach dotyczących:

- analizy pojęcia diagnozy psychologicznej,
- diagnostyki trudności wychowawczych,
- diagnostyki niepowodzeń szkolnych,
- diagnostyki przydatności zawodowej,
- diagnostyki klinicznej,
- diagnostyki sądowej.

Praca zawiera bibliografię, indeks rzeczowy oraz indeks nazwisk, co ułatwia jej studiowanie.

Na zakończenie trzeba powiedzieć, że praca jest wartościowa i pożyteczna, szkoda tylko, że ukazała się w nakładzie 8000 egzemplarzy.

Jadwiga Bednarek

DOROBEK I PERSPEKTYWY REGIONÓW I OŚWIATY

Książka i Wiedza 1974, ss. 446, cena zł 35,—

Książka pt: „Dorobek i perspektywy regionów i oświaty” inauguruje serię wydawniczą pod nazwą Biblioteka Oświaty i Wychowania. Redagowana będzie ona pod auspicjami Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Książki i Wiedzy. Cykl publikacji wydawniczych z tej serii w pierwszej kolejności służyć ma kadrze pedagogicznej wszystkich szczebli, szkolnictwu naszego kraju, ponadto wysuwać ma pewne prognozy dla władz w celu podejmowania węzłowych problemów polityki oświatowej, upowszechniania wśród nauczycieli ustaleń naukowych, które mogą przyczynić się do zwiększania efektywności procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Sygnalizowana książka stanowi pierwszą próbę przedstawienia problematyki oświatowo-wychowawczej w układzie regionalnym. Umożliwia to wydobycie syntezy i niepowtarzalnej specyfiki dorobku poszczególnych regionów, a jednocześnie pozwala uchwycić na gorąco sam proces tworzenia szerszych infrastruktur regionalnych, w których to oświata pełni niesłychanie ważną rolę. Autorami poszczególnych rozdziałów książki są pierwsi sekretarze komitetów wojewódzkich Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, działacze polityczni i oświatowi oraz pracownicy nauki danego regionu.

Zaprezentowany został w ten sposób syntetyczny obraz poszczególnych regionów, z równoczesnym przedstawieniem ich wizji rozwojowych. Pozwoliło to na połączenie w jeden dział potrzeb regionu z potrzebami kraju oraz połączeniem punktu widzenia polityków z punktem widzenia uczonych i teoretyków zajmujących się wychowaniem i zaangażowanych bezpośrednio w pracę pedagogiczną. W książce występują elementy, na których zależy nam szczególnie, to znaczy próba bezpośredniego łączenia teorii z praktyką. Wymienione tu tylko niektóre czynniki pozwoliły na ukazanie, chociaż niecałkowite, dorobku szkolnictwa na tle rozwoju regionalnego.

Z analizy zawartego materiału przedstawionego w książce jasno wynika, że socjalistyczny rozwój naszej ojczyzny postawił przed państwem i całym narodem szczególnie rozległe zadania w dziedzinie oświaty. Program partii przyjęty na VI Zjeździe określa nowy model systemu oświatowego zakładający powszechność wykształcenia średniego, nowoczesność treści kształcenia i wychowania na wszystkich stopniach nauczania, powiązanie szkoły z różnymi dziedzinami życia społecznego oraz wyrównywanie poziomu pracy szkół wiejskich. Ten program oświatowy jest konsekwentnie realizowany. W ostatnich latach z inicjatywy PZPR Sejm PRL oraz rząd podjęły ważne decyzje, które zdynamizowały pracę szkoły i całego systemu szkolnego oraz stworzyły podstawy do kompleksowych rozwiązań w realizacji nowego modelu edukacji narodowej.

Świadczy o tym wiele konkretnych danych. Nakłady państwa na inwestycje szkolne wynosiły łącznie około 95 mld zł. Dynamikę rozwojową potwierdzają nakłady na wydatki bieżące, które w okresie od roku 1955 do roku 1974 wzrosły 5-krotnie i sięgają w roku bieżącym 34 mld zł. Jednakże dorobku oświaty nie można mierzyć tylko samymi liczbami. Trzeba tu przede wszystkim wziąć pod uwagę przeobrażenia, które system szkolnictwa spowodował w strukturze społecznej, w poziomie kwalifikacji zawodowych, w poziomie kultury, w rozwoju nauki oraz zmiany w świadomości i postawach ideowo-moralnych ludzi pracy miast i wsi w naszym kraju.

Z syntezy książki wynika, że zawód nauczycielski stanął w obliczu wielkiego zadania, a zarazem wielkiej szansy: Szansę tę musimy wykorzystać. Podstawowym

warunkiem sukcesu jest solidarny wysiłek i zgodne działanie wszystkich członków wielkiej nauczycielskiej społeczności, jaką jest Związek Nauczycielstwa Polskiego. W skład tej społeczności wchodzi nauczyciel studiujący, jego kolega w szkole, dyrektor, inspektor, profesor wyższej uczelni. Zreformowanej szkole przypadnie w udziale doniosłe zadanie zapewnienia młodzieży gruntownej wiedzy o sprawach kraju i świata, wiedzy zgodnej z naukowym socjalizmem. Wychowawczą stroną tej działalności zadecyduje o tym, jakim człowiekiem będzie nasz wychowanek, jakie miejsce zajmie w społeczeństwie, jak wykorzysta posiadaną wiedzę, umiejętności i uzdolnienia.

Zamierzenia oświatowe naszego państwa idą w kierunku, aby dać wychowancom gruntowną wiedzę o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i technice, umożliwiającą wzorowe wykonywanie obowiązków zawodowych w skomplikowanych warunkach współczesnej cywilizacji technicznej. Biorąc te założenia w latach 1975—1978 przewiduje się, że zostaną przygotowane warunki pedagogiczne i ekonomiczne do stopniowego wprowadzania w życie nowego systemu oświatowego, w szczególności rozpoczęte są już prace nad programami, podręcznikami i pomocami naukowymi do zreformowanej szkoły.

Zdzisław Kurowski (I sekretarz KW PZPR w Białymstoku) pisze o wręcz rewolucyjnym znaczeniu szkoły gminnej dla podregionu białostockiego. Omawiając zagadnienia organizacyjne widzi wiele naprawdę ogromnych trudności, dlatego też konieczna jest stopniowość, ale i równocześnie konsekwencja przy ich realizacji. W samym tylko województwie białostockim muszą być wybudowane do 1985 roku 53 nowe szkoły oraz rozbudowane i zmodernizowane 72 istniejące. Przy tym wyłania się konieczność budowy sal gimnastycznych, świetlic, mieszkań dla nauczycieli oraz chyba największy dla tego regionu problem do rozwiązania związany z systemem dożywiania i dowożeniem dzieci do szkół gminnych.

Jest to jednak ciągle początek wieloletniego procesu doskonalenia szkolnictwa w ogóle, a wiejskiego w szczególności. Realizacja reformy szkolnej napotyka tu niemałe trudności. Do najważniejszych należą: brak kadry z wyższym wykształceniem, trudne warunki lokalowe i niedorozwój infrastruktury.

Kształtuje się więc jednolity system wychowawczy. „Dochodzi do głosu nowatorstwo pedagogiczne, stosuje się ciekawsze metody nauczania, wsparte nowoczesnymi pomocami dydaktycznymi, coraz sprawniejszym funkcjonowaniem pracowni i klasopracowni” (s. 23).

W kontekście tych i wielu innych, jakże realnych, rzeczowych i opartych o gruntowną analizę rozważaniach zbyt optymistycznie czyta się w posłowiu książki, pióra Wojciecha Pomykała, krótką syntezę tego, co zostało dotychczas dokonane i zamierzenia na przyszłość. Brak jest w recenzji miejsca na gruntowną analizę sygnalizowanych tam problemów, jednakże na tle całej książki wprowadzają one pewne uproszczenia, być może, że wynika to z pobieżności omawianych spraw. Jednakże rzecz biorąc całościowo książka jest nowatorską i ciekawą publikacją godną do zalecenia.

W krótkim wprowadzeniu do książki Minister Oświaty i Wychowania Jerzy Kuberski pisze, że przeobrażenia związane z systemem oświaty zostaną zakończone dopiero w 1985 roku, a zatem za dziesięć lat. W tym kontekście czytamy: „Przedstawiona koncepcja reformy szkolnej w naszym kraju, będąca niewątpliwie poważnym dorobkiem polskich środowisk oświatowych, uwzględniła doświadczenia pedagogiczne krajów wspólnoty socjalistycznej, teraźniejsze i przyszłe potrzeby naszego społeczeństwa, wynikające z rozwoju gospodarki i kultury narodowej. Spożytkowano tu wnioski wynikające z analiz różnorodnych sytuacji wychowawczych oraz ze studiów nad procesami rozwojowymi dzieci i młodzieży. Trzeba przy tym pamiętać, że wśród młodzieży będącej głównym przedmiotem oddziaływania

szkoły narasta dążenie do szybszego usamodzielniania się. Toteż proces przysposobiania do życia powinien być w szkole tak organizowany, ażeby aktywnie wspomagał i rozwijał te szlachetne aspiracje i dążenia młodzieży. Nasze socjalistyczne społeczeństwo stwarza szczególnie dogodne warunki dla twórczej działalności młodzieży i stawia na aktywność młodzieży w życiu społecznym. Ale przyszłość to także teraźniejszość szkoły. Szkoła powinna pobudzać twórczość i w granicach swoich możliwości zaspokajać te aspiracje dzieci i młodzieży. Zadania te muszą być uwzględniane w pracach programowych oraz założeniach wychowania pozaszkolnego w rodzinie i w środowisku" (s. 16).

Ludwik Malinowski

EDMUND TREMPAŁA: WYCHOWANIE W ŚRODOWISKU SZKOŁY Bydgoszcz 1974, Wyższa Szkoła Nauczycielska w Bydgoszczy

W dążeniu do tworzenia jednolitego systemu wychowawczego szczególnego znaczenia nabierają te działania integracyjne, których wymowa sprowadza się w pierwszym rzędzie do uczynienia z szeroko pojętego środowiska szkoły czynnika w pełni sprzyjającego realizacji celów wychowania socjalistycznego. W polskiej literaturze pedagogicznej problematyka powyższa uzyskała już wprawdzie zadowalające oświetlenie, głównie dzięki pracom A. Kamińskiego, R. Wroczyńskiego, H. Muszyńskiego, J. Wołczyka i innych reprezentantów pedagogiki społecznej, lecz nie oznacza to jeszcze, że problem został rozwiązany.

A że tak jest, przekonujemy się studiując pracę Edmunda Trempały pt.: „Wychowanie w środowisku szkoły”. Nazwisko autora nie jest nam obce, bowiem kilka lat wcześniej dane nam było zapoznać się z pierwszą pracą wyżej wymienionego pt.: „Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły” (Bydgoszcz 1969, BTN). Autor wówczas pisał, że o poziomie pracy szkoły decyduje między innymi stopień zaangażowania się szkoły w proces organizowania środowisk wychowawczych za pomocą takich form pracy, jak: próby zmodyfikowania struktury społecznej rodziny i jej zasad funkcjonowania, wyrównywanie braków kultury pedagogicznej rodziców i opiekunów, przetwarzanie środowiska sąsiedzkiego, udział w kształtowaniu środowiska podwórkowego, podnoszenie poziomu pedagogicznego szerszego środowiska ucznia oraz prowadzenie „fali o wspólny front wychowania”.

Stanowiska i poglądy zaprezentowane w drugiej z kolei książce, tj. w „Wychowaniu w środowisku szkoły”, stanowią z jednej strony kontynuację, z drugiej zaś strony poważne pogłębienie i możliwie wszechstronne, kompleksowe spojrzenie na te problemy, które są przedmiotem zainteresowań i badań Autora od przeszło 10 lat. Już we wstępie recenzowanej pracy autor pisze: „Analizując nasz dotychczasowy system wychowawczy, trzeba stwierdzić, że wymaga on jeszcze wielu udoskonalień, i to zarówno w szkole, jak i poza szkołą. Jakkolwiek praca wychowawcza wewnątrz szkoły szczyti się poważnymi osiągnięciami, to środowisko pozaszkolne nie wchodzi jeszcze w pełni w skład pożądanego systemu wychowawczego, bywa zdeintegrowane, destrukcyjne i dostarcza zbyt wielu złych wzorów” (s. 7). W tej sytuacji — zdaniem E. Trempały — planowa organizacja pozaszkolnego środowiska wychowawczego dla dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkoły jest sprawą bardzo pilną.

Toteż tym problemem zajmuje się autor szczególnie. Ogólnym celem recenzo-

wanej pracy jest próba przedstawienia możliwości i sposobów zintegrowanego organizowania skutecznych działań wychowawczych w rejonie szkoły przy maksymalnym zaktywizowaniu środowiskowych sił społecznych i wykorzystaniu odpowiednich form pracy.

Stronę treściową pracy stanowią odpowiedzi na następujące pytania:

- w jakim stopniu rejon szkolny nadaje się do planowego działania wychowawczego zintegrowanego z całokształtem pracy pedagogicznej szkoły?
- które instytucje pozaszkolne, funkcjonujące w rejonie szkoły, mogą włączać się w planowy proces wychowania w środowisku?
- jaka jest wzajemna współpraca poszczególnych instytucji w wybranych rejonach szkolnych?
- jaka jest aktywność wychowawcza zbiorowych sił społecznych w rejonie szkoły?
- kim są i jak są przygotowani wychowawcy środowiskowi oraz jaki jest ich udział w wychowaniu?
- jakimi motywami kierują się w swojej pracy wychowawcy środowiskowi?
- co utrudnia wychowanie poza szkołą?
- czy szkoła może być skupiskiem sił społecznych w środowisku lokalnym?
- czy podział instytucji wychowujących na wiodące, wspomagające i akceptujące może ułatwić zjednoczone działanie w środowisku?
- jakie formy pracy mogą zagwarantować pożądany stan wychowawczy rejonu szkolnego?

Autor szukał odpowiedzi na te i inne pytania przeprowadzając szeroko zakrojone badania własne, jak również analizując dostępną literaturę krajową i zagraniczną. Badaniami objęto 456 rejonów szkolnych w całym kraju (głównie miejskich), 2286 nauczycieli i wychowawców społecznych, bogatą dokumentację działalności wychowawczej środowisk; formy pracy wypróbowano w dwóch szkołach bydgoskich, jednej mogileńskiej i jednej chojnickiej. Można więc przyjąć, że uzyskane w drodze badań własnych dane wsparte bogatym doświadczeniem osobistym autora stanowią zupełnie wystarczającą podstawę dla formułowania stanowisk ogólnych w interesującym nas zakresie problemowym.

Stanowiska te, będące zarazem odpowiedzią na wyszczególnione przez nas pytania, przedstawione zostały w poszczególnych rozdziałach pracy, jak również w sposób zwarty w jej zakończeniu. Ogólny układ treściowy pracy jest następujący:

- I. Problematyka, cele i metody badań
- II. Środowisko jako teren oddziaływania wychowawczego
- III. Wychowawcze siły społeczne środowiska lokalnego
- IV. Motywy podejmowania pracy wychowawczej w środowisku
- V. Przyczyny trudności wychowania poza szkołą
- VI. Organizacja i kierowanie integralną działalnością wychowawczą w rejonie szkoły
- VII. Formy oddziaływania wychowawczego w pracy pozaszkolnej.

Oprócz tego na treść książki składają się: wstęp, zakończenie, bibliografia i bardzo interesujące załączniki (20), w tym stosowane narzędzia badawcze, różne programy działań środowiskowych, schematy sił społecznych mających wpływ na kształtowanie się środowiska lokalnego, schematy układów sił społecznych w rejonie szkoły ze względu na stopień aktywności wychowawczej, cechy osobowe nauczycieli i wychowawców społecznych, plan środowiskowej Rady Wychowania, zakres obowiązków zastępcy dyrektora szkoły do spraw wychowania środowiskowego i inne. A oto istotne doniesienia recenzowanej pracy.

1. Wychowanie środowiskowe wynika z potrzeb społecznych i stanowi naturalne poszerzenie terenu wychowania socjalistycznego;
2. Istotną cechą wychowania zintegrowanego winno być tworzenie środowiska

wychowawczego w szkole i poza nią w sposób zjednoczony ze wszystkimi zainteresowanymi instytucjami społeczności terytorialnej przy wykorzystaniu różnorodnych form działalności wychowawczej;

3. Rejon szkoły podstawowej ze względu na terytorium i infrastrukturę nadaje się do organizowania planowych zjednoczonych działań wychowawczych, a szkoła — do pełnienia roli koordynatora środowiskowych działań wychowawczych, i taką też rolę powinna spełniać;

4. Wyniki środowiskowej działalności wychowawczej zależą od wielu czynników, w tym od liczby włączonych do działań zintegrowanych instytucji, stopnia zaangażowania się w tę pracę wychowawców zawodowych i społecznych, ich motywacji oraz przygotowania;

5. Istnieje pilna potrzeba prowadzenia dalszych i pogłębionych badań naukowych, których celem byłoby dochodzenie do modelu szkoły środowiskowej, tj. szkoły nastawionej i przygotowanej do maksymalnego wykorzystania wielkiego potencjału wychowawczego tkwiącego w środowisku szkoły.

Jak z powyższego wynika, praca Edmunda Trempały zawiera poważny ładunek treściowy i tym samym stanowić może znaczącą pomoc dla każdego nauczyciela, każdej szkoły i każdej instytucji wychowawczej, jako że wszyscy powinni uczestniczyć w realizacji celów wychowania socjalistycznego.

Takich zresztą odbiorców i Czytelników książki widzi sam Autor, gdy pisze: „Książka jest przeznaczona dla nauczycieli i wychowawców środowiskowych, dla działaczy komitetów osiedlowych i organizacji społecznych oraz dla studentów pedagogiki. Pomoże im skuteczniej tworzyć społeczeństwo wychowujące i powszechniej wykorzystywać siły społeczne środowiska na rzecz planowego wychowania, łączącego wszystkie ośrodki wychowawcze, od rodziny rozpoczynając poprzez przedszkola i szkoły aż do instytucji funkcjonujących w danym rejonie szkoły” (s. 8).

Wnikliwe studium omawianej pozycji nasunie przypuszczalnie Czytelnikowi wiele dalszych pytań i wątpliwości w tak szerokim zakresie problemowym, często nawet związanych ze stanowiskami Autora. Bo oto:

1. Dyskutować można nad trafnością tytułu rozdziału drugiego: „Środowisko jako teren oddziaływania wychowawczego”. Po prostu — czy tylko teren, czy może także znaczący czynnik? Autor analizując różne rozumienie pojęcia „środowisko” na str. 26 pisze: „Aktualnie we wszystkich dyscyplinach zajmujących się środowiskiem podkreśla się, że stanowi ono całość wzajemnie powiązanych elementów przyrodniczych, społecznych i kulturowych”. Zgodnie z takim rozumieniem w tekście omawianego rozdziału akcentuje środowisko jako teren i jako czynnik. Czy nie należałoby więc zaakcentować tego już w samym tytule?

