



# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XVII (XLIX) LIPIEC – SIERPIEŃ 1975

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

CZESŁAW BANACH: Wybrane problemy naukowej organizacji i kierownictwa w systemie szkolnictwa . . . . .	421
IGNACY SZANIAWSKI: Ekstrapolacja jako metoda prognozowania w dziedzinie nauki o pracy i kształcenia zawodowego . . . . .	433
FELIKS KORNISZEWSKI: Koncepcja organizacyjno-programowa działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych . . . . .	448
MARIANNA BARLAK: Rozwój idei i koncepcji kształcenia nauczycielek przedszkole w Polsce . . . . .	467

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

A. M. PYSZKAŁO: Aktualne problemy nauczania i wychowania dzieci sześciolletnich (w ZSRR) . . . . .	490
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## DYSKUSJE I POLEMIKI

WOJCIECH SOBORSKI: Psychologiczne aspekty badania aktywności społecznej . . . . .	500
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

## DOŚWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALICJA MAURER: Właściwości rozwoju psychoruchowego dzieci ociężałych umysłowo jako źródło ich trudności szkolnych . . . . .	510
KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Preferencje wyboru kierunku studiów a cechy osobowościowe . . . . .	522
TADEUSZ KOWALSKI: Pozycja społeczna uczniów zdolnych w klasie szkolnej . . . . .	525

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WANDA BANASZEK: Aleksander Lewin (red.) — Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć . . . . .	533
PAULINA BRÓDKA: Joanna Rutkowiak — Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli . . . . .	536
ZYGMUNT WIATROWSKI: Ryszard Radwiłowicz (red.) — Treści nauczania a rozwijanie samodzielności . . . . .	539

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	542
TADEUSZ CASSELIUS: Przegląd problemów omówionych na łamach „Pädagogik” . . . . .	546

## Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

MIECZYŚLAW PUTO: Konferencja redaktorów naczelnych czasopism ZNP . . . . .	550
----------------------------------------------------------------------------	-----

## KRONIKA KRAJOWA

M. i R. RADWIŁOWICZOWIE: Polska pedeutologia zbiera siły . . . . .	551
JAN MALCZEWSKI: Z obrad Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania poświęconych nauczaniu matematyki . . . . .	555

## KRONIKA ZAGRANICZNA

TADEUSZ J. WIŁOCH: Założenia międzynarodowej klasyfikacji oświaty . . . . .	562
ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . . . .	566

## 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

CZESŁAW BANACH



### WYBRANE PROBLEMY NAUKOWEJ ORGANIZACJI I KIEROWNICTWA W SYSTEMIE SZKOLNICTWA

Praca jako jedna z zasadniczych form działalności człowieka jest przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Ich rolą jest „...badanie pracy ludzkiej przy uwzględnieniu wszystkich elementów oddziałujących na nią. ...Ich zadaniem naukowym jest odkrywanie prawidłowości zachodzących w zjawiskach związanych z pracą”<sup>1</sup>.

Do nauk, które w różnych aspektach ujmują problem działalności praktycznej człowieka w sferze pracy, należą: prakseologia, nauka o kierownictwie, psychologia i socjologia, fizjologia pracy, higiena pracy, polityka społeczna, nauki ekonomiczne, pedagogika pracy, cybernetyka, ergonomia, estetyka i inne.

Szkolnictwo — obejmujące bezpośrednim zasięgiem czwartą część społeczeństwa — jest jedną z najbardziej złożonych rzeczywistości zarówno w swej strukturze, celach i metodach pracy, jak również w terytorialno-demograficznym układzie.

Szkoła stanowi system, na który składają się różne elementy funkcjonalnie ze sobą powiązane. Jest to instytucja zorganizowana po to, aby najlepiej organizować uczniów-wychowanków. Funkcjonowanie szkoły jako układu zasadza się na podziale czynności i zadań, które przypadają na jego poszczególne elementy składowe. Elementy te funkcjonalnie powiązane powinny dążyć do powodzenia całości.

<sup>1</sup> Frąckiewicz J.: Organizacja pracy i kierownictwa. PWE, Warszawa 1967, s. 12.