2. Mało precyzyjne wydaje się określenie „instytucji wychowania”. E. Trempała w tym względzie pisze: „W naszym rozumieniu instytucją wychowania będziemy nazywać zespół elementów materialnych i ludzkich, służących kształtowaniu pożytecznej osobowości” (s. 35). Od razu rodzić się mogą pytania: co to znaczy „zespół elementów”, „pożytecznej” dla kogo czy też w jakim znaczeniu? i inne.

3. W rozdziale IV Autor wyróżnia i analizuje motywy: społeczne, idcowe, ambicjonalne, polecenia administracyjne, osobiste, ekonomiczne, utylitarne i zobowiązania statutowe. Wydaje się, że jest to podział na zasadzie krzyżowania się zakresów, a tym samym mało czytelny.

4. Czy celowe jest tworzenie zespołów: lustracji środowiska i rozpoznawania potrzeb, interwencji oraz kontroli i oceny pracy wychowawczej środowiska? Jeśli cała praca akcentuje potrzebę działań zintegrowanych, to czy nie słuszne byłoby także tworzenie zespołów o zintegrowanym układzie czynności wychowawczych w środowisku?

Te i podobne pytania oraz wątpliwości nie osłabiają ogólnej wymowy wartości-

wej i oryginalnej pracy. Przeciwnie — wskazują one na złożoność problematyki, którą zajął się Autor, a którego wyniki badań i propozycje na pewno torować będą jakże trudną drogę do szkoły środowiskowej.

Zygmunt Wiatrowski
Bydgoszcz

BERICHTE UND DOKUMENTE AUS DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG. NR 387. RAUSCHMITTELKONSUM HAMBURGER SCHÜLER

Niejednokrotnie społeczeństwo zostało zaniepokojone sygnałami o szerzącej się wśród młodzieży narkomanii. Występuje ona szczególnie w krajach zachodnich, dociera jednak i do naszej młodzieży, która z braku dostępu do narkotyków klasycznych zadowala się często różnymi chemicznymi środkami zastępczymi o właściwościach odurzających. Zjawisko to bardzo niepokojące, bo prowadzi do trwałej utraty zdrowia, do rozpadu osobowości, a przy przedawkowaniu nawet do śmierci. O rozmiarach tego zjawiska trudno cokolwiek orzec, bo tylko krańcowe wypadki, wymagające już leczenia odwykowego, zostają uchwycone.

Pewne światło na to zagadnienie rzuca raport z badań przeprowadzonych w kwietniu 1971 r. w Hamburgu, ogłoszony w dokumentach tego miasta, który jest przedmiotem niniejszego sprawozdania. Były to pierwsze tego rodzaju badania przeprowadzone w Republice Federalnej Niemiec. Są one o tyle ciekawe, że Hamburg jako miasto portowe jest szczególnie narażony na przemyt narkotyków i już przed wojną posiadał sporo narkomanów.

Wspomniane badania, zainicjowane przez władze szkolne, wykazały, że 22,9% młodzieży szkolnej zetknęło się już z narkotykami, a 18,1% popadło już w nawyk ich używania. Wśród tej młodzieży 3,5% chłopców i 7,5% dziewcząt nie ukończyło jeszcze 14 lat życia.

Wyniki te były zaskoczeniem i zmusiły władze do wszczęcia energicznej akcji zwalczania narkomanii młodzieży szkolnej i podjęcia akcji uświadamiającej i profilaktycznej. W tym celu zorganizowano specjalną poradnię dla młodzieży zagrożonej, opracowano model terapii, zorganizowano specjalną placówkę wychowawczą dla młodzieży najbardziej zagrożonej, w różnych osiedlach rozbudowano placówki wychowania pozaszkolnego dla skierowania zainteresowań dzieci i młodzieży w kierunku społecznie pożądanym, w ośrodkach zdrowia zwiększono etaty psychiatrów młodzieżowych, zapewniono ujawnionym młodocianym narkomanom opiekę lekarską, opracowano uświadamiające foldery i broszurki dla rodziców, przeszkolono nauczycieli w zagadnieniach profilaktyki, wzmocniono służbę bezpieczeństwa, zorganizowano specjalną klinikę dla leczenia odwykowego.

W kwietniu 1973 r. powtórzono badania celem stwierdzenia skuteczności podjętej walki z narkomanią. Stwierdzono, że liczba abstynentów, nie używających narkotyków, wzrosła z 77,1% do 82,1%, tzn. że w ciągu dwóch lat liczba używających zmniejszyła się mniej więcej o jedną piątą. Liczba nawykowych narkomanów obniżyła się z 18,1% do 9,6%. Zwiększyła się też liczba niepalących tytoniu, szczególnie wśród uczniów młodszych, np. wśród 14-letnich z 79,4% do 85,5%, u 15-letnich z 65,5% do 68,7%, wśród 16-letnich z 53,2% do 61,8%. Analogicznie wzrosła abstynencja od alkoholu, np. w klasach VIII i IX wśród nie używających narkotyków jest od 51,4% do 63,7% nie pijących, podczas kiedy wśród narkomanów tylko 1,5%.

Istnieje korelacja między narkomanią a picciem alkoholu oraz paleniem tytoniu.

Badaniami kierował socjolog Michael Jasinsky. Wylosowano 5169 uczniów klas VIII—XIII z różnych szkół Hamburga, którzy stanowią reprezentację 108 000 uczniów. W ciągu dwóch godzin lekcyjnych odpowiadali oni w klasie na kwestionariusz ankietowy, który zawierał pytania otwarte i zamknięte oraz rozrzucone pytania kontrolne dla sprawdzenia prawdziwości odpowiedzi. Ankieta była anonimowa. Zapowiedziano też wybranym do badań uczniom, że jeśli sobie tego życzą, mogą się wycofać z udziału w badaniach. Skorzystało z tego pięciu uczniów. Zapewniono młodzieży całkowitą dyskrecję. Nauczyciele na czas badań usunęli się z klas.

Powtórne badania wykazały, że mimo sukcesów podjętej walki z narkomanią jej likwidacja jest niezmiernie trudna. Stwierdzono, że chociaż przeciętna narkomanów się obniżyła, to jednak liczba konsumentów narkotyków w szkołach zawodowych jest jeszcze raz tak liczna (26,1%) niż wśród uczniów szkół ogólnokształcących (11,4%). W dalszym ciągu stwierdzono większą liczbę narkomanów wśród młodszych dziewcząt aniżeli wśród chłopców, co przypisać należy wcześniejszemu ich dojrzewaniu oraz uleganiu naciskowi mody i towarzystwa przygodnych adoratorów. O ile liczba narkomanów w drugim badaniu była niższa, o tyle nie spadła wśród młodzieży 20-letniej i starszej, wykazuje u niej nawet lekki wzrost.

Jeśli wziąć pod uwagę pochodzenie społeczne, to największe nasilenie narkomanii występuje wśród młodzieży z warstw zamożniejszych i lepiej sytuowanych. Uczniowie z rodzin najmniej zarabiających znacznie rzadziej sięgają po narkotyki.

Ankieta wykazała, że wśród narkomanów najczęściej stosowanym środkiem narkotycznym był haszysz (91%), poza tym były w użyciu środki podniecające (33,3%), halucynogenne, np. LSD i merkalina (22,4%), opium i jego pochodne (5,6%) i odurzające (4%). Nie stwierdzono używania heroiny, uchodzącej za najsilniejszy narkotyk. Charakterystyczny jest wzrost użycia środków halucynogennych w ciągu ostatnich dwóch lat. U większości stwierdzono, że haszysz był pierwszym środkiem, jaki młodzież wypróbowała, po czym przechodziła do coraz silniejszych.

Młodzież tłumaczy pierwsze sięgnięcie po narkotyki jako chęć zaspokojenia swojej ciekawości, ale również jako poddanie się modzie i naciskowi towarzyszy, wobec których nie chce uchodzić za tchórzy. Zjawiały się też motywy hedonistyczne — szukanie mocnych wrażeń. Abstynenci tłumaczyli swoją postawę tym, że nie chcą szkodzić swojemu zdrowiu lub że boją się, by nie popaść w nawyk. Wśród abstynentów wyższa jest liczba nie palących, nie pijących i tych, którzy nie mieli jeszcze stosunku płciowego.

Ankieta wykazała też, że nieobojętne są stosunki rodzinne, w jakich żyje młodzież. Im korzystniejsze dla wychowania jest współzycie rodziny, im bardziej harmonijnie się układa, tym mniej konsumentów środków narkotycznych. Im większy rozkład rodziny, tym większe zagrożenie młodzieży narkomanią. Wskazywałoby to na to, że narkomania zjawia się wtedy, kiedy najważniejsze potrzeby psychiczne młodzieży nie są zaspokojone. Młodzież, której potrzeba miłości, bezpieczeństwa, samorealizacji nie jest w rodzinie zaspokojona, szuka oparcia w towarzystwie kolegów, z którymi się narkotyzuje. Autor tego motywu jakoś nie dostrzegł, ale zebrane fakty świadczą o jego istnieniu.

Z kolei stwierdzono wśród narkomanów większe zainteresowania polityczne aniżeli wśród abstynentów. Raport nie interpretuje tego zjawiska. Należy przypuszczać, że stopniowe wyobcowanie się społeczne, właściwe narkomanom, czyni ich podatnymi do przyjmowania postaw opozycyjnych wobec istniejącego porządku społecznego i politycznego.

Wspomniany raport jest bardzo ciekawy. Mimo sukcesów wskazuje, jak uciążliwa i trudna jest walka z narkomanią, jak nieskuteczna jest wobec młodzieży star-

szej, która popadła już w nałóg. Wnioski wynikające z raportu podkreślają znaczenie pracy profilaktycznej. Tę należałoby systematycznie prowadzić w Polsce, by nie dopuścić do rozrostu narkomanii i częściej od niej stosowanej u nas farmakomanii.

L. B.

**ROBERT BELL, GERALD FOWLER, KEN LITTLE:
EDUCATION IN GREAT BRITAIN AND IRELAND A SOURCE BOOK
London 1973, ss. 290, The Open University Press**

Podręcznik Uniwersytetu Otwartego, przeznaczony dla studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych, zasługuje na zainteresowanie polskiego czytelnika. Lektura tej pracy stanowi bowiem cenną pomoc w zrozumieniu funkcjonowania brytyjskiego systemu oświatowego. Na treść książki składa się 50 opracowań brytyjskich ekspertów z dziedziny pedagogiki i dyscyplin pokrewnych, którzy dokonali wszechstronnej analizy głównych tendencji rozwojowych systemu oświatowego w Wielkiej Brytanii.

Praca składa się z 4 podstawowych części. W części I przedstawiono charakterystykę organizacji brytyjskiego systemu szkolnictwa z uwzględnieniem lokalnej autonomii poszczególnych regionów państwa, część II dotyczy problemów finansowania oświaty w Wielkiej Brytanii, w części III omówione są różne typy szkół, a końcowa część IV poświęcona jest szkolnictwu wyższemu.

Całość opracowania ma przejrzysty układ. Zaletą pracy jest również to, że napisana jest językiem jasnym i prostym, co przyczynia się do łatwości zrozumienia głównych problemów szkolnictwa brytyjskiego. Jest to ciekawe i wnikliwe studium, umożliwiające całościowe spojrzenie na brytyjski system oświatowy.

W książce wykazano, iż poszanowanie tradycji oraz warunki lokalne w poszczególnych środowiskach są głównymi przyczynami różnorodności brytyjskiego szkolnictwa. W dziedzinie oświaty Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Północnej Irlandii ma trzy podstawowe części: system angielsko-walijski, szkocki i północno-irlandzki.

W całym szkolnictwie Wielkiej Brytanii można jednak dostrzec pewne cechy wspólne.

W całym państwie obowiązek szkolny trwa od lat 5 do 16. Oczywiście, uczniowie mogą chodzić nadal do szkoły, aby zdobyć pełne wykształcenie średnie, a potem wyższe. Nauczanie jest bezpłatne we wszystkich szkołach państwowych, lecz rodzice mogą posyłać swe dzieci do elitarnych i odpłatnych szkół prywatnych. W Wielkiej Brytanii występuje obecnie tendencja do zmniejszenia selekcji przy wstępowaniu do szkoły średniej. Znajduje to wyraz w tworzeniu szkół typu comprehensive, co przyczynia się do stopniowego zmniejszania liczby liceów typu klasycznego. Podejmowane są też próby częściowego włączenia niezależnych szkół prywatnych do państwowego systemu szkolnictwa — poprzez udzielanie im pomocy finansowej w zamian za przyjmowanie uczniów wskazanych przez lokalne władze oświatowe.

Większość dzieci brytyjskich uczy się w szkołach finansowanych z funduszy państwowych, a część z nich uczęszcza do szkół, które otrzymują częściowe dotacje z innych źródeł. Są nimi przede wszystkim kościoły. Określenie „szkoła państwowa” nie jest całkowicie słuszne, ponieważ szkoły w brytyjskim systemie oświatowym są zarządzane przez władze lokalne i częściowo utrzymywane również z lokalnych podatków, a tylko częściowo ze skarbu państwa.

Na cele szkolnictwa wydatkuje się w całym Zjednoczonym Królestwie około 6% dochodu narodowego. W roku szkolnym 1968/69 stanowiło to 2300 mln funtów szterlingów. Około 60% tej sumy uzyskuje się z budżetu narodowego, a pozostałe 40% z opłat pobieranych przez lokalne władze oświatowe.

W całej Wielkiej Brytanii rola władzy centralnej w dziedzinie szkolnictwa ogranicza się do określania ogólnej polityki oświatowej, a właściwe zarządzanie należy do lokalnych władz szkolnych, które posiadają bardzo znaczną autonomię. Powoduje to — zdaniem autorów pracy — że brytyjski system oświatowy jest najbardziej zdecentralizowany w Europie, a zarazem zorganizowany w sposób najbardziej pragmatyczny. Władze lokalne decydują o wielkości i organizacji poszczególnych szkół, a dyrektorzy szkół i nauczyciele mają dużą swobodę w wyborze podręczników oraz metod nauczania. Dyrektor szkoły w bardzo dużym stopniu decyduje o charakterze danego zakładu oświatowego.

Lokalne władze oświatowe mianują i wynagradzają nauczycieli szkół państwowych, zapewniają dzieciom bezpłatną opiekę lekarską, posiłki i wydawanie mleka (w szkołach podstawowych). Obowiązkiem władz lokalnych jest również zapewnienie bezpłatnego transportu między domem a szkołą, jeśli odległość ta wynosi 3 mile (1 mila — 1609 m). Dla dzieci w wieku poniżej lat 8 limit wynosi 2 mile.

Na czele lokalnej władzy oświatowej stoi przewodniczący Urzędu Oświaty i Wychowania (The Chief Education Officer). Uniwersytety brytyjskie działają na zasadzie samorządu. Utrzymują się głównie z funduszków publicznych, które rozprawdane są przez specjalny komitet, tzw. University Grants Committee. Komitet ten, składający się w większości z przedstawicieli nauki, otrzymuje ze skarbu państwa globalną kwotę, którą następnie rozdziela w porozumieniu z uniwersytetami.

Charakteryzując rozwój szkolnictwa wyższego autorzy książki stwierdzają, że krytycy brytyjskiego systemu oświatowego zarzucają często uczelniom wyższemu akademicki snobizm. Chlubnym wyjątkiem jest Open University, założony z myślą stworzenia „dodatkowej szansy” wykształcenia wyższego dla tych, którzy nie posiadają wcześniej zdobytych formalnych kwalifikacji uprawniających do podjęcia studiów. Inauguracja tego uniwersytetu — jednego z najbardziej niezwykłych w Wielkiej Brytanii i na całym świecie. — odbyła się w styczniu 1970 roku. Przyjęto zasadę, że wykształcenie wyższe powinno być dostępne dla każdego człowieka z rzeczywistym zapalem do nauki. Początkowo Open University przeznaczono raczej dla studentów starszych, którzy przekroczyli granicę wieku typową dla młodzieży studiującej. Od stycznia 1974 roku postanowiono jednak, że Otwarty Uniwersytet będzie przyjmował rocznie 500 studentów w wieku lat 18.

Open University jest jedyną w swoim rodzaju uczelnią. W nauczaniu stosuje telewizję, radio, kursy korespondencyjne oraz krótkie zajęcia stacjonarne. Uniwersytet ten finansowany jest wprost przez Departament Oświaty i Nauki, a nie jak wszystkie pozostałe uniwersytety brytyjskie za pośrednictwem University Grants Committee. Założeniem jest, że mimo braku wymagania formalnych kwalifikacji przy rekrutacji na I rok studiów — osiągnąć w Open University stopnie naukowe mają dorównywać stopniom naukowym, uzyskiwanym na każdym innym uniwersytecie.

Część I — najbardziej interesujący i sugestywnie przedstawiony dział pracy — emawia bardzo dokładnie odrębne systemy zarządzania oświatą w poszczególnych regionach Wielkiej Brytanii. Szkoci, Walijszczy i Irlandczycy bardzo mocno akcentują swą odrębność narodową. Swoistość przyjmowanych rozwiązań organizacyjnych wynika zarówno z poszanowania tradycji, jak i z odmiennych podstaw prawnych.

W Anglii i Walii polityka oświatowa określona jest przez sekretarza stanu do

spraw oświaty i nauki, który jest odpowiedzialny przed parlamentem brytyjskim. Ma on do pomocy dwie Centralne Rady (Central Advisory Councils) — jedną dla Anglii i jedną dla Walii. Podstawą prawną współczesnego systemu szkolnictwa w Anglii jest Akt Edukacyjny z roku 1944 (tzw. ustawa Butlera) z czternastoma poprawkami uchwalonymi w latach 1946—1972. Rola władzy centralnej polega przede wszystkim na kierowaniu całokształtem polityki oświatowej, natomiast władze lokalne mają zapewnić efektywne jej wykonanie.

Jedną z zasadniczych cech angielskiego systemu oświatowego jest dualizm szkolnictwa, polegający na tym, że szkoły i inne instytucje oświatowe należą zarówno do sektora państwowego, jak i prywatnego. Panuje opinia, iż sektor prywatny szkolnictwa zapewnia lepszą jakość edukacji, ale w praktyce dostępny jest przede wszystkim dla uczniów z rodzin zamożnych. Elitarne szkoły prywatne (public schools) kształcą dzieci arystokracji i najbogatszych warstw społeczeństwa. Przygotowują one przyszłe kadry kierownicze (establishment). Uczniowie tych szkół prawie zawsze podejmują studia wyższe. Z public schools wywodzi się przeszło połowa studentów ekskluzywnych uczelni wyższych — Oxford i Cambridge. Absolwenci tych uczelni wykonują odpowiedzialne funkcje w życiu społecznym i gospodarczym.