Organizacja działalności szkolnictwa na podstawach naukowych jest uzasadniona względami ekonomiczności oraz skutkami społecznymi.

Istnienie ponad 35 tysięcy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, zróżnicowanych programowo, organizacyjnie i metodycznie, nie ułatwia opracowania oraz wdrażania naukowej organizacji pracy i kierownictwa.

Dokonujące się w ostatnich latach zmiany w życiu społeczno-gospodarczym, politycznym i kulturalnym Polski wysunęły w strategii rozwoju kraju zadania modernizacji i intensyfikacji tego rozwoju i kształtowania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Wśród czynników dynamizujących ten rozwój znajduje się oświata i nauka. Szkolnictwo powinno więc być terenem stosowania intensywnych metod i technik pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wyraz tego stanowiska znajdujemy w Uchwale VI Zjazdu, w Tezach programowych VII Plenum i w Uchwale Sejmu z 13 X 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej.

Szkoła stanowi jeden z decydujących podsystemów złożonej struktury społeczeństwa.

Zasadnicze cele kształcenia i wychowania wyprowadzamy z ideału wychowania socjalistycznego. Wychowanie człowieka o wszechstronnie rozwiniętej osobowości socjalistycznej, związanego intelektualnie i emocjonalnie z ustrojem socjalistycznym to zadanie całego społeczeństwa, ale rolę najważniejszą pełni w tym procesie system szkolnictwa. Jest to proces złożony, wielorako uwarunkowany, dlatego wymaga uczestnictwa wielu nauk w jego zaprogramowaniu, organizacji, w metodach kierowania i badania efektywności.

System szkolnictwa musi być wspierany również przez nauki o pracy. Coraz mniej pomocna jest nauczycielstwu i kadrcze kierowniczej intuicja, a częściej konieczną staje się nauka o współżyciu, o rządzeniu, o sprawnym działaniu, o kierowaniu, o motywach działania, o zespołach ludzkich. Jak doprowadzić rezultaty nauk o pracy, o czynnikach sprzyjających wydajności pracy ludzkiej do wszystkich pracowników szkolnictwa (420 tysięcy nauczycieli i 200 tysięcy innych pracowników oświaty) — oto jedno z najważniejszych zadań wszystkich ludzi w oświacie spełniających różnorodne stanowiska kierownicze.

Działanie w sposób zorganizowany obejmuje następujące kolejne etapy:

- „1) stwierdzenie celu,
- 2) planowanie (organizowanie toku działań),
- 3) pozyskanie zasobów i organizowanie struktur pojmowanych statycznie,
- 4) realizacja,
- 5) kontrola”<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Zieleniewski J.: O problemach organizacji. Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 14.

Organizacja pracy jako określony sposób, system działalności człowieka realizuje się w następujących kierunkach stanowiących jej części składowe:

„...podział pracy i kooperacja, wykorzystanie kadr...

— organizacja i obsługa stanowisk pracy...

— czynności robocze i metody pracy...

— przygotowanie i podniesienie poziomu... oraz wykształcenia kadr,

— normowanie pracy...

— działanie bodźców...

— warunki pracy,

— aktywność twórcza, współzawodnictwo i dyscyplina pracy...”<sup>3</sup>.

Wszystkie te elementy i kierunki są niezbędne. Brak któregoś z nich powoduje marnotrawstwo kwalifikacji ludzi i niepełność satysfakcji.

Na organizację szkolnictwa składają się cele i środki. Cele powinny być rozłożone na zadania. Organizacja pracy powinna polegać na określeniu, która komórka, zespół, instytucja, organizacja czy człowiek podejmie się realizacji tych zadań, jakie jest wzajemne ich powiązanie, jakie będą przebiegi informacji, instruktażu i kontroli. Ukazanie celów i wprowadzenie zasad społecznego podziału pracy powinno stanowić pozytywną motywację pracy ludzi.

W Tezach XVI Plenum KC PZPR stwierdza się:

„Racjonalne i oszczędne gospodarowanie zasobami pracy ludzkiej, podnoszenie kwalifikacji kadry organizatorskiej i kierowniczej i praca z tą kadrami należą do kluczowych przesłanek szybkiego, nowoczesnego rozwoju kraju”<sup>4</sup>.

Rolę kadry kierowniczej w szkolnictwie, a więc w tej dziedzinie, w której przygotowuje się kwalifikowane kadry fachowców: pracowników i przyszłych kierowników, podkreślały wielokrotnie nauki pedagogiczne. Ilość prac naukowych i popularyzatorskich z tego zakresu jest nieproporcjonalnie mała w stosunku do ponad 60-tysięcznej rzeszy ludzi pełniących stanowiska kierownicze w oświacie.

Sprawa jest bardzo poważna, bo jak stwierdzają W. Gałęcki i H. Sędziwy: „...wartość szkolnictwa w bardzo wysokim stopniu zależy od wartości jednostek kierujących szkołą. ...Szkoła jest organizmem niezmiernie złożonym, wrażliwym i subtelnym, jak mało która instytucja pracy zbiorowej. Jest organizmem bardziej różnostronnym, wymagającym od kierownika wielu umiejętności i uzdolnień”<sup>5</sup>.

Szkolnictwo zgodnie z potrzebami wynikającymi z rozwoju nauki, techniki, gospodarki i życia społecznego ciągle weryfikuje treści kształcenia

<sup>3</sup> Podstawowe założenia teorii i metodyki organizacji pracy, pod red. W. D. Woronkova. PWE, Warszawa 1972, s. 20.

<sup>4</sup> O dalsze ideowo-polityczne i organizacyjne umacnianie partii — przewodniej siły budownictwa socjalistycznego. Tezy KC PZPR, Warszawa 1975, s. 28.

<sup>5</sup> Gałęcki W., Sędziwy H.: Organizacja pracy w szkole. PZWS, Warszawa 1967, s. 8—10.

i wychowania. Nie jest ono monopolistą w procesie nauczania i wychowania młodych generacji. Sama młodzież wstępująca do niej przynosi zmiany, różny system wartości, który kształtują inne środowiska wychowawcze pozaszkolne. Szkoła staje się czynnikiem koordynującym i integrującym różnorodne działania kształcące i wychowawcze. Jest ona narzędziem weryfikacji poglądów i postaw sprzecznych z socjalistycznym ideałem wychowawczym, dlatego jest terenem różnorodnych sprzeczności i walki ideologicznej. Tendencje, które zmierzają do uczynienia szkoły instytucją szeroko otwartą w środowisku — dla niego i czerpiącą z niego — wyrażają treść przemian zachodzących w funkcjach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych współczesnej szkoły.

Funkcje kierownicze i wykonawcze przeplatają się ze sobą. Każdy nauczyciel jest kierownikiem uczniów. On wyzwala określoną motywację, stosuje bodźce, kieruje procesem nauczania i uczenia się, organizuje pracę młodzieży, wydaje dyrektywy, kontroluje, ocenia wyniki. W wyniku tej pracy następuje zaspokojenie różnorodnych potrzeb tej młodzieży i powstają pewne cechy odrębności jej od innych.

Hasło „dobrej roboty” wysunięte w 1955 roku przez T. Kotarbińskiego w „Traktacie o dobrej robocie” zdobywa sobie prawo obywatelstwa w teorii i praktyce, przerodziło się w poszukiwanie doskonalszej organizacji pracy. Jej walory to skuteczność i ekonomiczność. Jest to równocześnie proces wyzwalań sił społecznych, uruchamiania rezerw tkwiących w organizacji ludzkiej pracy. Na wzrost wydajności pracy składają się postęp w narzędziach i w pracy człowieka. Ekonomiczność może mieć dwa warianty: największy efekt przy danych nakładach lub możliwie najmniejsze nakłady dla osiągnięcia założonego efektu.

Mówiąc o nakładach pracy ludzkiej należy pamiętać o zasadzie minimalizacji interwencji osobistej i oszczędzania wysiłku ludzkiego: „...tak ułożyć postępowanie, aby jak najmniej wtrącać się w tok zdarzeń, osiągać swoje cele przy możliwym minimum wtrącania się, a w optymalnym przypadku po prostu bez interwencji własnej”<sup>6</sup>.