Walia posiada pewną autonomię w ramach angielskiego systemu oświatowego. Nadzór nad lokalnymi władzami szkolnymi sprawuje Biuro Oświatowe (Education Office) oraz sekretarz do spraw oświaty walijskiej (Secretary for Welsh Education). Przed wprowadzeniem szkół typu comprehensive dla walijskiego systemu szkół średnich charakterystyczna była bardzo duża ilość liceów typu klasycznego (grammar school). 26% obywateli zachodnich hrabstw walijskich porozumiewa się jeszcze językiem celtyckim, co powoduje konieczność tworzenia szkół dwujęzycznych. Zdarza się nawet często, że rodzice mówiący po angielsku wysyłają swe dzieci do szkół, gdzie dominującym językiem jest walijski.

Szkocja ma swoją flagę, swój hymn (unia z Anglią nastąpiła dopiero w 1707 roku), swoją narodową hierarchię kościelną (Church of Scotland), odrębny system sądownictwa. Istnieje nawet polityczny ruch separatystyczny, którego reprezentanci zdobyli kilkanaście mandatów w ostatnich wyborach do parlamentu, stając się czwartą co do wielkości partią polityczną w Wielkiej Brytanii.

W dziedzinie oświaty Szkocja również zachowała odrębność. Najwyższą władzą nad szkolnictwem ma sekretarz stanu odpowiedzialny przed parlamentem brytyjskim, a kontrolę nad lokalnymi władzami oświatowymi sprawuje Szkocki Departament do Spraw Oświaty (Scottish Education Department). Główną cechą charakterystyczną szkockiego ustroju szkolnego jest to, że nie odzwierciedla różnic klasowych w takim stopniu, jak angielski — w roku 1971 zaledwie 1,7% uczących się pobierało naukę w ekskluzywnych szkołach prywatnych. Charakterystyczne jest, że szkoły te przygotowują uczniów raczej do egzaminów w uczelniach angielskich niż szkockich oraz że absolwenci szkockich szkół prywatnych kończą swą edukację w najbardziej elitarnych wyższych uczelniach w Anglii: Oxford i Cambridge. Kształcenie w szkockich szkołach początkowych trwa 7 lat, w Anglii lat 6. Przejście do szkoły średniej następuje więc w wieku lat 12, a nie 11 jak w Anglii. Oznacza to w praktyce, że uczniowie szkoccy później rozpoczynają naukę w szkołach średnich, ale wcześniej wступują na uczelnie wyższe niż studenci angielscy.

W Północnej Irlandii na czele szkolnictwa stoi minister oświaty, odpowiedzialny przed parlamentem Ulsteru, a nadzór nad lokalnymi władzami szkolnymi sprawuje ministerstwo. Podstawę prawną systemu szkolnego stanowi Akt Edukacyjny z 1947 roku, wzorowany w dużym stopniu na angielskiej ustawie Butlera z 1944 r. W przeciągu 50 lat istnienia północnoirlandzkiego systemu oświatowego wystąpiła bardzo silna tendencja centralizacji administracji szkolnej i zarządzania oświatą.

Początkowo tworzono komitety oświatowe dla każdej szkoły czy małych grup szkół, później zadania ich przejęły lokalne władze oświatowe dla poszczególnych obszarów. Ilość lokalnych ośrodków decyzyjnych uległa stopniowej redukcji: z 18 do 8 i do 5.

Współczesny system szkolny w Północnej Irlandii jest dualistyczny, a kryterium podziału stanowi wyznanie religijne. Uczniowie wyznania rzymskokatolickiego uczęszczają do szkół początkowych i średnich zarządzanych przez władze kościelne. Szkoły te są finansowane przez kościół i rodziców. Zdaniem wielu ekspertów oświatowych stworzenie wspólnych szkół dla dzieci protestantów i katolików mogłoby w poważnym stopniu przyczynić się do zmniejszenia wrogości i napięć między dwoma grupami ludności, zamieszkującymi Północną Irlandię. W obecnej jednak sytuacji — prawie wojny domowej — realizacja tej idei nie wydaje się być jeszcze możliwa. W związku z tym poważny problem stanowi istnienie dużej ilości małych szkół wiejskich: 718 (57%) początkowych szkół na wsi ma trzech lub mniej nauczycieli.

Prawdziwym novum dla polskiego czytelnika są rozdziały poświęcone systemom szkolnym wyspy Man oraz Wysp Normandzkich (Channel Islands). Formalnie wyspy te są suwerennymi niezależnymi krajami — lennem Korony Brytyjskiej. Mieszkańcy tych terytoriów zorganizowali sobie byt w sposób kuriozalny, a status prawnomiędzynarodowy tych wysp jest częściowo zbliżony do takich form państwowych, jak: San Marino, Andorra czy Liechtenstein. System szkolny wyspy Man, położonej na Morzu Iryjskim, niezależny de iure jest de facto wzorowany na modelu angielskim. Akt Edukacyjny wyspy Man z roku 1949 reguluje sprawy szkolnictwa podobnie jak angielska podstawa prawna z roku 1944.

System szkolny Wysp Normandzkich charakteryzuje wielka ilość szkół prywatnych. Na wyspach przebywa bowiem dużo bogatych mieszkańców osiadłych chwilowo, którzy zamierzają później kształcić dzieci w elitarnych angielskich public schools.

W Wielkiej Brytanii, podobnie jak w Polsce i wielu innych krajach Europy, trwa obecnie wielka debata nad reformą systemu oświatowego. Recenzowana praca pozwala zrozumieć istotę procesu decentralizacji w oświacie i życiu politycznym Wielkiej Brytanii. W pracy zamieszczone są liczne tabele i rysunki będące w wielu przypadkach doskonałymi środkami prezentacji i analizy ewolucji brytyjskiego systemu oświaty. Książkę tę można śmiało polecić wszystkim zainteresowanym pedagogiką porównawczą; cenne informacje może tu jednak znaleźć i socjolog, ekonomista czy historyk — bowiem pracę charakteryzuje wielowątkowość i szerokie spojrzenie na sprawy oświaty.

Aleksander Maciesza

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z wielu czasopism pedagogicznych i metodycznych wzięłem dzisiaj trzy, w których znalazłem bardzo wartościowe materiały: *Kwartalnik Pedagogiczny* tom 3, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* numer 10 i *Przeгляд Pedagogiczny* numer 2 — wszystkie z roku 1974. Nie nadajemy jeszcze w wydawaniu za kalendarzem. Nie to jest jednak najważniejsze (choć ważne!), istotna jest treść — bogactwo i głębia. Trzy przedstawione czasopisma mają w swym całokształcie treść bogatą i ważne wskazania.

Wychowawcze oddziaływanie literatury pięknej

Artykuł na ten temat pióra Marii Tyszkowej zamieszcza *Kwartalnik Pedagogiczny* w numerze 3. Analiza odnosi się do dzieci i młodzieży. Punktem wyjścia jest twierdzenie, że literatura jest ważnym elementem ludzkiej kultury współformującym osobowość człowieka. Autorka wychodzi z założenia, że oddziaływanie sztuki jest możliwe tylko wówczas, gdy wywołuje ona przeżycie artystyczne. Tymczasem w dotychczasowych rozważaniach nad recepcją literatury występuje często tendencja do nazbyt szczegółowego analizowania formalno-funkcjonalnych możliwości odbiorcy.

W dalszym ciągu autorka omawia problem przeżyć artystycznych jako główny element recepcji utworu literackiego. Pisze na ten temat m.in.: „Dzieło literackie wzbudza przeżycia artystyczne odbiorcy tylko wówczas, gdy zawiera odpowiedź (metaforyczną) na jakieś jego istotne problemy i potrzeby psychiczne, gdy pozwala mu przeżyć skuteczne zdziwienie”.

Analizując problem potrzeb człowieka, które zaspokaja sztuka, autorka zauważa, że w okresie przedszkolnym życia dziecka nie może być mowy o recepcji literatury. Gdy dziecko słucha lub ogląda proste utwory, to dzieje się to na zasadzie doznawania przyjemności. „Zaczątkiem prawdziwego przeżywania utworu jest rozpoznawanie go przy ponownym słuchaniu w całości lub we fragmentach, gdyż prowadzi to dziecko do uchwycenia trwałości elementów tego nowego dlań «świata», jakim jest literatura. Dzieci lubią więc słuchać stale i wciąż na nowo tych samych prostych wierszyków, baśni, śpiewanek”.

Omówwszy następnie potrzeby dzieci i młodzieży w różnych okresach życia, autorka wyjaśnia na tym tle znaczenie takich utworów, jak baśń o Jasiu i Małgosi, Kopciuszku, opowieść o Zorro, powieści „Krzyżacy”. W odniesieniu do młodzieży starszej pisze: „Wiek dorastania to również okres intensywnego kształtowania obrazu własnej przyszłości, dokonywania wyboru drogi życiowej, podejmowania decyzji brzemiennych w skutki nader długotrwałe i ważne. Wszystko to powoduje stan szczególnie silnego napięcia psychicznego i nowy typ kryzysu osobowościowego na tle dylematu: koncentracja czy rozproszenie, osiągnięcie poczucia własnej tożsamości i tendencja do przyłączenia się, przynależności, skupienia się na jednej roli czy równocześnie występujące dążenie do pełnienia ról odmiennych... Ze wszystkich tych powodów młodzież jest więc szczególnie wrażliwa na sztukę, a zachwianie równowagi w systemie własnej osobowości tym bardziej nasila jej potrzebę ładu i harmonii, poszukiwanie odkrywczych doznań i źródeł interesujących przeżyć na zewnątrz, tzn. także w literaturze i sztuce”.

W rozdziale ostatnim jest omówiony zakres wychowującego oddziaływania literatury pięknej. Tak na przykład dzięki literackim przeżyciom młody czytelnik rozwija możliwości poznawcze, inne niż te, które kształtują się w procesie przyswajania wiedzy, mianowicie twórcze zdolności umysłu, dzięki literaturze i sztuce kształtują się wartościowe potrzeby poznawcze, co prowadzi do ukształtowania postawy cwartego umysłu, literatura sprzyja kształtowaniu się umiejętności autoanalizy. Autorka omawia również znaczenie uspołeczniające literatury pięknej, jest też niezastąpiona w tworzeniu własnej osobowości.

Swe piękne studium autorka kończy takim syntetycznym skrótem: „Literackie wzory osobowe pomagają przede wszystkim w kształtowaniu się tzw. »ja« idealnego, tj. wyobrażenia o tym, jaki powinien być. Owo »ja« idealne jest bardzo ważnym elementem w rozwoju osobowości, stanowi też kryterium samooceny jednostki”.

W tym samym tomie *Kwartalnika* Czytelnik przeczyta z zainteresowaniem ciekawą artykuł T. Parnowskiego o książce w szkole, L. Bandury o wykorzystywaniu prasy w nauczaniu, J. Koblewskiej, H. Depty i M. Bystrzyckiej o filmie naukowym i B. Komorowskiego o wpływie zaburzeń mowy na osobowość nauczyciela i wychowanka.

Kultura sprawdzania wartości

Sprawozdanie zaczne od zacytowania zdań końcowych artykułu zamieszczonego w numerze 10 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych*: „Uczniom, nauczycielom i całemu społeczeństwu potrzebne są sukcesy. Kultura sprawdzania wartości i osiągnięć ludzi jest jednym ze środków prowadzących do tych sukcesów”. Artykuł, o którym mowa, ma tytuł: „O kulturę sprawdzania osiągnięć ucznia”, a napisał go dr Saturnin Racinowski. To ważne wskazanie, zawarte w cytacie, jest w artykule poprzedzone uwagami na temat sytuacji, w jakiej znajduje się uczeń, gdy nauczyciel sprawdza jego wiadomości. Jednym ze składników przeżyć towarzyszących kontroli pedagogicznej są emocje lękowe. Nie są one obce ani uczniom klas I-II, ani starszej uczącej się młodzieży, a także studiującym nauczycielom. Autor wymienia wiele czynników, które mają wpływ na powstawanie lęków: system nerwowy, poczucie odpowiedzialności, ambicja, wielkość „stawki”, warunki egzaminu, postawa nauczycieli i rodziców. Charakteryzując działanie lęku, autor zauważa, iż nie tylko ogarnia on pole świadomości ucznia, ale wypiera myśli, uniemożliwia zrozumienie tematu. Egzaminowany nie wie, o co chodzi, a silny lęk paraliżuje wolę i wierę we własne siły.

Biorąc pod uwagę konsekwencje psychiczne, moralne i społeczne, wielu autorów dochodzi do skrajnej oceny egzaminów i żąda ich likwidacji. Tak na przykład Rousseau i L. Tołstoj wysmiewali sens egzaminów twierdząc, że są niediagnostyczne, nieskuteczne i deprawujące. Ich zdaniem „prawidłowa ocena wychowania dokonuje się w toku codziennego współżycia z wychowawcą, w toku codziennej obserwacji pracy wychowanka”.

Podzielając sens praktyki przeciwników egzaminowania, S. Racinowski wysuwa własną argumentację: „... musimy pamiętać, że całe życie człowieka to jeden wielki nieustanny egzamin, oddzielanie lepszych i dobrych od gorszych pracowników, obiboków od ludzi obowiązkowych, utalentowanych od przeciętnych. Całe życie społeczne... dowodzi, że do selekcji wartości społecznych należy przygotować wychowanka, oczywiście stopniowo, rozważnie, indywidualnie, hartując jego system nerwowy, ucząc opanowywania lęków”. Autor doradza, aby z dzieckiem nadwrażliwym na oceny pójść do lekarza, nie straszyć ocenami, przed każdym egzaminem ćwiczyć, uczyć higieny pracy umysłowej, od kontroli przechodzić do samokontroli.

Pod adresem nauczycieli autor daje takie wskazania: „Wymagać od młodzieży nie więcej niż od siebie w zakresie obowiązkowości, dokładności, staranności, terminowości, nie więcej niż to, czego uczyliśmy”. I jeszcze jedno, bardzo ważne: „Zaprezentowaną dobrowolnie przez uczniów wiedzę zdobytą samodzielnie wysoko honorować”.

Informatyka

Numer 2/1974 *Przeglądu Pedagogicznego* jest w całości poświęcony problemowi informatyki. Są artykuły o charakterze ogólnym, są też specjalne poświęcone naukowej informacji pedagogicznej. Zwróć tu uwagę przede wszystkim na artykuł Andrzeja Bogaja „Przedmiot, rola i znaczenie informatyki w nauczaniu”, gdyż swym charakterem zbliża się do potrzeb nauczyciela. Inne artykuły pogłębiają zagadnienie.

Punktem wyjścia artykułu jest twierdzenie, że informatyka staje się we współczesnej szkole potrzebą. Jeśli porównuje się ją z logiką, to z tą poprawką, że informatyka jest bliższa problemom życia codziennego. Wyrazem zainteresowania się sprawą nauczania informatyki jest fakt powołania do życia w 1970 roku specjalnego komitetu i opublikowanie ogólnych wytycznych (program, metody i środki nauczania). Autor zaznacza z niepokojem: „Polska jest jednym z nielicznych w Europie krajów, w którym opóźnienia ... są znaczne. Chodzi tu przede wszystkim o nowoczesność i ilość sprzętu, małą liczbę ośrodków obliczeniowych, przygotowanie wysoko wykwalifikowanych kadr specjalistów, tworzenie warunków dla popularyzacji informatyki”. Jakkolwiek nikt nie kwestionuje znaczenia informatyki, to poglądy na nauczanie jej w szkole średniej są kontrowersyjne. W swym artykule autor próbuje dać odpowiedź na następujące pytania: Co to jest informatyka i jakie jest jej znaczenie w nauczaniu.

Analizując różnego rodzaju definicje informatyki, autor podaje własną, rozumianą jako szeroko pojętą wiedzę o maszynach matematycznych. W jej skład wchodzi: struktury informacyjne i ich przetwarzanie, systemy przetwarzania informacji, metodyki.

W dalszym ciągu artykułu autor omawia znaczenie informatyki w nauczaniu. Píše m.in., że pozwoli to „odmitologizować maszyny cyfrowe. Uczeń musi wiedzieć, że komputer jest dziełem ludzkiej pomysłowości, dziełem, które zrewolucjonizowało drogi naszego myślenia o pewnych problemach i umożliwia rozwiązywanie nawet takich, które uprzednio były niemożliwe do rozwiązania”.

Następne zagadnienie to problem algorytmu. „Zainteresowanie maszynami cyfrowymi — pisze autor — sprawiło, że na pierwszy plan wysunął się problem algorytmizacji działania... Poszukiwanie i badanie algorytmów postępowania technologicznego, instrukcyjnego czy organizacyjnego stanowi dziś istotną część działalności produkcyjnej ludzi. Informatyka i cybernetyka sprawiły, że algorytmizacja objęła wiele dziedzin, z procesem uczenia się włącznie”.

Wartości pedagogiczne nauczania informatyki w szkole średniej są wielorakie. Autor streszcza je w 10 punktach. Oto niektóre z nich: znajomość problemu maszyn matematycznych, zrozumienie społecznego i ekonomicznego znaczenia maszyn cyfrowych, rozwijanie logicznego myślenia, rozwijanie ogólnej kultury matematycznej u uczniów, zwiększenie wzajemnych związków między poszczególnymi przedmiotami nauczania, dyferencja i indywidualizacja nauczania.

Inne artykuły w tym numerze, zbliżone do treści artykułu omówionego: B. Wiczorek — Informacja pedagogiczna w Polsce; E. Mirska — Wprowadzenie do badań nad potrzebami pracowników naukowych w zakresie naukowej informacji pedagogicznej; K. Dróżdź — Z badań nad efektywnością usług informacyjnych bibliotek pedagogicznych.

*
*
*

Czasopismo pedagogiczne spełnia swą rolę, gdy jest związane z praktyką codziennej pracy. I dlatego tak ważne jest, by jego treść była przyjmowana z emocjonalnym zaangażowaniem. Postawa taka jest atrybutem lat młodych i młodzieżowych, wygasa natomiast w latach późniejszych. Utrzymanie postawy zaangażowania do lat późnych i najpóźniejszych jest sztuką, którą zdobywają tylko nieliczni. Dlatego?

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd poświęcimy niektórym artykułom zamieszczonym w 11 i 12 numerze *Sowieckiej Pedagogiki*.