Aby móc tak ułożyć postępowanie człowieka, trzeba określić jego przydatność do danej pracy, określić warunki tworzenia kolektywu i kształtowania się norm współżycia w grupie, przedyskutować warianty organizacji tej pracy, wyzwolić motywację, przygotować wszystkich jej uczestników do ich funkcji i ról.

Wtedy praca może mieć twórczy charakter, być formą działalności ludzkiej, pozwalającą człowiekowi osiągać rezultaty wyższe niż poprzednie, i rozbudowania swoich własnych możliwości.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej sprzęgają się w jedność: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Kształcenie i wychowanie „dla rozwoju” wymaga przesłanek racjonalnych oraz praktycznego działania.

<sup>6</sup> Kotarbiński T.: Traktat o dobrej robocie. Wrocław-Warszawa 1958, s. 150.

Szkolnictwo będąc czynnikiem dynamizowania rozwoju społeczno-gospodarczego i polityczno-kulturalnego powinno być mocno związane z prognozowaniem demograficznym, społecznym, naukowym, technicznym i ekonomicznym.

Rewolucje socjalistyczne były zawsze związane z wielkimi przemianami oświatowymi.

Wskazując na duże rezultaty polityki oświatowej naszego państwa „Raport o stanie oświaty w PRL” zawiera następujące sformułowanie obecnych zadań: „Ustrój socjalistyczny określić można jako ustrój budowany przez ludzi dla ludzi. Treść postępu społecznego zawiera się właśnie w tych dwóch zakresach: pełniejszym zaktywizowaniu coraz szerszych kręgów ludzi i stwarzaniu znacznie lepszych warunków dla najbardziej wszechstronnego rozwoju i szczęścia ludzi...”

...wchodzimy w taki okres ... w którym dla wszystkich ludzi coraz bardziej wyrównywać się będą możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, możliwości bardziej wielostronnego rozwoju... po raz pierwszy na taką skalę urzeczywistnia się zbieżność interesów społecznych i jednostkowych. Występuje ona w wielu podstawowych dziedzinach życia. Przede wszystkim w dziedzinie pracy zawodowej... praca zawodowa stawia ludziom większe wymagania, ale równocześnie mogą oni w większym stopniu traktować pracę jako teren osobistego życia, ponieważ praca stanowi ujęcie dla ich wykształcenia, zamiłowań i uzdolnień”<sup>7</sup>.

Z tych stwierdzeń wynikają zadania kształceniowo-wychowawcze. Szeroko traktują o nich Tezy programowe VII Plenum. Mówiąc o potrzebie aktywizacji młodzieży na szerokim froncie działań wyznaczają one następujące kierunki i płaszczyzny działania:

- „— solidne i gruntowne opanowanie współczesnej wiedzy...
- opanowanie, wdrażanie i rozwijanie techniki...
- kształtowanie i ochrona środowiska ludzkiego...
- gospodarność, racjonalne korzystanie z wartości materialnych i wytworów pracy przy największym poszanowaniu dobra społecznego;
- organizacja pracy, zapewniająca taki kształt zbiorowego i indywidualnego wysiłku, który pozwoli dobrze wykorzystać siły i możliwości czynnika ludzkiego;
- kształtowanie socjalistycznych stosunków między ludźmi oraz demokratycznych obyczajów i tradycji w samorządnych instytucjach i organizacjach...
- przyswojenie bogactwa kultury narodowej i światowej i dalsze jej rozwijanie...
- uprawianie sportu i turystyki...

Na wszystkich tych płaszczyznach zadania młodzieży nie sprowadzają

<sup>7</sup> Raport o stanie oświaty w PRL. PWN, Warszawa 1973, s. 17—18.

się tylko do opanowania dotychczasowego poziomu, lecz do jego dalszego podnoszenia”<sup>8</sup>.

W socjalistycznych przeobrażeniach społeczeństwa, którym przewodzi partia, dużą rolę odgrywa oświata. Rozstrzygającym czynnikiem tych przeobrażeń i budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego będą postępy, jakich dokonamy w sferze pracy. Zastosowanie nowoczesnej nauki, techniki i organizacji pracy, jej humanizacja, realizacja socjalistycznych zasad podziału dochodu narodowego i postępy w demokracji socjalistycznej w sferze pracy zawodowej ludzi — oto warunki wcielania w życie socjalistycznych ideałów, znajdowania przez ludzi poczucia sensu i wartości ludzkiego istnienia.