Pierwszy z nich — to artykuł redakcyjny na temat pogłębiania pracy ideologicznej wśród nauczycielstwa¹. W artykule tym czytamy, iż w uchwale KC KPZR „O pracy w zakresie doboru i wychowania kadr ideologicznych w organizacji partyjnej Białorusi” podkreśla się, że na obecnym etapie, gdy przyspiesza się proces rozwoju społecznego, zwiększa się zakres budownictwa społeczno-ekonomicznego, szybko wzrasta wykształcenie i kultura ludzi radzieckich, kiedy na arenie międzynarodowej umacniają się zasady pokojowego współistnienia, rozszerza się i komplikuje walka dwóch światopoglądów, niezmiernie wzrasta znaczenie pracy ideologicznej. W tych warunkach — ze zrozumiałych względów — stawia się coraz wyższe wymagania względem kadry ideologicznej, w tej liczbie również w stosunku do nauczycieli. Istota polega na tym, aby zabezpieczyć stały wzrost ideowego poziomu i aktywności pracy ideologicznej, umocnić jej związek z życiem. Dlatego też — czytamy w artykule — każdy nauczyciel powinien dobrze orientować się w problemach teorii rewolucyjnej, w wewnętrznej i zewnętrznej polityce partii, w życiu ekonomicznym i kulturalnym. Nauczyciele powinni z pozycji marksizmu-leninizmu oceniać zjawiska społeczne, w praktyce bronić zasad radzieckiego patriotyzmu i internacjonalizmu, konsekwentnie i w sposób uargumentowany krytykować ideologię burżuazyjną i rewizjonistyczną, umiejętnie prowadzić walkę z przejawami psychologii drobnomieszczańskiej. Rozpatrując, jako jedno z ważniejszych zadań, doskonalenie pracy z kadrą szkół ogólnokształcących, zawodowo-technicznych i wyższych uczelni, Komitet Centralny KPZR zobowiązał organizacje partyjne do umocnienia wymagań w stosunku do władz oświatowych, zwiększenia ich odpowiedzialności za przygotowanie, dobór i podnoszenie kwalifikacji nauczycieli i wykładowców.

W artykule stwierdza się, że uchwała KC KPZR o pracy z kadrą ideologiczną na Białorusi jest dokumentem o znaczeniu ogólnopartyjnym i ogólnopanstwowym, ponieważ odnosi się do każdej dziedziny ideologicznej działalności partii i państwa. W niej został nakreślony program pracy dla całej kadry ideologicznej, w tym także dla nauczycieli, wychowawców, uczonych pedagogów, organizatorów oświaty ludowej.

W ostatnich latach nastąpiły w ZSRR poważne zmiany jakościowe w składzie kadry nauczycielskiej. Obecnie w szkołach ogólnokształcących wszystkich typów —

¹ Por. Wsiemierno powyszać diejstwiennost ideologiczeskoj raboty. *Sowieckaja Pedagogika* 1974, nr 11, s. 3—9.

czytamy w artykule — pracuje ok. 3 mln. nauczycieli, wychowawców i kierowników szkół, w tym w klasach I—III 535 tys., w klasach IV—X 1,4 mln osób. Prawie połowa nauczycieli pracuje w szkołach wiejskich. Wśród nauczycieli szkół początkowych wyższe wykształcenie pedagogiczne posiada 17,2%, a w klasach IV—X — 80,9%. Większość nauczycieli ma wystarczająco wysokie przygotowanie ideowo-polityczne, naukowe i psychologiczno-pedagogiczne; 600 tys. pracowników systemu oświaty należy do partii, a 500 tys. do Leninowskiego Komunistycznego Związku Młodzieży. Obecnie w Związku Radzieckim we wszystkich średnich szkołach ogólnokształcących działają partyjne i komsomolskie organizacje, które ideowo cementują kolektywy pedagogiczne ukierunkowując ich aktywność twórczą na doskonalenie nauczania i wychowania dorastającego pokolenia.

Partia i rząd — czytamy w artykule — wysoko cenią rolę i miejsce pedagogów w społeczeństwie radzieckim. Nauczycielstwo, jako najliczniejsza część inteligencji, poświęca wszystkie swoje siły i wiedzę sprawie kształcenia szerokich mas ludowych, wnosi wielki wkład do pomnożenia duchowych i materialnych wartości społeczeństwa radzieckiego. Jednak — jak stwierdza się w artykule — partia uczy, aby nie zadowalać się tym, co osiągnięto, lecz wykorzystując nagromadzone doświadczenie należy patrzeć w przyszłość i rozwiązywać nowe zadania. Podobnie należy postępować w pracy z kadrami nauczycielską. Nie rozwiązano tutaj jeszcze wielu zadań zarówno w zakresie wychowania, jak i samowychowania nauczycieli. Każdy nauczyciel-wychowawca powinien być sam dobrze wychowany i wszechstronnie wykształcony. Nie jest natomiast sekretem, że niski jest jeszcze poziom przygotowania ogólnego i zawodowego wielu nauczycieli robót i to jest istotnym hamulcem na drodze do doskonalenia procesu nauczania i wychowania przez pracę. To samo należy powiedzieć o nauczycielach wychowania fizycznego i przedmiotów muzyczno-artystycznych. Dlatego należy rozwijać zakłady naukowe i fakultety danych specjalności, zwiększać kontyngent studentów na tych kierunkach studiów, a to powinno stać się pierwszoplanowym zadaniem organów oświaty ludowej. W związku z przejściem do powszechności kształcenia na poziomie średnim należy kształcić nauczycieli klas początkowych na poziomie wyższym pedagogicznym. Dlatego trzeba wiele uczynić w kierunku rozwoju fakultetów pedagogicznych, które przygotowują nauczycieli o szerokiej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, bardzo ważnej dla kształtowania intelektualnych i ideowo-moralnych cech człowieka przyszłości.

Inny problem wymagający zwrócenia większej uwagi ze strony władz oświatowych — to istniejące jeszcze poważne przeoczenia w kompletowaniu szkół wiejskich, a także szkół dla młodzieży pracującej w wysoko wykwalifikowaną kadrę specjalistów. Nie przewyżczona została jeszcze płynność nauczycieli z miejscowości wiejskich i niepodejmowanie pracy przez poszczególnych absolwentów uniwersytetów, instytutów pedagogicznych i liceów pedagogicznych.

Najsukuteczniejszym środkiem usunięcia tych negatywnych momentów jest — zdaniem autorów artykułu — polepszenie pracy uczelni pedagogicznych. Aktualnie w Związku Radzieckim istnieje 200 instytutów pedagogicznych, w których studiuje 786 tys. studentów.

Przed wszystkim — czytamy w artykule — należy doskonalić dobór kandydatów do uczelni pedagogicznych. Nie należy przyjmować do nich osób przypadkowych, które nie kochają dzieci i nie pragną pracować w szkole. W związku z tym w każdej szkole średniej należy prowadzić odpowiednią preorientację pedagogiczną, której jedną z aktywnych form powinny być fakultatywy psychologiczno-pedagogiczne. Kompletowanie uczelni i liceów pedagogicznych jest wspólnym zadaniem zarówno kierownictwa uczelni pedagogicznych, jak i władz oświatowych i kolektywów pedagogicznych szkół średnich. Tylko wspólnym wysiłkiem można zabezpieczyć sukces w przygotowywaniu pedagogicznie dojrzałej kadry. Jakość kształcenia młodych spe-

cialistów zależy przede wszystkim od składu naukowo-pedagogicznego kadry instytucji, od ideowej i teoretycznej treści ich pracy. Niestety — jak stwierdza artykuł — w wielu uczelniach w kraju występują jeszcze braki w zakresie wykładowców o najwyższych kwalifikacjach — kandydatów i doktorów nauk, docentów i profesorów. W Związku Radzieckim podstawową drogą kształcenia młodych naukowców jest aspirantura. Aktualnie kształceniem aspirantów zajmuje się 12 instytutów naukowo-badawczych i 71 uczelni pedagogicznych. Ogólna liczba aspirantów wynosi 4 tys. osób. Każdego roku kończy aspiranturę w formie obrony lub przedstawieniem do obrony dysertacji kandydackich mniej niż połowa planowo przewidzianych aspirantów. Dlatego — jak stwierdza artykuł — trudno nie docenić znaczenia polecenia KC KPZR o podjęciu konkretnych środków dla dalszego polepszania pracy aspirantury w uczelniach pedagogicznych celem pełnego skompletowania katedr przez wykładowców o wysokich kwalifikacjach naukowo-metodycznych.

Podstawowym i decydującym ogniwem działalności kierowniczej organów oświaty ludowej z pracującą kadrą pedagogiczną powinno być dalsze podwyższanie jej poziomu ideowo-teoretycznego i kwalifikacji pedagogicznych. W centrum uwagi powinni znaleźć się ci nauczyciele, którzy nie posiadają odpowiedniego wykształcenia specjalistycznego. Właśnie ich kształcenie i samokształcenie — stwierdza artykuł — winno znajdować się pod stałą kontrolą ministerstw oświaty, lokalnych władz oświatowych, uczelni pedagogicznych i instytucji naukowo-metodycznych. Miliony pedagogów radzieckich i innych pracowników ideologicznych uzyskało wyższe wykształcenie na zaocznych i wieczorowych wydziałach instytutów pedagogicznych. Dalszy rozwój i doskonalenie tej formy kształcenia powinno stać się ważnym zadaniem pracy z kadrą pedagogiczną.

Poważnym wydarzeniem 1975 roku — oprócz szeregu innych poruszonych w artykule — jest atestacja nauczycieli, wykładowców i kadry kierowniczej liceów pedagogicznych, której celem jest sprzyjanie upowszechnianiu przodującego doświadczenia, podnoszeniu efektywności pracy i osobistej odpowiedzialności każdego nauczyciela za jakość nauczania i wychowania uczniów. Umiejętne wykorzystanie tego permanentnie działającego narzędzia pracy z kadrą pedagogiczną powinno stać się obowiązkiem wszystkich podrozdziałów systemu Ministerstwa Oświaty ZSRR i republik związkowych.

W zakończeniu artykułu stwierdza się, że socjalistyczny system oświaty znajduje się na nowych wyżynach. Sukces radzieckich kadr pedagogicznych cieszy całą postępową ludzkość i wywołuje wściekłość dyplomowanych najemców imperializmu. Im wyższy jest ideowy poziom kształcenia i wychowania młodego pokolenia, im efektywniejsze przygotowanie jego do życia, do pracy dla dobra społeczeństwa, tym większy wkład wnosi każdy nauczyciel do budownictwa komunizmu. Każda szkoła, każdy instytut pedagogiczny i naukowo-badawczy powinny stać się rzeczywistymi ośrodkami wychowania nowego człowieka opartego na ideach marksizmu-leninizmu.

Innym artykułem, lecz tematycznie związanym z poprzednim, jest artykuł N. W. Aleksandrowa — członka korespondenta Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR na temat naukowo-pedagogicznych podstaw kształtowania społeczno-politycznej aktywności nauczyciela radzieckiego².

Społeczno-polityczny ideał naszych czasów — pisze w wstępie autor — to człowiek aktywnego działania rewolucyjnego. Aktywność obywatelska, stała gotowość postępowania zgodnie z prawidłowościami i potrzebami rozwoju społecznego, umiejętność szerokiego, twórczego, partyjnego myślenia tworzą bogactwo duchowej, ideowej i zawodowej postawy radzieckiego specjalisty-absolwenta wyższej uczelni.

² Por. N. W. Aleksandrow: Nauczno-pedagogičeskie osnowy formirovanija obščestwienno-političeskoj aktywnosti sowietskogo učitiela. *Sowietskaja Pedagogika* 1974, nr 11, s. 51—58.

Spoleczno-polityczna aktywność to — według N.W. Aleksandrowa — specyficzny rodzaj aktywności, która występuje jako zdolność poszczególnych młodych ludzi do celowego współdziałania ze środowiskiem, w procesie którego następuje przekształcenie zarówno środowiska, jak i podmiotu. Może ona przejawiać się jako stymulator do działalności i jako trwała właściwość osobowości, jako jej cecha charakterologiczna.

Kryterium społeczno-politycznej aktywności osobowości — jak stwierdza autor — jest przekształcenie działalności z konieczności zewnętrznej w jej wewnętrzną konieczność — samodzielność. Funkcje wychowania w procesie kształtowania społeczno-politycznej aktywności polegają po pierwsze, na rozwoju i kształtowaniu społecznych potrzeb osobowości, jej zainteresowań, zdolności do twórczej działalności; po drugie, na opanowaniu społecznych i kulturalnych wartości społeczeństwa; po trzecie, na przyswojeniu norm i zasad moralnych, na wypracowaniu przekonań. Tym samym wychowanie okazuje istotny wpływ na rozwój wszystkich społecznych cech osobowości studenta. W tym świetle pierwszoplanowego znaczenia nabiera — zdaniem autora — zbadanie mechanizmów psychologiczno-pedagogicznych leżących u podstaw kształtowania społeczno-politycznej aktywności, jako właściwości osobowości studenta.

Panuje powszechnie opinia, że zewnętrzny wpływ wychowawczy przy pedagogicznie celowej i uzasadnionej jego organizacji przekształca się w wewnętrzny mechanizm samoregulacji, samokierowania i samowychowania. Opierając się na analizie badań przeprowadzonych w tej dziedzinie przez W.W. Bogosłowskiego, L.I. Bożowicza, W.A. Kruteckiego, D.L. Lewitowa, W.S. Merlina, L.M. Jakobsona i in., autor artykułu wyodrębnił następujące podstawowe etapy kształtowania społeczno-politycznej aktywności w strukturze osobowości studenta:

1. Bodziec. W charakterze bodźca może występować działalność określonej osobowości lub poszczególna jej cecha. Jednak we wszystkich przypadkach bodziec będzie przyjmowany i odzwierciedlany w wewnętrznym świecie wychowanka, uzyska tę lub inną ocenę.

2. Motyw. Na podstawie uświadomienia i przyjęcia bodźca następuje kształtowanie wewnętrznego pobudzenia, które zdolne jest do przekształcenia się w zewnętrzną akcję.

3. Wybór programu działania i formy zachowania się. Motyw w tym przypadku spełni swoją funkcję w tworzącej się właściwości osobowości, jeżeli znajdzie się dla niego adekwatna forma zachowania.

4. Realizacja motywu w zachowaniu się i przejście ostatniego w przyzwyczajenie. Odbywa się to w realnych sytuacjach praktycznych, w procesie wypełniania rodzajów działalności tworzących osobowość. Utrwalenie i umocnienie wybranej formy zachowania się, doprowadzenie jej do przyzwyczajenia następuje w rezultacie wielokrotnych i „krzyżujących się” powtórzeń.

5. Przekształcenie przyzwyczajonej formy zachowania się w cechę osobowości. Przyzwyczajenie samo w sobie nie jest jeszcze cechą osobowości, lecz w określonych warunkach może stać się nią. Następuje to w tym przypadku, jeżeli łączą się jednorodne przyzwyczajenia. Takie zintegrowane tworzenie się osobowości młodego człowieka następuje nie tylko w ściśle określonych, lecz również w wielorakich, stale zmieniających się sytuacjach życiowych i działalności studenta.

Istota społeczno-politycznej aktywności polega — zdaniem Aleksandrowa — na uświadomionym działaniu inicjatywnym. Taka aktywność — to uświadomiona działalność, która nie została narzucona z zewnątrz, lecz jest wewnętrznie potrzebna człowiekowi.

Kształtowanie społeczno-politycznej aktywności oznacza — według autora — kształtowanie u studentów przodującego i prawdziwie naukowego światopoglądu

marksistowsko-leninowskiego, ideowej wytrwałości i klasowego podejścia do wszystkich zjawisk życia społecznego, nieugodowości do różnorodnych przejawów ideologii burżuazyjnej.

W strukturze osobowości nauczyciela — pisze Aleksandrow — poważne miejsce zajmuje poznawcza aktywność, jako przejaw społecznej aktywności i odzwierciedlenia zapotrzebowania na wiedzę. Współczesny nauczyciel radziecki — to twórca, człowiek o wysokiej kulturze, szerokiej erudycji, prawdziwy inteligent nowego społeczeństwa socjalistycznego, umiejący orientować się w coraz bardziej zwiększającym się zakresie wiedzy, wzrastającym potoku informacji naukowej. Oczywiście uczelnia — jak stwierdza autor — nie posiada możliwości nauczania swojego absolwenta wszystkiego, lecz może i zobowiązana jest do uzbrojenia studenta w metodologię poznania naukowego. Właśnie to pozwala nauczycielowi na przestrzeni całego życia doskonalić swoją wiedzę, poszerzać swój horyzont teoretyczny.

W dalszej części artykułu autor stwierdza, iż kształtowanie społeczno-politycznej i poznawczej aktywności przyszłego nauczyciela stanie się rzeczywistością, jeżeli w uczelni można będzie zbudować i zrealizować taki system, który zabezpieczy konsekwentność, celowość i permanentność wychowawczego oddziaływania na studenta w ciągu całego okresu nauki. Pracę taką należy — zdaniem Aleksandrowa — rozpocząć od podstawowego zagadnienia, jakim jest treść i organizacja procesu kształcenia w uczelni.

Kształtowanie społeczno-politycznej i poznawczej aktywności młodzieży studenckiej jest — jak pisze autor — obowiązkiem i powołaniem wszystkich profesorów i wykładowców wyższej szkoły pedagogicznej. Jednakże rola wiodąca należy tu do specjalistów nauk społecznych — historyków, filozofów, wykładowców ekonomii politycznej i kursu komunizmu naukowego. Miejsce nauk społecznych w ideowym kształtowaniu przyszłych nauczycieli określane jest ich rolą, jako metody poznania i praktycznego działania.

Tak więc podstawowym przeznaczeniem nauczania nauk społecznych jest zapewnienie metodologicznego przygotowania przyszłych nauczycieli. Absolwent instytutu pedagogicznego, jako nauczyciel, wychowawca i działacz społeczny, powinien być — zdaniem Aleksandrowa — uzbrojony w wiedzę wszystkich źródeł i części składowych marksizmu-leninizmu. Marksistowsko-leninowskie wykształcenie posiada pierwszoplanowe ideowo-wychowawcze znaczenie, kształtuje bowiem ono światopogląd, postawę moralną, wysokie cechy obywatelskie i polityczne właściwe specjalście radzieckiemu.

Współczesny etap rozwoju szkolnictwa wyższego wymaga — według autora — stworzenia w każdej uczelni naukowo uzasadnionego systemu społeczno-politycznej praktyki studentów. W szeregu uczelni pedagogicznych Związku Radzieckiego nagromadzone zostało doświadczenie w tym zakresie. Jednak — jak stwierdza N. W. Aleksandrow — organizacja społeczno-politycznej praktyki wymaga uwzględniania specyfiki uczelni. Dla studentów instytutów pedagogicznych — według niego — opanowanie nawyków społeczno-organizatorskich pracy propagandowej i wychowawczej staje się zawodową koniecznością. Tak więc formy kształcenia i działalności praktycznej studentów powinny uzupełniać się wzajemnie, a jednocześnie nie powinny tracić swojej specyfiki.

Autor przytacza w swym artykule wyniki badań na temat społeczno-politycznej aktywności studentów, jakie zostały przeprowadzone w Permskim Instytucie Pedagogicznym. Uzyskane materiały pozwoliły — jego zdaniem — na utrwalenie szeregu ważnych, lecz niedostrzegalnych dla bezpośredniej obserwacji faktów. Np. potwierdziła się hipoteza, że społeczno-polityczna aktywność studentów zależy bezpośrednio od rezultatów ich działalności naukowej: średni stopień sprawności u aktywistów jest znacznie wyższy aniżeli u tych, którzy nie uczestniczą w pracy społecznej (od-

powiednio 4, 15 i 3, 7). Okazało się, że 1/3 studentów nie uczestniczyła w pracy społecznej, przy czym procent uczestniczących w niej był znacznie wyższy na wydziałach humanistycznych. Począwszy od III roku studiów zaobserwowano tendencję do zmniejszania się liczby uczestniczących w pracach społecznych (I rok — 78%; II — 88%; III — 60%; IV — 48%; V — 45%). W tym czasie, kiedy co piąty aktywista posiadał dwa i więcej poleceń, wielu studentów, szczególnie na wyższych latach studiów, pozostawało na uboczu od spraw społecznych. Przeprowadzona analiza wyników badań — jak pisze autor — pozwoliła Instytutowi nakreślić konkretne drogi doskonalenia pracy w zakresie rozwoju społecznej aktywności młodzieży studenckiej. Program społeczno-politycznej praktyki, opracowany wspólnym wysiłkiem pracowników naukowych, partyjnej i komsomolskiej organizacji dał już pozytywne rezultaty.

Skomplikowany proces społecznego i intelektualnego tworzenia się osobowości nauczyciela w systemie kształcenia pedagogicznego na poziomie wyższym wymaga — zdaniem autora — kształtowania u studentów wysokiej aktywności społecznej, politycznej i poznawczej, które otwierają bezpośrednią drogę do twórczego opanowania wiedzy, do permanentnego samokształcenia.

W zakończeniu artykułu N. W. Aleksandrow stwierdza, iż w historii, teorii i praktyce wyższych studiów pedagogicznych nagromadzony został wielki fundusz naukowy. Może on i powinien stać się podstawą do stworzenia rzeczywiście naukowej teorii zawodowo-pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkoły radzieckiej.

Trzeci artykuł, z którym pragniemy zapoznać czytelników, również dotyczy problematyki nauczycielskiej. Jest nim artykuł L. A. Kowalewej na temat motywów wyboru zawodu przez studentów uczelni pedagogicznej³.

Autorka rozpoczyna swój artykuł od stwierdzenia, iż zabezpieczenie przygotowania nauczycieli o wysokich kwalifikacjach zawodowych i politycznych jest pierwszoplanowym zadaniem wyższej szkoły pedagogicznej. Jednym z warunków pomyślnej realizacji tego zadania jest dobór do uczelni pedagogicznej młodzieży, która świadomie wybrała swój zawód. Przy badaniu tego problemu ważne jest — jej zdaniem — zgłębienie motywów wyboru danego zawodu. Wiadomo, że prawidłowo uświadomione motywy stanowią pobudzającą siłę postępowania człowieka, wpływają na rozwój trwałych zainteresowań, sprzyjają kształtowaniu zamiłowań i zdolności. W badaniach radzieckich psychologów szczególnie podkreśla się znaczenie motywów w kształtowaniu osobowościowych cech człowieka. W sferze motywów — pisze Kowalewa — jakby krzyżują się intelektualne i moralne cechy człowieka. Motywy zawsze charakteryzują się tym lub innym stopniem uświadomienia, są zawsze ukierunkowane, a specyfika tego ukierunkowania określana jest zadaniami i celami wychowania.

W badaniach, jakie przeprowadziła L. A. Kowalewa, interesowały ją przede wszystkim stan i poziom rozwoju sfery motywacyjnej, a także właściwości i warunki wychowania i kształtowania motywów zawodowych u studentów Turkmeńskiego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina.

Badaniami autorka objęła 700 studentów fakultetu języka rosyjskiego i literatury; w tym 475 studentów studiów stacjonarnych i 225 — wydziału zaocznego. Dla porównania i analizy wyników badań przeciwstawiano motywy wyboru zawodu przez studentów innych fakultetów: języków obcych, języka turkmeńskiego i literatury, fizyczno-matematycznego, historyczno-geograficznego, przyrodniczego i wychowania fizycznego (ogółem 360 osób).

Na pierwszym etapie badań L. A. Kowalewa zastosowała metodę ankiety. Autorkę interesowało zagadnienie, dlaczego badani przedkładają ponad zawód nauczyciela

³ Por. L. A. Kowalewa: O motywach wyboru profesji studentami pedagogicznego wuza. *Sowietskaja Pedagogika* 1974, nr 12, s. 79—83.

inne specjalności, nawet studiując w instytucie pedagogicznym. W tym celu zbadała cna motywy wyboru uczelni. Na wydziale stacjonarnym tylko 42% studentów pragnie zostać nauczycielem języka rosyjskiego i literatury, około 14% — pragnęłoby przejść na inne fakultety argumentując swoje życzenie w zasadzie tym, że studiowanie języka rosyjskiego jest bardzo trudne. Niektórzy przybyli do instytutu pedagogicznego, ponieważ marzyli zostać dziennikarzami (14,4%), pisarzami (6,4%), redaktorami (10,2%). Wielkie zainteresowanie przejawiają studenci (w zasadzie mężczyźni) do pracy na kierowniczych stanowiskach w wydziałach oświaty, radach narodowych itd. Część studentów interesuje zawód prawnika (4,4%), lekarza (2,8%).

Badania na wydziale stacjonarnym — jak pisze autorka — wykazały, że u wielu studentów brak jest zdecydowanego zainteresowania zawodowego pracą nauczyciela, nawet na latach starszych u niektórych studentów nie dostrzega się ugruntowanej postawy pedagogicznej. Wyniki badań na wydziale zaocznym wykazały, że tylko 46% studentów wybiera dla siebie zawód nauczyciela języka rosyjskiego i literatury i pragnie pracować w tym kierunku. W zasadzie są to studenci, u których staż pedagogiczny w szkole nie jest mniejszy niż 5—7 lat.

Wyniki badań ankietowych ujawniły pewne różnice w zawodowych zamierzeniach wyboru zawodu nauczycielskiego na różnych fakultetach. Na wydziale historyczno-geograficznym 56% badanych oświadczyło, że pragnie zostać nauczycielem; na wydziale języków obcych tylko 25%, a pozostali chcieliby pracować jako dziennikarze, tłumacze, przewodnicy itd.; na wydziale fizyczno-matematycznym 48,8% badanych pragnie zostać nauczycielami, a na wydziale przyrodniczym i wychowania fizycznego — 39%.

Autorka poczyniła próbę grupowego zbadania motywów wyboru zawodu nauczyciela. W tym celu dodatkowo poza ankietą zaproponowała badanym napisanie wypracowania na temat: „Jak przedstawicie sobie przyszłą specjalność?”; „Co skłoniło was do wyboru nauczycielskiej drogi?”; „Mój pomocnik w wyborze zawodu” itd. Po przestudiowaniu tych materiałów autorka doszła m.in. do wniosku, że ok. 33% badanych kierowało się w wyborze zawodu motywem zamiłowania do przedmiotu. Przy tym należy — jej zdaniem — zaznaczyć, że motyw ten często był uzupełniany innymi motywami: miłością do nauczyciela, czytaniem literatury pięknej, uczęszczaniem do kina, teatru. Z zasady studenci danej grupy uczestniczyli w szkole w kołach przedmiotowych, byli dobrymi organizatorami wieczornic, dysput, mieli powierzone zadania społeczne.

W swoich badaniach autorka zwróciła również uwagę na to, jak przejawiają się, zmieniają i kształtują motywy wyboru zawodu w związku z przejściem na wyższe lata studiów, ujawniła źródła wzrostu lub spadku zainteresowania działalnością pedagogiczną po to, aby następnie prowadzić ze studentami zróżnicowaną pracę w tym kierunku.

Zbadanie motywów wyboru zawodu pozwoliło — zdaniem autorki — na nakreślenie konkretnych dróg działania w zakresie kształtowania postawy pedagogicznej. Praca ta prowadzona była dla trzech grup młodzieży: 1) przeprowadzenie obowiązkowej konsultacji zawodowej dla nowo wstępujących na wydział zaoczny po to, aby pomóc już pracującym nauczycielom w wyborze fakultetu; 2) praca nad doбором abiturientów dla wydziału stacjonarnego, okazanie praktycznej pomocy szkołom w przeprowadzeniu celowo ukierunkowanej pedagogicznej preorientacji zawodowej wśród uczniów klas VIII—X; 3) opracowanie kompleksowego systemu środków w zakresie wszechstronnego rozwoju i ukierunkowanego kształtowania pedagogicznych zamiłowań i zdolności studentów. W ciągu pięciu lat (1969—1973) — pisze autorka — prowadzona była efektywna praca w wymienionych wyżej trzech kierunkach.

W dalszej części artykułu L.A. Kowalewa przedstawia szczegółowo uzyskane

rezultaty z prowadzonej w tym zakresie działalności w instytucie pedagogicznym.

W zakończeniu artykułu autorka pisze, iż praktyka wykazała, że w ciągu czterech lat pracy celowo ukierunkowanej osiągnięto określone sukcesy w kształtowaniu postawy pedagogicznej u studentów. Już w roku szkolnym 1970/71 na wydziale języka rosyjskiego i literatury zainteresowanie zawodem pedagoga jako podstawy motywu wskazało 72,8% studentów. Motyw zamiłowania do dzieci pojawił się u 36,6%. W Instytucie — pisze Kowalewa — kontynuowana jest praca w kierunku stworzenia najlepszego systemu kształcenia nauczycieli z uwzględnieniem doświadczenia innych republik związkowych.

Autorka kończy swój artykuł stwierdzeniem, iż organizując różnorodną pracę w zakresie badania motywacji wyboru zawodu można konkretnie określić kierunki i formy pracy nad kształtowaniem postawy pedagogicznej.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES I kwartał 1974 roku

W omawianym okresie ukazały się 3 numery *Cahiers Pédagogiques* (nr nr 120—122), poświęcone jak zawsze różnym problemom szkolnictwa średniego. Obok jednego zasadniczego tematu każdy zeszyt zawiera kronikę, odpowiedzi na listy czytelników, sprawozdania z działalności CRAP (Koła Badań i Działalności Pedagogicznej), recenzje, przegląd czasopism itp.

Nr 120 ze stycznia 1974 r. nosi tytuł „La classe de seconde” (klasa druga). Jest to pierwszy rok nauczania tzw. długiego (*enseignement long*), w drugim cyklu szkoły średniej. Obecnie we Francji po pięcioletniej szkole elementarnej (wiek 6—11 lat) wszyscy uczniowie uczęszczają do czteroletniej szkoły średniej I cyklu (*CES — Collège d'Enseignement Secondaire*, klasy VI—III). Po ukończeniu klasy trzeciej stają oni przed koniecznością dokonania wyboru dalszej drogi kształcenia. Wszystkie istniejące w tym zakresie możliwości dają się sprowadzić do dwóch zasadniczych, a mianowicie:

— nauczania długiego (*enseignement long*), trwającego 3 lata (klasy II, I i końcowa — terminale) i kończącego się maturą (*baccalauréat*), dającą prawo wstępu na wyższą uczelnię oraz

— nauczania krótkiego (pół roku, rok, 2 lata), przygotowującego do pracy, do zawodu.

Właśnie moment ukończenia klasy III w wieku lat 15 (jeśli uczeń nie powtarzał żadnej klasy) jest bardzo ważny w karierze szkolnej uczniów francuskich, stanowiąc zasadniczy próg orientacji i selekcji. Dawniej selekcja dokonywała się wcześniej przy pomocy trudnego egzaminu wstępnego, który musieli przejść pomyślnie uczniowie w wieku lat 11, po ukończeniu szkoły początkowej, jeśli chcieli kontynuować naukę w liceum.

Obecnie egzaminy wstępne zostały zniesione, w czasie nauki w CES prowadzi się przez 4 lata obserwację i orientację uczniów, sporządza się dla każdego „dossier” i decyzyja o skierowaniu ucznia do takiej a nie innej szkoły podejmowana jest przez specjalną komisję do spraw orientacji.

Klasa druga ma w tym układzie nieco inny charakter niż poprzedzające ją klasy cyklu pierwszego oraz następne lata nauczania w cyklu drugim. Rozważaniom nad specyfiką klasy drugiej redakcja poświęciła cały numer, grupując zebrane materiały wokół trzech kręgów zagadnień:

1. Klasa druga a klasa szósta,
2. Problemy organizacyjne: czy klasa druga ma być wspólna dla wszystkich uczniów?
3. Start do próby unowocześnienia nauczania w drugim cyklu.

Dlaczego można porównywać klasę drugą z szóstą i wyprowadzać pewne analogie? Otóż obie te klasy są pierwszym rokiem jednego z cyklów nauczania średniego, klasa szósta — pierwszego, a klasa druga — cyklu drugiego.

Na podstawie analizy danych statystycznych można stwierdzić, iż selekcja społeczna, która występuje w momencie przechodzenia uczniów ze szkoły początkowej do klasy szóstej, pogłębia się jeszcze w trakcie następnych lat nauczania (klasy szósta-trzecia). Dzieci rodziców reprezentujących niższe szczeble drabiny społecznej stanowią coraz mniejszy odsetek ogółu uczniów. I tak np. w klasie szóstej uczniowie pochodzenia robotniczego stanowili 34,7%, a w klasie drugiej już tylko 23,9% (w całej populacji dzieci robotników stanowią 40,9%). Znosząc egzaminy nie zlikwidowano więc mechanizmów selekcji i eliminacji uczniów i działają one dalej.

Jacy są obecnie uczniowie klasy drugiej? Nauczyciel wychowania fizycznego analizuje różnice występujące między dzisiejszymi uczniami tych klas i ich kolegami sprzed dwudziestu lat. Dokonał on porównania danych dotyczących rozwoju fizycznego młodzieży z roku 1947 i 1972. W roku 1947 wzrost przeciętny chłopców 16-letnich wynosił 1,63 m, a średnia waga 51 kg, w roku 1972 wzrost — 1,70 m, waga — 59 kg; różnica na korzyść dzisiejszej młodzieży wynosi więc 7 cm i 8 kg. Analogiczne dane dotyczące dziewcząt: w r. 1947 wzrost — 1,54 m, waga 47 kg, zaś w 1972 r. — 1,62 m i 52 kg; różnice w tym przypadku wynoszą 8 cm i 5 kg.

Różnice występują nie tylko we wzroście i wadze, młodzież obecna dojrzeła fizycznie również wcześniej. Jak podaje w swej „Psychologii” M. Reuchlin, przeciętny wiek dojrzwania dziewcząt w r. 1860 wynosił 16—17 lat, natomiast w r. 1960 — 12—13 lat.

Doktor André Berge dodaje do tej charakterystyki uczniów klasy drugiej obserwację, iż w zespole tej samej klasy występują duże różnice. Dane statystyczne wskazują, że przedział wieku między najstarszymi i najmłodszymi uczniami wynosi niejednokrotnie nawet 4 czy 5 lat. Również dojrzałość fizjologiczna i uczuciowa jest bardzo zróżnicowana i w tych samych ławkach siedzą obok siebie młodzieńcy i chłopcy, którzy nie wyszli jeszcze z wieku dziecięcego. Podobnie jest u dziewcząt, choć tam okres dojrzwania przypada na ogół o 2 lata wcześniej.

Sporo miejsca poświęcono w rozważaniach sprawom adaptacji uczniów do nowego szczebla szkoły, do nowego cyklu nauczania i trudnościom z tym związanym. Nauczyciele krytykują program nauczania klasy drugiej i w ogóle całego tego cyklu. Trzeba byłoby zostawić więcej czasu na inicjatywę uczniów, zachęcać ich do samodzielnej działalności i odkryć, tymczasem sztywne i rygorystyczne przepisy (zwłaszcza po roku 1968) sprawiły, iż ciągle się tylko kontroluje wyniki kładąc większy nacisk na kontrolę niż na samo nauczanie.

Przytoczone wypowiedzi uczniów z liceum paryskiego i małego liceum z prowincji pokazują, iż uczniowie przeżywają niejednokrotnie poważne trudności związane z przejściem z pierwszego do drugiego cyklu szkoły średniej. Znaczne różnice występują zwłaszcza w metodach nauczania i w stosunku nauczycieli do uczniów, których traktuje się na ogół jako już prawie dorosłych. Uczennica, która uczyła się dobrze od pierwszych dni pobytu w szkole, nagle po przejściu do klasy drugiej poczuła się zagubiona, nie potrafiła sobie radzić, poczuła się zagrożona perspektywą powtarzania klasy. Rzeczywiście z danych statystycznych wynika, iż najczęściej zjawisko drugoroczności występuje w klasie szóstej i drugiej.

Podzielone są opinie na temat, czy w klasie drugiej ma już występować specjalizacja, czy dopiero przy końcu tej klasy należy orientować uczniów do różnych

kierunków nauczania. Obecnie istnieją już w klasie drugiej sekcje: przyrodnicza (C), humanistyczna (A), techniczna (T). Przeciwnicy tego systemu twierdzą, iż nie wszyscy uczniowie przychodzący do klasy drugiej w wieku lat 15—16 znają dostatecznie swoje zdolności i zamiłowania i nie podjęli jeszcze decyzji co do przyszłego zawodu i studiów. Dlatego postuluje się jednakowe dla wszystkich uczniów nauczanie w pierwszym roku drugiego cyklu.

W tym kierunku zmierza podjęty przez liceum w Montgeron eksperyment, polegający na wprowadzeniu do klas drugich jednolitego programu obejmującego 20 godzin: 4 godziny — język francuski, 4 godziny — historia i geografia, 3 godziny — I język obcy nowożytny, 5 godzin — matematyka, 4 godziny — fizyka, 1 godzina — biologia. Dochodzi do tego jeszcze wychowanie fizyczne oraz przedmioty wybrane przez ucznia. Wyboru może on dokonać spośród następujących dyscyplin: języki obce II i III, łacina, grecki, biologia, technologia, ekonomia, przedmioty artystyczne. Eksperyment obejmował 15 klas drugich. Wyniki jego nie są jednoznaczne i jest on kontynuowany z pewnymi modyfikacjami.

Podsumowując rozważania na temat charakteru klasy drugiej i jej programu Gilbert Walusiński stwierdza, iż byłoby niepożądane, a nawet niebezpieczne definitywnie skierowywać uczniów do określonej sekcji zaraz na początku cyklu drugiego, nie dając możliwości przechodzenia z jednej sekcji do drugiej. Dlatego wydaje się pożytecznym wprowadzenie roku wspólnego dla wszystkich sekcji, co umożliwi lepszą orientację uczniów. Naturalnie wymaga to zmian w aktualnie obowiązujących programach i siatce godzin.

W numerze znajdują się opisy różnych prób i eksperymentów, zmierzających do unowocześnienia nauczania na tym szczeblu. Swymi doświadczeniami dzielą się nauczyciele języka ojczystego i literatury, historii i matematyki, pisząc o stosowanych metodach i osiągniętych rezultatach.