„W społeczeństwie, które tworzymy, praca staje się coraz bardziej nie tylko środkiem zapewnienia egzystencji, lecz także źródłem moralnej satysfakcji osobistej i społecznej, zawodowej i narodowej”<sup>9</sup>.

Tak rozumiana praca wymaga przygotowania do niej w systemie szkolnym i przez inne organizacje i instytucje, przez praktykę życia. Postęp nauki i techniki, zmienność rzeczywistości społecznej i gospodarczej wymagają dziś kształcenia nieustającego, które coraz bardziej przeplata się z pracą zawodową. Socjalistyczna szkoła i cały system oświaty i wychowania stają się czynnikami współdecydującymi o zaspokojeniu potrzeb społeczeństwa i jednostki. Nowa rola nauczyciela w szkole i w środowisku wynika z funkcji systemu oświaty w procesie modernizacji społeczeństwa. Zgodnie z nauką marksizmu-leninizmu człowiek jest nie tylko wytworem całokształtu stosunków społecznych, lecz także twórcą tych stosunków, sam tworzy swoją historię przez różnorodny system działań i form aktywności. Zmiana ludzi i zmiana warunków ich zależności były przez wiele lat przedmiotem dociekań nauk społecznych.

„Jest to — pisze B. Suchodolski — wielki i stary problem, słynne «błędne koło zmiany ludzi i zmiany warunków», z którego jedynym wyjściem proponowanym przez Marksa była zasada «rewolucyjnej praktyki» mającej sprawić, by to, co stare, wykruszało się równocześnie i w ludziach, i w rzeczywistości przez ich działanie planowe, świadome i odważne, przez działanie tworzące nowe warunki i nowych ludzi. Zasada ta zachowuje swą ważność także i w naszych warunkach życia...

Przyszłość... nie jest tym, co oczekuje na ludzi; jest tym, co rodzi się z ich aktualnej działalności, z ich osiągnięć i zaniedbań”<sup>10</sup>.

Człowiek działa, aby zaspokoić swoje potrzeby podstawowe, bytowe, psychiczne, społeczne i estetyczne.

U podstaw działania leżą różnorodne motywy — bodźce. Szczególnie ważne jest uświadomienie sobie istnienia różnorodnych motywów i bodź-

<sup>8</sup> VII Plenum KC PZPR, Podstawowe dokumenty i materiały. KiW 1973, s. 95—96.

<sup>9</sup> J.w., s. 77.

<sup>10</sup> Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości. PWN, Warszawa 1968, s. 445.



ców przez nadzór pedagogiczny dyrektorów szkół w stosunku do nauczycieli oraz nauczycieli w stosunku do młodzieży.

Wykorzystywanie różnych motywów w pracy z młodzieżą pozwala ukształtować osobowość w duchu ideału i wzoru socjalistycznego wychowania.

Takie motywy, jak: motyw twórczości działania, umiejętność wskazywania celów, samodzielność działania i osiągnięć, porządku, ufności, współautorstwa czy poprawnych stosunków międzyludzkich odgrywają decydującą rolę w kierowaniu ludźmi. Stosowanie bodźców pozwala ludziom być przedmiotem i podmiotem działań, traktować pracę jako dobro społeczne i osobisty cel.

Zorganizowane działania muszą być kierowane. Obok bodźców działania ważną rolę odgrywa informacja i zlecenie zadań oraz podejmowanie decyzji. Występowanie różnych punktów widzenia, powstawanie sprzeczności należy traktować jako zjawiska normalne. W szkolnictwie wynika to np. z różnego stanu i profilu wykształcenia nauczycieli, wieku i stażu pracy, miejsca pracy i zamieszkania, z różnic płci, z aspiracji poszczególnych członków kolektywu. Te sprzeczności trzeba umiejętnie przekształcać w czynniki pobudzające, we współdziałanie.

Wykorzystanie różnych kwalifikacji, doświadczeń i informacji pracowników szkoły pozwoli uczynić z nich zespoły aktywne, zgłaszające różnorodne inicjatywy, pomysły i usprawnienia. Szkoła, jak każda organizacja, ma strukturę formalną i nieformalną. Znajomość tych struktur i wykorzystanie ich w realizacji programowych zadań szkoły wymaga od kadry kierowniczej wiedzy i sztuki kierowania. Sama władza nie czyni nikogo automatycznie dyrektorem. Autorytet stanowiska powinien być umacniany autorytetem osobistym i z nim zespolony.

IX Plenum KC PZPR zarysowało ogólny wzór osobowy kierownika: „Dla konsekwentnej i twórczej realizacji programu partii przed kierownikami wszystkich szczebli należy stawiać coraz wyższe wymagania. W szczególności powinni oni reprezentować:

- wysoką ideowość i świadomość polityczną,
- kompetentność, wiedzę fachową i organizatorską,
- umiejętność pracy z ludźmi,
- gospodarski stosunek do dobra społecznego”<sup>11</sup>.

Szkoła stanowi teren różnorodnych działań dydaktycznych i pozadydaktycznych, wymagających planowego i zorganizowanego ich ujęcia w proces dydaktyczno-wychowawczy.

Właściwe spełnianie przez szkołę funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej uzależnione jest w poważnym stopniu od systemu kierowania, rozciągającego się na nauczycieli, uczniów i rodziców.

<sup>11</sup> IX Plenum KC PZPR. Podstawowe dokumenty i materiały. Warszawa 1973, KiW, s. 160.

Kierowanie szkołą nie jest umiejętnością wrodzoną. Jest to sztuka, której trzeba się uczyć, która nigdy nie może stanowić zamkniętego modelu, zmieniają się bowiem warunki, powstają nowe problemy dydaktyczne i wychowawcze, wymagające również nowych rozwiązań.

Nadzór pedagogiczny, dyrektor, to dziś w pewnym stopniu nowy zawód, o szczególnym znaczeniu.

Naukowa organizacja pracy, kultura kierowania, nauka o dobrej robocie, racjonalizacja pracy — to pojęcia, które coraz częściej odnoszą się dzisiaj do systemu zarządzania i kierowania oświatą.

Chodzi przede wszystkim o wypracowanie skutecznego, demokratycznego stylu kierowania szkołą. Dorobek piśmiennictwa z tego zakresu jest ciągle zbyt szczupły, dlatego cenne są inicjatywy zmierzające do upowszechnienia dobrych doświadczeń w pracy kadry kierowniczej i stworzenia systematycznych form studiów podyplomowych dla niej.

Różnorakie obowiązki dyrektora: dydaktyczne, wychowawcze, organizacyjne, opiekuńcze, gospodarcze — wymagają odpowiedniego uwzględnienia w codziennym działaniu i nie mogą przesłonić mu zasadniczych celów i zadań szkoły. Działanie w różnych kierunkach i przejawach nie jest celem samym w sobie, ale środkiem zmierzającym do uczynienia ze szkoły instytucji wewnętrznie zintegrowanej, mocno osadzonej w środowisku lokalnym.

W praktyce spotykamy dwie zasadnicze grupy dyrektorów.

Pierwszą — cechuje dążność do poszerzenia swej wiedzy i umiejętności, dobra znajomość głównych założeń polityki oświatowej i zadań wynikających z niej dla danej szkoły, stosowanie zasad naukowej organizacji pracy oraz dążenie do pełniejszego wykorzystania kwalifikacji i umiejętności ludzi, z którymi pracują. Rzadko u nich zjawiają się cechy dezintegracyjne (zarozumiałość, egocentryzm, nieufność do ludzi), występuje natomiast naturalne zjawisko uczenia zespołu i uczenia się od zespołu.

Druga grupa dyrektorów przejawia skłonność do wyżywiania się w zakresie wydawania poleceń, budowania swoistego systemu kontroli nad efektami, o których już niewiele rozmyślają. Tym dyrektorom wystarczy, że o sprawach szkoły są osobiście dobrze poinformowani, oni pilnują pracy, a nie stwarzają dla niej klimatu, sądzą, że sama władza czyni ich kierownikiem. W tej grupie nie występują wyraźne tendencje do różnych form doskonalenia.