Trzeba zasygnalizować zamieszczony w części wstępnej zeszytu interesujący wywiad przeprowadzony przez przedstawiciela redakcji Roger Ueberschlaga z reżyserem Pascal Monod. Rozmowa dotyczyła problemu: czy istnieją punkty wspólne między kierowaniem aktorami a prowadzeniem nauczania zgodnie z założeniami metod aktywnych?

Na treść numeru lutowego złożyły się dwa różne problemy, każdemu z nich poświęcono połowę objętości. Są to: kształcenie dorosłych i ankieta na temat 10%.

We wstępie do pierwszego zagadnienia autorzy opracowania Jean Rossignieux i Lucien Gilles z Ośrodka Kształcenia Kadr dla oświaty dorosłych w Dijon, stwierdzają, iż w dziedzinie edukacji narodowej zachodzą ostatnio ważne i zasadnicze zmiany. Mówiło się dawniej o „eksplozji szkolnej”, obecnie obserwujemy masowe wkraczanie dorosłych w system kształcenia permanentnego. Z jednej strony kwestionuje się potrzebę istnienia szkoły w ogóle, głosząc za Illichem hasło deskolaryzacji społeczeństwa, z drugiej zaś stawia się przed systemem szkolnym nowe, ogromne zadania związane z oświatą permanentną.

We Francji Ministerstwo Oświaty nie ma monopolu na kształcenie dorosłych, ale jest organem państwowym odpowiedzialnym za całokształt pracy w tym zakresie. Instytucji i ośrodków zajmujących się kształceniem i doskonaleniem dorosłych jest bardzo dużo. W zasadzie każde przedsiębiorstwo zatrudniające ponad 50 pracowników powinno mieć komitet zakładowy (CE), wybierany przez pracowników. Do zadań tego komitetu należy między innymi sprawa wykorzystania sum, które każde przedsiębiorstwo musi przewidywać w budżecie na kształcenie i doskonalenie pracowników (0,8% według artykułu 15 prawa z 16 lipca 1971 r.).

Ponieważ organizacja tego systemu kształcenia i doskonalenia jest bardzo skomplikowana, w numerze zamieszczono szereg tablic i schematów unoczniających ten system. Oprócz osób objętych kształceniem w ramach funduszu zakładowego istnieje

jeszcze druga kategoria — matki, młodzi bez kwalifikacji, imigranci, bezrobotni itp. Kształcenie osób z tej grupy odbywa się na koszt państwa.

Ośrodek Kształcenia Dorosłych w Dijon obok prowadzenia wielu tradycyjnych już akcji w tym zakresie podejmuje również szereg prób nowatorskich. Lista wszystkich form organizacji kształcenia dorosłych jest długa. Tytułem przykładu warto przytoczyć niektóre z nich. Każdego roku 100 000 do 200 000 młodych opuszcza szkołę w wieku lat 16 bez przygotowania zawodowego. Dla tej młodzieży organizuje się przysposobienie do zawodu poprzez staże w zakładach pracy. Dla kobiet — matek, które nie zdobyły żadnego zawodu, zorganizowano kursy. Uczęszczają na nie kobiety w wieku 35—45 lat; w pierwszym okresie skoncentrowano się na zajęciach typu ogólnego, mającego na celu „wyrównanie poziomu”, następnie, w drugim etapie szkolenia, przygotowano do wykonywania zawodów. Dla działaczy różnych związków zawodowych zorganizowano kształcenie w zakresie zagadnień ekonomicznych itp.

Interesujące są dane liczbowe pokazujące sposób wykorzystania w r. 1972 przez przedsiębiorstwa 0,8% sum budżetowych przeznaczonych na kształcenie pracowników. Spośród 130 tys. przedsiębiorstw 85% (tj. 110 tys.) organizowało kształcenie pracowników, wydając nie 1,5 miliarda franków, do czego były zobowiązane, lecz 2,18 miliarda. Państwo poświęciło na te cele kwotę tej samej wysokości. Jeśli chodzi o pracowników resortu oświaty, to na kształcenie i doskonalenie personelu wydaje się 37 milionów, czyli 0,15% uposażeń, zamiast 1%. A więc — jak stwierdza się w podsumowaniu — w stosunku do nauczycieli daje się i w tym zakresie zastosować porzekadło „szewc bez butów chodzi”.

Drugi problem omawiany w numerze 121 to wyniki ankiety dotyczącej 10%. Chodzi mianowicie o praktyczną realizację przez poszczególne szkoły zarządzenia o pozostawieniu do dyspozycji nauczyciela 10% budżetu czasu. Są to dopiero początki, gdyż zarządzenie zaczęło obowiązywać niedawno i redakcja spodziewa się dalszego napływu odpowiedzi na ankietę. Tymczasem zamieszcza podsumowanie nadesłanych materiałów z 20 szkół. Z pierwszych obserwacji wynika, iż szkoły w bardzo różny sposób gospodarują tym czasem, stanowiącym 10% całej siatki godzin. Najczęściej grupują te „10%” w jakiś jeden dzień nauki, np. raz na dwa tygodnie, organizując różne zajęcia i akcje już nie według roku, lecz grupami zgodnie z zainteresowaniami uczestników. Niektóre szkoły przeprowadziły sondaż wśród uczniów, zbierając ich postulaty dotyczące „zagospodarowania” tych 10% czasu.

Tytuł nadany przez redakcję numerowi 122 (marzec 1971) brzmi „Uczyć się — być zależnym?” (apprendre = dépendre?). Przedmiotem rozważań jest możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów liceów. Redaktorzy numeru oddają głos teoretykom, nauczycielom-praktykom i uczniom.

Z przytoczonych wypowiedzi uczniów wynika, iż chęć samodzielnego, poza nauką szkolną, zdobywania wiedzy na określony temat zrodziła się w różnym wieku, w związku najczęściej z zainteresowaniem się jakąś dziedziną, np. fizyką nuklearną czy przeczytaniem dzieła literackiego itp. Stawali się samoukami w tej dziedzinie, starając się możliwie dużo dowiedzieć na interesujący ich temat. Korzystali jednak z pomocy czy wskazówek bibliotekarki, nauczyciela-specjalisty czy wychowawcy.

Również nauczyciele próbują upowszechniać wśród uczniów metody samodzielnego uczenia się różnych przedmiotów, wprowadzając nauczanie problemowe i problemowo-zespołowe. W swoich sprawozdaniach stwierdzają, iż brak jest często koniecznych do stosowania tych metod pomocy naukowych i dobrze wyposażonych pracowni przedmiotowych. Ponadto zarówno nauczyciele, jak i uczniowie stwierdzają, iż trzeba się nauczyć pracować samodzielnie i na początku nie zawsze rezultaty były dobre, tracono zbyt wiele czasu mało efektywnie. Nie potrafili tego nie tylko uczniowie lice-

uu, ale również i studentów szkół wyższych trzeba nauczyć, jak się „uczyć” samemu i w grupach.

W oficjalnych zaleceniach Ministerstwa Oświaty stwierdza się, iż głównym celem samodzielnej pracy uczniów jest większy niż dotąd ich udział w zdobywaniu wiedzy, danie im możliwości swobodnego organizowania pracy, korzystania z różnych dokumentów, przeprowadzania doświadczeń itp. bez ustawicznej kontroli ze strony nauczyciela. Jest to przygotowanie uczniów do samokształcenia, do dalszego studiowania na wyższej uczelni lub w ramach kształcenia permanentnego. Poprzez wprowadzanie pracy grupowej uczniowie zdobywają umiejętność współzycia i współpracy, potrzebną nie tylko w nauce, ale i w pracy, w życiu w społeczeństwie.

Prof. F. Halbwachs z Uniwersytetu w Prowansji zastanawia się nad rolą maszyn matematycznych w nauczaniu i uczeniu się, pokazując ewolucję, jaką przeszło nauczanie programowane od lat pięćdziesiątych, od czasów B. F. Skinnera.

Prof. A. Moyné omawia zagadnienie samodzielnej pracy uczniów od strony psychologicznej. Stwierdza, iż nie wystarcza, by chciał ją wprowadzić nauczyciel, musi być również motywacja po stronie uczniów. Czasami powstaje niechęć, pasywna postawa uczniów, jeśli mają trudności w pracy przy stosowaniu innych, samodzielnych metod, do których nie są przyzwyczajeni. Autor zastanawia się nad rolą nauczyciela i wzajemnym stosunkiem nauczyciel-uczeń (lub uczniowie) w nowych metodach nauczania. W swoim obszernym artykule zwraca on jeszcze m.in. uwagę na fakt, iż eksperymenty pedagogiczne w zakresie metod samodzielnego uczenia się, stosowania pracy grupowej oraz ograniczania ingerencji i kierowania ze strony nauczyciela były prowadzone głównie w krajach anglosaskich. Trzeba byłoby — zdaniem autora — wypracować model francuski, różniący się od już stosowanych, a uwzględniający czynnik kulturalny oraz istniejące postawy, przyzwyczajania i nawyki.

Wszystkie wspomniane — z konieczności — pokrótce rozważania na temat samodzielnego uczenia i uczenia się i opisy realizacji ogólnych założeń w praktyce wydają się interesujące dla polskiego czytelnika. Warto zapoznać się z doświadczeniami pedagogów francuskich w zakresie modernizacji metod, gdyż jest to zagadnienie bardzo aktualne i u nas.

Irena Janiszowska

KOLEGIUM MINISTRA OŚWIATY I WYCHOWANIA W SPRAWIE SIECI SZKÓŁ 10-LETNICH

Ministerstwo Oświaty i Wychowania prowadzi intensywne prace nad przygotowaniem reformy systemu edukacji narodowej. Podstawę reformy, zgodnie z uchwałą VI Zjazdu PZPR, uchwałą Sejmu PRL, wytycznymi Biura Politycznego i decyzjami Rady Ministrów, stanowić będzie wprowadzenie powszechnej, 10-letniej, ogólnokształcącej szkoły średniej. Istotnym warunkiem wprowadzenia reformy systemu oświatowego w Polsce jest przygotowanie racjonalnej sieci szkół wszystkich typów i ich bazy materialno-technicznej.

Nad tymi problemami obradowało w dniu 11 listopada 1974 roku w Olsztynie Kolegium Ministra Oświaty i Wychowania z udziałem kuratorów okręgów szkolnych. Kolegium rozpatrzyło propozycje Kuratorium Okręgu Szkolnego Olsztyńskiego w sprawie sieci i bazy lokalowej szkół 10-letnich w woj. olsztyńskim.

W wyniku obrad stwierdzono, że opracowany przez kuratorium plan sieci szkół 10-letnich odpowiada założeniom reformy systemu edukacji narodowej, a jednocześnie świadczy, że nawet w trudnych warunkach geograficznych i osadniczych, jakie ma woj. olsztyńskie, możliwe są w tym zakresie konstruktywne rozwiązania.

Podjęta przez Kolegium Ministra Oświaty i Wychowania uchwała stwierdza, że prawidłowe ukształtowanie sieci szkół 10-letnich oraz stworzenie im korzystnej bazy materialno-technicznej jest jednym z najważniejszych zadań organów administracji szkolnej wszystkich szczebli na obecnym etapie prac nad reformą. Nadto, że sieć szkół 10-letnich w poszczególnych rejonach kraju powinna być kształtowana w zależności od sytuacji demograficznej, istniejących obiektywnie możliwości zapewnienia dzieciom i młodzieży powszechnego wypełniania obowiązku szkolnego i korzystania ze wszystkich form działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, a także w zależności od perspektywicznych planów ich dalszego rozwoju, aktualnych oraz przyszłych potrzeb społecznych, kulturalnych i ekonomicznych.

Podstawą planowania sieci szkół 10-letnich, 2-letniej specjalizacji kierunkowej i szkół zawodowych jest aktualny potencjał lokalowy i materialno-techniczny wszystkich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, niezależnie od ich organizacyjnego charakteru, lokalizacji i resortowego podporządkowania.

Kolegium zaleciło kuratoriom okręgów szkolnych wykorzystanie materiałów i doświadczeń Kuratorium Okręgu Szkolnego Olsztyńskiego w dalszych pracach nad kształtowaniem sieci szkół 10-letnich w poszczególnych województwach, a ponadto zobowiązało kuratorów okręgów szkolnych do:

- prowadzenia wnikliwych studiów nad siecią szkół ogólnokształcących i korygowania przyjmowanych założeń, w miarę konkretyzowania planów przestrzennego zagospodarowywania poszczególnych rejonów kraju, a także założeń programowo-organizacyjnych poszczególnych typów szkół.
- zintensyfikowania działalności zmierzającej do zapewnienia szkołom 10-letnim, w szczególności szkołom wiejskim, bazy dydaktycznej i obsady kadrowej, jako niezbędnych warunków efektywnej realizacji programu kształcenia i wychowania oraz sprawnego ich funkcjonowania,
- konsekwentnego zmierzania do zorganizowania zbiorczych szkół gminnych oraz zapewnienia im jak najkorzystniejszych warunków materialnych i kadrowych, w pierwszej kolejności w tych środowiskach gminnych, w których w przyszłości powstaną 10-letnie szkoły średnie.

Opracowane przez kuratoria okręgów szkolnych szczegółowe plany wdrożenia reformy w gminach, powiatach i w województwach, po ich zatwierdzeniu przez rady narodowe, zostaną przedłożone Ministerstwu Oświaty i Wychowania do końca 1975 roku.

Kolegium Ministra Oświaty i Wychowania wyraziło przekonanie, że wysiłki pracowników organów administracji szkolnej, dyrektorów i nauczycieli szkół, pracowników nauki i działaczy oświatowych zapewnią ukształtowanie racjonalnej sieci szkół 10-letnich, stanowiącej jeden z najważniejszych czynników realizacji polityki oświatowej państwa, a także przyczynią się do przygotowania niezbędnych warunków kadrowych i materialno-technicznych, gwarantujących efektywną realizację programów kształcenia i wychowania.

Jan Malczewski

OCENA REALIZACJI NOWYCH ZAŁOŻEŃ EGZAMINU DOJRZAŁOŚCI

Szkoły średnie w roku szk. 1973/74 przeprowadzały egzamin dojrzałości zgodnie z nowym regulaminem, który został wprowadzony zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 9 listopada 1973 roku. Funkcjonowanie tego regulaminu, praktyczna realizacja zawartej w niej nowej koncepcji egzaminu dojrzałości, stanowi przedmiot powszechnego zainteresowania.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania przy udziale pracowników Instytutu Programów Szkolnych, Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Instytutu Kształcenia Zawodowego przeprowadziło analizę i dokonało oceny wyników egzaminu dojrzałości za rok szk. 1973/74. Ocena ta wykazała, że efekty kształcące i wychowawcze przyjętej w regulaminie koncepcji egzaminu dojrzałości są większe niż egzaminu tradycyjnego. Wynikają one stąd, że nowa koncepcja zbliża egzamin dojrzałości do wymagań wyższej uczelni, stawia na zainteresowania, uzdolnienia i aspiracje uczniów, na ich samodzielność i dociekliwość badawczą, na uczenie młodzieży metodologii pracy i umiejętności samodzielnego dociekania wartości poznawczych.

Nowa koncepcja egzaminu dojrzałości stwarza więc szkole średniej korzystne warunki kierowania rozwojem intelektualnym uczniów i poprawy poziomu ich przygotowania do studiów wyższych i do pracy zawodowej. Tym celom służy przede wszystkim pisemna praca egzaminacyjna z przedmiotów do wyboru, której walory kształcące okazały się bezsporne. Ta forma egzaminu dojrzałości, jako organizacyjna działalność szkoły i nauczyciela przedmiotu, uczy uczniów samodzielnej pracy nad tematem, a więc tworzeniem większej i złożonej struktury logicznej, gromadzenia materiału bibliograficznego, jego selekcji i wartościowania, a na jego podstawie wnioskowania i uogólniania oraz kształtuje takie cechy charakteru, jak systematyczność i wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia wytkniętego celu. Ponadto uczy umiejętności organizowania własnego warsztatu pracy.

Te właśnie walory i umiejętności, których uczeń może uczyć się, przygotowując pisemną pracę egzaminacyjną, czynią z tej formy egzaminu dojrzałości jeden z ważnych czynników poprawy poziomu i wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły średniej.

W piśmie Ministra Oświaty i Wychowania, przesłanym wraz z materiałami do kuratoriów okręgów szkolnych, wydziałów oświaty i szkół średnich, stwierdza się konieczność podjęcia zespołu środków zmierzających do doskonalenia praktycznej

realizacji nowej koncepcji egzaminu dojrzałości, a szczególnie jego pisemnej formy.

W związku z tym koniecznym staje się wypracowanie przez szkoły średnie systemu zajęć o charakterze seminaryjnym, konsultacji indywidualnych i zbiorowych, w tym celu, aby nauczyciel przedmiotu był organizatorem pracy ucznia nad tematem, żeby tę pracę prowadził, żeby na każdym jej etapie zdawał sobie sprawę z jej postępu i wyników. Są to warunki podstawowe, od zapewnienia których zależą kształcąca wartości nowej koncepcji egzaminu dojrzałości.

Jan Malczewski

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

PROBLEMY DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

(Sprawozdanie z Plenum Zarządu Głównego ZNP)

W styczniu 1973 roku, wspólną decyzją Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania z udziałem Zarządu Głównego ZNP, został przyjęty nowy system kształcenia i dokształcania nauczycieli, zakładający uzyskanie przez ogół nauczycieli w przeciągu około dziesięciu lat pełnego wyższego wykształcenia. Trud dokształcania do poziomu studiów magisterskich około 160 tysięcy nauczycieli pracujących podjęła większość uczelni, w pierwszym rzędzie uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne, a także wyższe szkoły techniczne, akademie rolnicze, ekonomiczne i wychowania fizycznego. Przystąpiono też niezwłocznie w uczelniach do rozległych działań o charakterze organizacyjnym i kadrowym oraz przygotowania bazy dydaktycznej, noclegowej i socjalnej.

Spośród wielu zrealizowanych w bardzo krótkim czasie zadań odnotujmy takie, jak określenie rozmiarów kształcenia kandydatów na studiach dziennych oraz ilościowy program dokształcania czynnych zawodowo nauczycieli, opracowanie systemu kierowania nauczycieli na studia i przygotowywania do nich, wydanie nowych odrębnych planów studiów i programów kształcenia, włączenie w proces dydaktyczny dokształcania Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego, wdrożenie od lipca 1974 roku nowego regulaminu studiów dla nauczycieli pracujących, wydanie przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania przepisów regulujących sprawę stwarzania nauczycielom studiującym najlepszych warunków przez odpowiednią organizację pracy i zajęć w szkołach, uruchomienie kilkunastu punktów konsultacyjnych, dostosowywanie bazy dydaktycznej do potrzeb studiujących nauczycieli oraz zabezpieczenie pomieszczeń noclegowych w czasie pobytu w uczelni.

Ogniwa i instancje ZNP od początku aktywnie włączyły się do realizacji programu dokształcania nauczycieli pracujących, a *Głos Nauczycielski* rozpoczął hasłem „nie ma sprawy ważniejszej” batalię o organizowanie i inicjowanie różnych dostępnych form pomocy dla nauczycieli studiujących oraz kształtowanie właściwego klimatu wokół ich wysiłku. Ocenie dotychczasowego wkładu ogniw związkowych oraz określeniu dalszych zadań wobec członków ZNP podnoszących swe kwalifikacje poświęcone było zebranie plenarne Zarządu Głównego, które obradowało w dniu 30 grudnia 1974 roku. Referat Prezydium ZG ZNP, zagajający dyskusję, wygłosił sekretarz Tadeusz Suberlak.

Dotychczasowe osiągnięcia i trudności

Charakteryzując aktualne zadania oświaty kol. T. Suberlak powiedział między innymi: „Okres najbliższych kilku lat będzie wyjątkowo ważny dla przyszłości edukacji w naszym kraju. Program dynamicznego rozwoju społeczno-ekonomicznego Polski nakreślony w Uchwale VI Zjazdu Partii wyznacza wielkie zadania oświaty i nauczycielstwa, bowiem od stopnia wykształcenia społeczeństwa i poziomu nauki zależy w dużej mierze realizacja celów, jakie wytyczyliśmy w rozwoju gospodarki i kultury narodowej. Sprawą o zasadniczym znaczeniu jest więc konieczność uno-

wocześnienia oświaty, stopniowe wyrównywanie poziomu pracy szkół wszystkich typów i upowszechnienie wykształcenia średniego dla wszystkich obywateli. Wkraczamy w okres, w którym po raz pierwszy całe młode pokolenie uzyska możliwość zdobycia średniego wykształcenia. Jest to zamierzenie o ogromnym znaczeniu społecznym, kulturowym i cywilizacyjnym”.

Upowszechnienie wychowania przedszkolnego i szkoły średniej, do której wprowadzenia przygotowujemy się obecnie, powoduje potrzebę gruntownych zmian w poziomie kwalifikacji nauczycieli. Zamierzona reforma systemu kształcenia i wychowania wymaga bowiem zarówno dopływu do szkolnictwa pedagogów z wykształceniem wyższym, jak również uzupełnienia edukacji przez nauczycieli już pracujących.

Z danych stanu kadry nauczycielskiej z maja 1973 roku wynika, że na 380 tys. pełnozatrudnionych nauczycieli 22,4% posiadało wykształcenie wyższe, z czego 6% zatrudnionych było w szkolnictwie podstawowym; 48,7% stanowią nauczyciele z ukończonym studium nauczycielskim, a 21,7% ze średnim pedagogicznym. To wskazuje, że zadania dydaktyczne i wychowawcze realizują w szkole głównie nauczyciele z ukończonym studium nauczycielskim i liceum pedagogicznym. Duże zróżnicowanie występuje w poziomie wykształcenia nauczycieli poszczególnych specjalności. Sytuację tę pogłębia fakt, że blisko 50% nauczycieli z wyższym wykształceniem oraz około 65% po studium nauczycielskim uczy przedmiotów, do których nie ma przygotowania specjalistycznego.

Stąd też przy podejmowaniu decyzji o kierowaniu na studia komisje do spraw dokształcania nauczycieli z udziałem przedstawicieli ZNP kierują się wytycznymi Ministerstwa Oświaty i Wychowania, w których między innymi zalecono: preferowanie kandydatów z tych powiatów i szkół, w których wskaźnik wykształcenia jest najniższy, oraz nauczycieli ze środowisk wiejskich, zwłaszcza ze zbiorczych szkół gminnych. W wyniku ustalonych kryteriów skierowano na studia w latach 1973/1974 i 1974/1975 około 44 tys. osób.

Preferowanie w rekrutacji niektórych województw, w zestawieniu z siecią kierunków i form studiów, spowodowało konieczność skierowania wielu nauczycieli do odległych ośrodków akademickich. Sprawy te były badane przez przedstawicieli resortów oraz Zarządu Głównego ZNP, a stwierdzone nieprawidłowości zostały w większości okręgów usunięte. Z analizy danych wynika, że kierowanie na studia nauczycieli pracujących w 1974 roku, poza nielicznymi wyjątkami, odbywało się prawidłowo.

Celem przyjęcia z pomocą nauczycielom podejmującym studia oddziały terenowe IKN uruchomiły dla części z nich krótkoterminowe kursy przygotowawcze. W roku 1973 objęto tą formą 14% skierowanych, natomiast w roku 1974 już 53% skierowanych na studia. Szczególnie potrzebne okazują się kursy przygotowawcze z zakresu matematyki, fizyki, chemii i języków obcych.

Omawiając wysiłki uczelni wyższych w zapewnieniu odpowiednich warunków studiów, sekretarz T. Suberlak powiedział między innymi: „Oceniamy pozytywnie wysiłek organizacyjny i kadrowy zdecydowanej większości ośrodków akademickich. Stwierdzamy, iż szereg braków i mankamentów występujących w roku ubiegłym zostało usuniętych. Wydatnej pomocy w zakresie zabezpieczenia bazy noclegowej udzieliły kuratoria okręgów szkolnych. Pozytywnie w zasadzie oceniamy organizację i przebieg sesji letniej w roku 1974. Lustracje przeprowadzone przez przedstawicieli obydwu resortów i ZG ZNP dowiodły, że władze uczelni oraz okręgowe władze szkolne zrobiły dużo dla poprawy warunków nauki”.

Należy stwierdzić, że w pierwszym okresie nie wszystkie uczelnie zapewniły właściwą obsadę kadrową. Jakkolwiek wyższe szkoły pedagogiczne i większość uczelni uniwersyteckich z reguły włączały wszystkich etatowych pracowników

naukowo-dydaktycznych, można było zaobserwować nadal znaczne dysproporcje w obsadzie zajęć na różnych kierunkach w tej samej uczelni. Np. na filologii rosyjskiej jednego z uniwersytetów w ubiegłorocznej sesji letniej uczestniczyli wszyscy samodzielni pracownicy, natomiast na wydziale matematyki tegoż uniwersytetu tylko 2 docentów na 8 samodzielnych pracowników naukowych oraz 3 doktorów na ogólną liczbę 25 zatrudnionych. Faktem jest, że w wielu uczelniach główny ciężar zajęć dydaktycznych podczas sesji spoczywał na barkach magistrów i doktorów.

Referent zaproponował ze względu na ograniczone możliwości kadrowe uczelni wyższych włączenie do procesu dokształcania nauczycieli-przedstawicieli innych środowisk naukowych, a przede wszystkim instytutów naukowo-badawczych obydwu resortów.

Sporo uwagi poświęcił kol. Suberlak sprawie bazy socjalnej i dydaktycznej nauczycieli studiujących. Powiedział m.in., że rozbudowa i zabezpieczenie bazy noclegowej, a także poprawa jej jakości, jest zadaniem szczególnie trudnym. Chodzi tu głównie o rozbudowę domów noclegowych, domów studenta, hoteli nauczycielskich oraz adaptację na te cele niektórych internatów i szkół. Baza ta powinna być tworzona nie tylko tam, gdzie się mieści wyższa uczelnia kształcąca nauczycieli, ale także w miejscowościach, w których powołuje się punkty konsultacyjne, oraz z perspektywą wykorzystania jej po zakończeniu akcji masowego dokształcania na potrzeby doskonalenia ustawicznego nauczycieli. W takim też kierunku zmierzają inicjatywy podjęte w niektórych ośrodkach kraju.

Poważne niepokoje wzbudzają również niedomagania w zakresie zakwaterowania i żywienia studiujących. Z danych resortu oraz informacji ogniwi ZNP wynika, że niektóre uczelnie nie są w stanie samodzielnie zapewnić potrzebującym niezbędnych warunków. Duże kłopoty nauczycielom studiującym sprawiają też takie czynniki, jak: przeładowanie sesji i konsultacji ilością informacji, nieprawidłowe rozłożenie zajęć, brak wystarczającej ilości podręczników, skryptów i innych materiałów niezbędnych do samodzielnej pracy. W tym zakresie powinna nastąpić intensywna poprawa.

Na obecnym etapie wdrażanie systemu masowego dokształcania nauczycieli należy szczególnie wnikliwie spojrzeć na sprawność studiów. Niepokojący jest bowiem fakt, że dotychczas zrezygnowało ponad 1800 nauczycieli z dalszego kontynuowania studiów, a 1180 skreślono z listy studentów. Najwięcej rezygnacji i skreśleń obserwuje się na kierunkach matematyczno-przyrodniczych. Nie dysponujemy jeszcze dokładną analizą przyczyn sprawiających stosunkowo wysoki procent niepowodzeń po pierwszym roku. Są one na pewno wielorakie i często złożone, mają charakter obiektywny i subiektywny.

Terminowe jednak kończenie studium przez nauczycieli to także określenie konstruktywnej roli każdego z nich w modernizującym się systemie oświaty i wychowania teraz i w przyszłości. Równocześnie, jak powiedział referent, Związek musi mobilizować nauczycieli do pracy nad sobą, wydobywać i upowszechniać prawdę o trudzie, który świadomie biorą na siebie, oraz wpływać na stwarzanie im niezbędnych bodźców i warunków pomyślnego ich ukończenia.

Myśląc o kadrze naukowej nie można pominąć potrzeby kształtowania właściwej atmosfery na uczelniach wokół nauczycieli studiujących. Życzliwość i wyrozumiałość połączone z określonymi wymaganiami dają gwarancje na skuteczne realizowanie studiów. Bardzo ważne są tu kontakty nauczycieli-studentów ze swoimi nauczycielami w uczelni, chociaż z przyczyn obiektywnych nie są one łatwe. Kontakty te mają przecież charakter masowy i dorywczy, odbywają się w atmosferze pośpiechu, braku czasu i związanego z tym niejednokrotnie napięcia nerwowego. Dlatego też każdy nieopatrny krok, nietaktowne odezwanie się, często bez intencji

urazenia kogokolwiek, wywołuje u studiujących niechęć, rozgoryczenie, demobilizuje. Stąd też zdaniem mówcy trzeba upowszechniać dobre przykłady współodpowiedzialności i partnerstwa w toku studiów. Idą temu w sukurs treści regulaminu studiów, który z jednej strony uwzględnia złożoną sytuację pracującego nauczyciela-studenta, a z drugiej strony ułatwia uczelni organizację pracy i pozwala na osiąganie maksymalnej sprawności studiów.

Oddzielnym problemem warunkującym pomyślne kontynuowanie studiów jest atmosfera oraz warunki pracy nauczyciela w jego szkole. Studiujący nie może być zwolniony z obowiązku pełnej realizacji programu nauczania. Często jednak słyszy się głosy, że kierowanie coraz większej liczby nauczycieli na studia wpłynie na obniżenie poziomu pracy szkół. Zarówno ZNP, jak i władze szkolne nie podzielają takiego poglądu. Byłoby to sprzeczne z założeniami, które leżą u podstaw decyzji masowego dokształcania nauczycieli. Odwrotnie, bieżące podnoszenie kwalifikacji wpływa korzystnie na jakość i efekty pracy nauczyciela. Dlatego też należy tak organizować pracę nauczyciela, by mógł pogodzić pomyślne kontynuowanie studiów z pracą zawodową.

Jest to szczególnie ważne zadanie każdego kolektywu szkolnego, a mianowicie dyrekcji szkoły, zarządu ogniska i POP. Powinien on czuwać nad prawidłową organizacją zajęć i przydziałem czynności dodatkowych; nad rozkładem obowiązków szkolnych uwzględniających wolny dzień w tygodniu; zwalniać nauczycieli z funkcji społecznych na okres studiów; troszczyć się o zaopatrzenie biblioteki szkolnej w niezbędne podręczniki lektury, stwarzać warunki korzystania z audycji i materiałów NURT; zapewniać w pierwszej kolejności świadczenia socjalne (kolonie, wczasy, sanatoria itp.); zabezpieczać w budżecie środki na opłacanie zastępstw z tytułu udzielanych zniżek i ulg dla nauczycieli studiujących. Zadania te stają również, jakkolwiek w znacznie szerszym zakresie, przed radami zakładowymi i inspektoratami oświaty.

W ostatniej części referat zawierał zadania dla poszczególnych ogniw ZNP w zakresie niesienia wszechstronnej pomocy nauczycielom studiującym. Podkreślał, że w realizacji tak ambitnego zadania, jakim jest podniesienie poziomu wykształcenia ogółu nauczycieli, nieodzowne jest ściśle współdziałanie Związku Nauczycielstwa Polskiego z administracją szkolną wszystkich szczebli. W związku z tym niezbędna jest dalsza aktywizacja ognisk, powiatowych rad zakładowych, oddziałów ośrodków usług pedagogicznych oraz Zarządu Głównego ZNP i potraktowanie sprawy dokształcania jako jednego z najważniejszych zadań realizowanych wspólnie przez resorty, uczelnie i ZNP.

Przede wszystkim należy zintensyfikować pracę związkową na tym odcinku i zwielokrotnić dotychczasowe inicjatywy. Jest to zadanie wspólne dla wszystkich członków ZNP, a zwłaszcza dla tych, którzy się uczą, i dla tych, którzy ich kształcą. Stąd np. do uczelnianej rady zakładowej powinno należeć utrzymywanie stałego kontaktu z nauczycielskimi grupami związkowymi, kształtowanie odpowiedniej atmosfery wokół nauczycieli studiujących, zapewnienie wzorowej organizacji zajęć i procesu dydaktycznego, zabieganie dla nich o odpowiednie warunki lokalowe, dydaktyczne i socjalne w uczelni itp.

Należy równocześnie upowszechniać zasadę takiej pracy uczelnianej rady zakładowej, aby czuła się ona w pełni współodpowiedzialna moralnie za efekty studiów nauczycielskich. Pozytywne działanie ogniw związku i władz uczelni można zaobserwować w bieżącym roku akademickim w Łodzi, Opolu, Bydgoszczy, Gdańsku, Warszawie i w innych środowiskach.

W nowej strukturze organizacyjnej ZNP szczególna rola przypada powiatowym (miejskim, dzielnicowym) radom zakładowym. Sprawa kształcenia nauczycieli powinna być w programie ich działania jedną z najważniejszych. Rada zakładowa

ma bowiem największą możliwość, jeżeli chodzi o udzielanie pomocy materialnej, troski o zaopatrzenie bibliotek pedagogicznych w podręczniki, skrypty i inne wydawnictwa. Przedmiotem zainteresowania i działania rady zakładowej powinny być sprawy wczasów i kolonii dla dzieci nauczycieli studiujących. Mogą one w wielu przypadkach organizować (niektóre rady zakładowe już to robią) koleżeńskie korepetycje, konsultacje lub inne formy pomocy dla nauczycieli.

Działanie rad zakładowych jedynie wówczas będzie skuteczne, jeśli wykażą one więcej inicjatywy i będą ściślej współpracować z władzami oświatowymi i partyjnymi. Sprawą bardzo istotną jest również systematyczny kontakt i stała więź ogniw ZNP i terenowej administracji szkolnej ze studiumjącymi w ogniskach, w szkołach gminnych, w radach zakładowych. Regułą powinno być organizowanie w ciągu roku w ogniskach, w szkołach gminnych, w radach zakładowych spotkań władz oświatowych i związkowych ze studiumjącymi. Spotkania te służyć powinny lepszemu poznaniu trudności i problemów nauczycieli uczących się i ich rozwiązywaniu.

Kończąc wystąpienie, kol. T. Suberliak powiedział, że sprawą najważniejszą w dalszym usprawnianiu systemu kształcenia jest ukształtowanie w środowiskach związkowych, oświatowych i uczelnianych klimatu powszechnej życzliwości i pomocy dla nauczycieli uzupełniających swoje wykształcenie i kwalifikacje. Związek Nauczycielstwa Polskiego przywiązuje i będzie przywiązywał wielką wagę do spraw dokształcania nauczycieli i pragnie zwielokrotnić swój wysiłek, ponieważ uważa, że przyszłość, prestiż i pozycja społeczna każdego nauczyciela i całego zawodu zależy w dużej mierze od jego wiedzy, wysokiej świadomości społecznej i aktywnej postawy ideowo-moralnej i realizacji takiej idei kształcenia i dokształcania nauczycieli pragnie podporządkować kierunki i formy pracy wszystkich instancji i ogniw.

Jak pomóc studiumjącym

Dyskusja plenarna koncentrowała się wokół większości spraw poruszonych w referacie Prezydium. Dawano w niej wyraz powszechnemu zadowoleniu środowisk nauczycielskich z możliwości podniesienia poziomu wykształcenia oraz aprobaty dla dotychczasowych poczynań ogniw związkowych. Wskazywano typowe trudności, zakłócające prawidłowy przebieg masowego dokształcania, jak również zgłaszano różne środki zaradcze i propozycje rozwiązań.

Sprawą podstawową, sygnalizowaną w wielu wystąpieniach, jest występujący we wszystkich prawie regionach kraju niedostatek bazy noclegowej dla przyjeżdżających na zajęcia nauczycieli-studentów. Z badań przeprowadzonych przez IKN wynika, że około 15% nauczycieli studiujących ocenia warunki zakwaterowania jako złe. Spiętrzenie trudności bywa tak wielkie, że często studiumjący spędzają noc na dworcu bądź dzielą łóżka z kolegami. Tylko niewiele uczelni zapewnia słuchaczom noclegi i nie ma kłopotów z organizacją zajęć. Dobrym przykładem mogą tu być wyższe szkoły pedagogiczne w Bydgoszczy i Olsztynie. Padło jednak zapewnienie, że inną poważną przeszkodą w normalnym kontynuowaniu studiów są trudności w zdobyciu odpowiednich lektur, podręczników, materiałów pomocniczych itp. Istniejące kłopoty powiększają, jak sygnalizowano, niekiedy sami wykładowcy, którzy wymagają znajomości z publikacji o dawno wyczerpanym nakładzie lub niedostępnych w uczelni. Skromne możliwości tzw. małej poligrafii sprawiają, że nadal reglamentowanym towarem jest skrypt. Natężenie potrzeb w tej dziedzinie jest tak duże, że gros studiumjących uważa brak lektur za podstawową trudność w nauce.

W trakcie dyskusji padło też wiele konkretnych propozycji zaradzeniu temu kłopotowi: np. uczelnie mogłyby pomóc studiumjącym opracowując elastyczne ze-

stawy literatury i wręczając je studiującym na początku roku; zawierałyby one podstawowe i zastępcze źródła wiedzy. Podkreślano, że kłopoty nauczycieli wiejskich, których problemy podręcznikowe dotyczą w pierwszym rzędzie, można zredukować, tworząc w gminnych szkołach zbiorczych biblioteki pedagogiczne. Na ich księgozbiór złożyłyby się zasoby nauczycielskich działów bibliotek szkolnych.