Podział powyższy jest uproszczony, ale prawdziwy. Dążeniem władz oświatowych, instytucji doskonalenia i świadomego aktywu dyrektorów powinno być planowe doskonalenie przez system kursów, sesji naukowych, zespołów samokształceniowych i konferencji z dyrektorami, co umożliwi nieprzerwane poznawanie warsztatu pracy dyrektora, wzbogacenie go w wiedzę społeczną, pedagogiczną oraz wyrabianie umiejętności sprawnego kierowania szkołą.

Wiele w tym zakresie mogą pomóc nauki społeczne, a szczególnie

nauki pedagogiczne, których dorobek ciągle wzbogacany powinien być w pełni wykorzystany.

Współczesne warunki wymagają, obok odpowiedzialności jednoosobowej — postawy współkierowania i współdziałania wszystkich ogniw pracy w szkole.

Najpełniejsze określenie zadań nauczycieli powołanych do pełnienia funkcji kierowniczych w szkole zawiera Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela w art. 4:

„1. Szkołą kieruje dyrektor, który jest przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły oraz opiekunem młodzieży uczącej się w szkole.

2. Dyrektor kieruje szkołą zgodnie z przepisami i wytycznymi organów administracji szkolnej.

3. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za:

- socjalistyczny kierunek wychowania i nauczania,
- wychowawczy i dydaktyczny poziom szkoły,
- prawidłową organizację pracy, realizację programów nauczania i wychowania oraz osiągane wyniki nauczania i wychowania,
- tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy z młodzieżą w ramach jej organizacji,
- organizowanie czasu wolnego uczniów,
- zaspokajanie zdrowotnych i kulturalnych potrzeb uczącej się młodzieży...

- bezpieczeństwo i higienę pracy w szkole,
- kształtowanie atmosfery pracy w gronie nauczycieli zgodnie z socjalistycznymi zasadami współżycia,
- przestrzeganie i wykonywanie przepisów i zaleceń władz szkolnych oraz dyscypliny pracy w szkole,
- prawidłowe administrowanie i gospodarkę szkoły...

4. Dyrektor szkoły obowiązany jest do udzielania pomocy w doskonaleniu zawodowym, ... udzielania wszystkim nauczycielom i pracownikom szkoły instruktażu, kontrolowania i oceniania ich pracy oraz troszczenia się o właściwe warunki socjalne i kulturalne pracy w szkole.

5. Dyrektor szkoły jest przewodniczącym rady pedagogicznej<sup>12</sup>.

Obowiązki dyrektora są bardzo szerokie i wymagają wiedzy fachowej, pedagogicznej, metodycznej, z zakresu organizacji pracy i kierowania, prawnej i ekonomicznej.

Kadra kierownicza wspólnie z innymi ogniwami życia szkolnego ma spowodować, by zespół nauczycieli realizował zadania zawodowe i społeczne, jakie wynikają z celów socjalistycznej szkoły. Tworzenie warunków materialnych i pozamaterialnych do realizacji tych celów, rozwijanie twórczego stosunku do pracy, instruktaż, kontrolowanie i ocenianie

<sup>12</sup> Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela. Dziennik Ustaw nr 16, 1972 r.

wymagają od kadr kierowniczych dużych umiejętności organizacyjnych i pedagogicznych. Dbałość o wszystkie ogniwa składające się na całość szkoły wynika z tego, że jak stwierdził W. I. Lenin: „...o wytrzymałości łańcucha stanowi wytrzymałość jego najsłabszego ogniwa”<sup>13</sup>.

Warunkiem skuteczności kierowania jest poparcie ze strony kierowanej grupy dla realizacji celów, poleceń i decyzji, ale również i stosowanych środków i metod.

Współpraca i współzycie w układzie kierownik — zespół nauczycielski jest przedmiotem wielu badań, a uzyskiwane rezultaty są potwierdzeniem wysokich wymagań stawianych kadrze kierowniczej oraz zrozumienia złożoności i trudności pełnienia tych stanowisk.