Naprzeciw potrzebom nauczycieli można wychodzić nie tylko występując z nowymi inicjatywami, lecz także korzystając z dobrych doświadczeń innych. Godny np. szerszego upowszechnienia jest pomysł Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Olsztynie, który opracowuje centralny katalog lektur potrzebnych doksztalającym się. W katalogu studiujący znajdują informacje, gdzie mogą otrzymać poszukiwaną książkę (w wykazie ofert obok instytucji figurować będą osoby prywatne). Cenne są także przedsięwzięcia części bibliotek pedagogicznych, które między innymi dostosowują godziny pracy do potrzeb studiujących, upoważniają nauczycieli do zakupu podręczników i literatury specjalistycznej na ich rachunek, wysyłają książki na listowną lub telefoniczną prośbę, gromadzą prace dyplomowe i magisterskie nauczycieli celem udostępnienia ich innym studentom itp.

Do czynników determinujących efektywność studiów należą także odpowiednie warunki życia i pracy nauczycieli. Przeprowadzone przez niektóre rady zakładowe sondaże dowodzą, że na ogół władze szkolne i oświatowe odnoszą się z dużą życzliwością i zrozumieniem do studiujących. Tym niemniej mają miejsce przypadki traktowania studiów jako prywatnej sprawy nauczycieli, a w konsekwencji obciążania ich godzinami ponadwymiarowymi, pracami społecznymi, czynnościami typu administracyjnego itp.

Niektórzy dyskutanci podawali przykłady aktywnej pomocy rad zakładowych i organów administracji oświatowej w rozwiązywaniu spraw socjalnych i bytowych kolegów studiujących, podkreślając, że można w tym zakresie zrobić jeszcze więcej. Na przykład w niektórych regionach przyjmuje się zasadę udzielania im w pierwszej kolejności wczasów, wysyłania dzieci na kolonie, przyznawania zapomóg, udzielania zniżek godzin itp. Podkreślano też, że istnieją nadal duże potrzeby w zakresie organizowania punktów konsultacyjnych, kursów przygotowawczych oraz różnych form koleżeńskej pomocy. W tej ostatniej kwestii proponowano, aby w miejscowościach, gdzie nie działają instytucjonalne formy pomocy nauczycielom, powołać zespoły konsultantów specjalistów, którymi mogliby być wybitni nauczyciele szkoły średniej.

Sprawą o doniosłym znaczeniu jest, jak podkreślano, prawidłowe organizowanie procesu dydaktycznego na wyższej uczelni. Powinien on zmierzać nie tylko do wyposażenia nauczycieli w określony zasób wiedzy i umiejętności, ale być dla nauczycieli studentów przykładem wzorowej organizacji pracy. Powinno temu służyć szersze stosowanie w toku studiów nowoczesnych środków dydaktycznych. Stwierdzono również, że systematyczna poprawa zaopatrzenia nauczycieli w różnego rodzaju materiały pomocnicze, a zwłaszcza w programy, podręczniki i skrypty oraz wprowadzenie jednolitych programów nauczania pozwoli na dalsze doskonalenie pracy uczelni, a także zwiększenie efektywności studiów.

Zgłoszono też w toku dyskusji projekt modernizacji pracy magisterskiej i zmiany modelu egzaminu końcowego. Ze względu na powszechność studiów nauczycielskich należałoby rozważyć możliwość wprowadzenia w miejsce tradycyjnej formy kończenia studiów, np. wykazanie się wynikami własnych badań dydaktycznych, znajomością teorii i jej wykorzystaniem w praktyce szkolnej, przedstawieniem propozycji nowatorskich rozwiązań własnej pracy pedagogicznej itp.

Ważną, niedocenianą sprawą, zdaniem dyskutantów, jest kształtowanie właściwej atmosfery i opinii wokół nauczycielskich studiów. Często jeszcze można się zetknąć z poglądem, że nauczyciele są źle przygotowani do zawodu, ponieważ muszą się

dokształcać. Proponowano więc, by wymóg podnoszenia ich kwalifikacji przedstawiać w kontekście nowych potrzeb oświatowych i zadań wynikających z przemian społeczno-kulturalnych, z rozwoju nauki i techniki i uświadamiać społeczeństwu doniosłość podjętej akcji. Zdaniem uczestników dyskusji, życzliwy klimat wobec nauczycieli podejmujących studia jest najistotniejszym czynnikiem powodzenia ich edukacji. Krytykowano więc często jeszcze niewłaściwy stosunek młodych pracowników naukowych, brak opieki ze strony opiekunów grup, niedowład organizacyjny wyrażający się m.in. w niedoinformowaniu nauczycieli w sprawach studiów itp.

Spśród uczelni, o których słuchacze mówią z wdzięcznością i uznaniem, wymieniało w dyskusji m.in. Uniwersytet Łódzki, Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Bydgoszczy i Uniwersytet Jagielloński. Dzięki życzliwej atmosferze i zrozumieniu ze strony wykładowców odsiew i odpad w tych uczelniach jest niski, a atmosfera sprzyja pomyślnemu kontynuowaniu studiów. Do czynników, które polepszyłyby sytuację dokształcających się, zaliczano m.in. stopniowanie wymagań zwłaszcza w stosunku do słuchaczy pierwszych lat, organizowanie związkowych komórek samopomocy, wiązanie teorii z praktyką.

Podkreślano, że w działalności związkowej należy wydać bezwzględną walkę obojętności wobec studiujących i tym wszystkim, którzy jeszcze usiłują traktować studia jako prywatną sprawę nauczycieli. Akcentowano, że inspiratorem dobrej atmosfery w szkole powinien być dyrektor, ognisko związkowe i podstawowa organizacja partyjna. Tworzenie sprzyjającego klimatu wokół studiów nauczycieli nie powinno być, jak powiedział jeden z dyskutantów, aktem dobrej woli przełożonych, ale przede wszystkim zrozumieniem doniosłości wykształconych pedagogów w rozwoju danej szkoły czy placówki, jak również w podniesieniu efektywności naszego systemu oświaty i wychowania.

Kilkakrotnie stawiano też problem studiów eksternistycznych. Stwierdzano, że nie wszyscy chętni mogą podjąć kształcenie się w dogodnym dla nich terminie i że należałoby szerzej niż dotąd rozwijać tę formę studiów. Podkreślano, że zwiększanie one „przepustowość” nauczycielskich studiów, a przy tym nie wymagają poszerzenia bazy dydaktycznej ani zwiększenia kadry naukowej, a zarazem pozwalają osiągać efekty kształcenia nie niższe niż w innych formach kształcenia. Ważną rzeczą jest także i to, że studiujący nie muszą się odrywać od pracy zawodowej.

W dyskusji poruszono też problemy kształcenia kandydatów do zawodu. Podkreślano, że sprawą zasadniczą jest ukształtowanie w uczelniach wyższych takiego profilu kształcenia nauczycieli, który dawałby im gruntowną wiedzę specjalistyczną, wysokie umiejętności pedagogiczne, szerokie horyzonty intelektualne oraz umiejętność ciągłego doskonalenia swoich kwalifikacji. Należałoby też podjąć w liceach ogólnokształcących i zawodowych szereg przedsięwzięć, które zagwarantowałyby dobór najlepszych kandydatów na studia nauczycielskie, a w szczególności rozszerzyć preorientację i upowszechnić zajęcia fakultatywne o profilu pedagogicznym.

Występując w dyskusji, minister oświaty i wychowania Jerzy Kuberski wskazał między innymi na dynamiczny rozwój oświaty w ostatnich czterech latach i związany z tym bardzo wysoki wzrost nakładów finansowych na obiekty szkolne i ich wyposażenie. Dla przykładu wydatki państwa na oświatę i wychowanie w roku 1975 wyniosły 34,5 mld zł, w tym na płace 11,9 mld zł.

Jeśli chodzi o łączną liczbę studiujących nauczycieli, to dochodzi ona obecnie do 70 tysięcy osób. Jest to ogromna rzesza ludzi, którym należałoby zapewnić miejsce i minimalne warunki studiów. Pociąga to za sobą poważne wydatki; każdy studiujący nauczyciel kosztuje państwo ponad 10 tys. zł rocznie. Stąd też należy wykorzystywać wszelkie możliwości i rezerwy, by skuteczniej pomagać studiującym i równocześnie dążyć do podwyższenia wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej

szkół i placówek oświatowych. Rezerwy, i to poważne, jak powiedział J. Kuberski, tkwią jeszcze w lepszej organizacji pracy, ludzkiej życzliwości i serdecznej pomocy. W zakończeniu swego wystąpienia minister J. Kuberski zwrócił się z apelem do ogniw i agend związkowych, by w maksymalnym stopniu wsparły wysiłki władz oświatowych i uczelnianych w zapewnieniu nauczycielom dobrych warunków studiów i pracy.

Zadania ogniw i agend ZNP

Na zakończenie obrad uczestnicy plenum przyjęli uchwałę wytyczającą kierunki pracy Związku Nauczycielstwa Polskiego w doskonaleniu i doskonaleniu nauczycieli. Uchwała obowiązuje ogniska, powiatowe rady zakładowe, uczelniane rady zakładowe, oddziały ZG ZNP, filie Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych oraz Zarząd Główny ZNP do zwiększenia pomocy studiującym i organizowania lub inicjowania jej we wszelki dostępny sposób.

Jednocześnie uchwała daje wyraz pełnej aprobaty dla dotychczasowych wysiłków obydwu resortów i IKN w realizacji programu doskonalenia nauczycieli, wyraża słowa uznania dla tych pedagogów, którzy podjęli trud podwyższenia swych kwalifikacji, jak również dla tych nauczycieli akademickich, którzy wykazali głębokie zrozumienie idei edukacji kadr pedagogicznych.

W szczególności uchwała zobowiązuje wszystkie ognia, instancje i agendy ZNP do traktowania problemu doskonalenia nauczycieli jako jednej z najważniejszych spraw w działalności związkowej oraz do aktywnego organizowania różnych form pomocy dla studiujących. W tym celu, jak głosi uchwała, niezbędne jest:

„1. W ogniskach związkowych i placówkach oświatowo-wychowawczych:

a) umacnianie atmosfery życzliwości i pomocy dla studiujących oraz przestrzeganie zasad dobrej organizacji dyscypliny pracy (podejmowanie koleżeńskich zastępstw, pomoc w zaopatrzeniu w podręczniki i skrypty, wyposażenie bibliotek szkolnych itp.);

b) odciążanie nauczycieli od różnego rodzaju prac społecznych, zwłaszcza czasochłonnych i nie związanych z pracą szkoły;

c) organizowanie koleżeńskich zespołów samokształceniowych, związkowych punktów pomocy specjalistycznej itp.

2. W powiatowych radach zakładowych ZNP:

a) organizowanie spotkań ze studiującymi, rejestrowanie trudności i pomoc w ich rozwiązywaniu, troszczenie się o warunki pracy i życia nauczycieli oraz współdziałanie z władzami oświatowymi w ich rozwiązywaniu, inicjowanie budowy i rozbudowy domów nauczyciela, organizowanie stołówek, budowa mieszkań dla nauczycieli itp.;

b) współdziałanie w typowaniu na studia nauczycieli, z uwzględnieniem potrzeb kadrowych szkoły, uzdolnień i zainteresowań nauczycieli oraz ich warunków rodzinnych.

3. W uczelnianych radach zakładowych:

a) tworzenie i umacnianie klimatu życzliwości i szacunku dla nauczycieli studiujących, inspirowanie różnych form pomocy, utrzymywanie bliskiego kontaktu z przedstawicielami nauczycieli-studentów, zapewnianie niezbędnych warunków socjalnych i warunków studiów w czasie pobytu na uczelni, współdziałanie z władzami uczelni w doskonaleniu procesu dydaktycznego oraz kształtowania prawidłowego stosunku do spraw kształcenia nauczycieli pracujących;

b) dalsze pogłębianie współdziałania ogniw Sekcji Nauki ZNP z uczelnianymi radami zakładowymi na rzecz dalszego doskonalenia warunków i efektywności studiów nauczycielskich.

4. W oddziałach ZG ZNP i filiach Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych:

a) dalszy aktywny udział w pracy okręgowych zespołów do spraw dokształcania nauczycieli oraz ścisła współpraca z instytucjami kształcenia nauczycieli i badań oświatowych;

b) udzielanie pomocy w rozszerzaniu bazy noclegowej, stołówkowej i dydaktycznej w ośrodkach akademickich;

c) współdziałanie z władzami oświatowymi w organizowaniu i prowadzeniu kursów przygotowawczych, punktów konsultacyjnych dla nauczycieli podejmujących studia i studiujących;

d) udzielanie wszechstronnej pomocy socjalnej studiującym;

e) inspirowanie i wdrażanie różnorodnych rozwiązań organizacyjnych, kadrowych, materialno-technicznych ułatwiających studia, poprawiających ich efektywność i terminowe kończenie.

5) W Zarządzie Głównym ZNP:

a) priorytetowe traktowanie w pracach Prezydium ZG ZNP spraw kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Należy między innymi dokonywać okresowych analiz efektywności studiów nauczycieli, inspirować pracę ogólnych ZNP, ich agend, czasopism nauczycielskich w rozwijaniu różnych form pomocy dla kolegów studiujących, współdziałać z resortami w ramach zespołu do spraw dokształcania nauczycieli, informować ogół nauczycieli o przebiegu dokształcania oraz upowszechniać dobre przykłady różnych inicjatyw lokalnych w rozwiązywaniu problemów dokształcania i doskonalenia kadr oświatowych;

b) opracowanie przez Prezydium ZG ZNP programu działalności w zakresie propagandy zawodu nauczycielskiego wśród młodzieży szkolnej oraz doboru wartościowych kandydatów do szkół kształcących nauczycieli”.

Stanisław Grześniak



СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВОЙЦЕХ ИВАНОВСКИЙ: Развитие квалификации учителей в XXX-летье ПНР	277
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Харцерская дружина как общественная группа	291

В ПОМОЩЬ В УЧЕБЕ УЧИТЕЛЯМ

ХЕНРЫКА ПЕЛЬЧАР: Что читаем?	308
ВЛАДИСЛАВ ЮЗЕФАЦИУК: Помогаем обучающимся учителям	312
МАРИАН ПШЕДПЕЛСКИ: Чтение научных и профессиональных книг и печати в серицком и журоньском районах	314

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МИРОН КРАВЧИК: Реляции между процессами обучения, образования, воспитания	320
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ИОАННА КОВАЛЬЧИК: Организационные и дидактические основы профессионального совершенствования в условиях автоматизации	340
МАРИАН СНЕЖИНСКИ: Районная школа а местная и семейная среда	352
КОНСТАНТЫ СОБОЛЬСКИ: Воспитание через искусство в современной семье	364
РОМУАЛЬД КОНЬЧИК: Роль учительского коллектива в процессе приспособления молодых учителей	368

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЯДВИГА БЕДНАРЕК: Збигнев Скорны — Методы исследований и психологическая диагностика	376
ЛЮДВИК МАЛИНОВСКИ: Войцех Помыкало (ред.) — Достижения и перспективы районов и просвещения	379
ЗЫГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Эдмунд Тремала — Воспитание в среде школы	381
ЛЮДВИК БАНДУРА: Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg	384
АЛЕКСАНДЕР МАЦЕША: Robert Bell, Gerald Fowler, Ken Little — Education in Great Britain and Ireland	386

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	390
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	393
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques	400

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЯН МАЛЬЧЕВСКИ: Коллегия Министерства Просвещения и Воспитания по делу сети 10-летних школ	405
ЯН МАЛЬЧЕВСКИ: Оценка реализации новых предпосылок экзамена на ат- тестат зрелости	406

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

СТАНИСЛАВ ГЖЕСЬНЯК: Проблемы совершенствования учителей (отчет из плenums ГП СПУ)	408
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

- WOJCIECH IWANOWSKI: Teachers' Qualifications Progress in the Thirty Years of Polish Peoples Republic 277
- MIECZYSLAW LOBOCKI: Scout Detachment as a Social Group 291

WITH THE HELP FOR STUDYING TEACHERS

- HENRYKA PELCZAR: What we are Reading? 308
- WŁADYSŁAW JOZEFACIUK: We are Helping Studying Teachers 312
- MARIAN PRZEDPEŁSKI: Reading Scientific and Professional Books in the Sierpe and Zuromin Country 314

DISCUSSIONS AND POLEMICS

- MIRON KRAWCZYK: Relations Between the Processes of Teaching, Education and Breeding 328

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

- JOANNA KOWALCZYK: Organizational and Didactic Bases for Professional Perfection in the Condition of Automatization 340
- MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Settlemental School and the Local and Family Environment 352
- KONSTANTY SOBOLSKI: Breeding by Art in the Present Family 364
- ROMUALD KOŃCZYK: Rool of Teachers Party in a Process of Adaptation Young Teachers 368

BOOK REVIEWS AND REPORTS

- JADWIGA BEDNAREK: Zbigniew Skorny — Methods of Investigation and the Psychological Diagnosis 376
- LUDWIK MALINOWSKI: Wojciech Pomykało (Red.) — Perspectives and Effects in the Regions and Education 379
- ZYGMUNT WIATROWSKI: Edmund Trempala — Education in a School Environment 381
- LUDWIK BANDURA: Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg 384
- ALEKSANDER MACIESZA: Robert Bell, Gerald Fowler, Ken Little — Education in Great Britain and Ireland a Source Book 386

PERIODICALS REPORTS

- STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics 390
- JOZEF ZALEWSKI: Review of the Russian Pedagogical Periodics 393
- IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 400

COUNTRY CHRONICAL

JAN MALCZEWSKI: Ministry of Education Meeting on the Problem of 10- years' School System	405
JAN MALCZEWSKI: Valuation fo Working the New Mature Egzamination .	406

FROM ACTIVITY THE POLISH TEACHERS UNION

STANISŁAW GRZEŚNIAK: Problems of Teachers' additional training (Réport Plenum of Central Committee of the Polish Teachers' Union)	408
--	-----

KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.),
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nacz.)*

RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław
Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia
Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski,
Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Mieczysław Pęczerski, Bogdan
Suchodolski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonosza, w oddziałach lub delegaturach „Ruch” bądź dokonywać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Olsztyn, ul. Partyzantów 71. Konto PKO — Oddział Olsztyn 13-6-13773.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 48
w kraju: półrocznie	zł 24
cena pojedynczego numeru . . .	zł 8

za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”, Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1975 r.

Nakład 5265 egz. Ark. wyd. 11,8. Ark. druk. A1-11,97. Papier druk. sat. kl. V 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w marcu 1975 r. Podpisano do druku w czerwcu 1975 r. Druk ukończono w czerwcu 1975 r. Indeks 37 492

Olsztynskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 736/II

1656-1658