W badaniach cech, jakie powinien posiadać zdaniem nauczycieli dobry dyrektor szkoły, uzyskano następujące wyniki: poczucie sprawiedliwości — 24,5%, wymagający wobec innych i siebie — 14,7%, wiedza i umiejętności kierownicze — 13,7%, solidarność i koleżeńskość — 12,5%, kultura i takt w postępowaniu — 9%, właściwy stosunek do pracy — 8,7%. Inne cechy znalazły znacznie mniejsze uznanie w opinii nauczycieli<sup>14</sup>.

W różnych badaniach znajdujemy potwierdzenie negatywnej roli pewnych cech dezintegrujących u dyrektorów, takich jak zarozumiałość, egocentryzm i nieufność do ludzi.

Stosując różne kryteria podziału dyrektorów na pewne grupy można wyróżnić dwa podziały, z zastrzeżeniem, że w życiu te różne typy dyrektorów łączą się w różne kombinacje. Dokonując doboru kadry kierowniczej trzeba mieć na względzie skłonności i umiejętności poszczególnych kandydatów. Dobierać na stanowiska kierownicze w jednej szkole dwóch czy trzech ludzi reprezentujących różne kwalifikacje i typy osobowości.

Jednym z podziałów dyrektorów jest rozróżnienie następujących typów:

- urzędniczy — wykonujący formalnie wszystkie dyrektywy i zarządzenia, najważniejsze dla niego to papiery, plany i sprawozdania;
- dydaktyczny — ceni ponad wszystko proces dydaktyczny, lubi hospitować, instruować, badać wyniki;
- wychowawczy — koncentruje się na organizacji działań wychowawczych w szkole i środowisku, poświęca wiele uwagi młodzieży;
- organizatorsko-gospodarczy — sprawy gospodarcze, tworzenie bazy materialnej uważa za najważniejsze, organizuje młodzież i środowisko do rozbudowy szkoły.

Innym podziałem może być wyróżnienie typów według kryteriów: stosunku do podwładnych, sposobów podejmowania decyzji i organizacji wykonania:

<sup>13</sup> W. I. Lenin: *Dzieła*, t. XXIV, s. 549.

<sup>14</sup> Krawcewicz S.: *Kierownik i kierowanie a współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich. Nauczyciel i Wychowanie* 1971, nr 5, s. 91

— autokratyczny — monopolizacja inicjatywy, informacji, podejmowanie wielu decyzji, uważanie, że sam zastąpi radę pedagogiczną, tendencje do ciągłego i szczegółowego instruktażu;

— nieingerujący — lesseferystyczny — nadmierna swoboda zespołu w organizacji, w podejmowaniu decyzji, brak oceny i kontroli;

— demokratyczny — duża rola dyskusji nad zadaniami i sposobami realizacji, zespołowe przygotowanie dokumentów, pełny dopływ informacji oraz określenie kompetencji poszczególnych ludzi i ogniw pracy szkolnej; dyrektor tkwi w grupie, zamiast komenderowania — wyzwalanie pozytywnej motywacji.

Interesujące rozwinięcie tego podziału proponuje R. Likert, wyróżniając 4 rodzaje kierownictwa:

- opresyjno-autorytatywny,
- patronacko-autorytatywny,
- konsultatywny,
- partycypacyjny.

Przy ogólnie i na pewno niewystarczająco omówionych typach i stylach kierowania należy stwierdzić, że nie ma raz na zawsze i do każdego warunków jednego stylu i metod. Konkretna rzeczywistość szkolna powinna określać metody działania i postawę kadry kierowniczej.

Należy jednak zauważyć, że style autokratyczne przeżywają kryzys, załamują się, natomiast style demokratyczne, motywacyjne znajdują grunt społeczny.

Niezależnie od typów i stylów bardzo istotną kwestią w kierowaniu jest proporcja czasu i energii przeznaczonych na: planowanie pracy, organizację pracy, przebieg — wykonywanie, kontrolę i analizę wykonania. Istnieje ścisły związek między zadaniami, środkami i odpowiedzialnością. Naruszenie tego związku, niezgranie w czasie prowadzi do niepełnej realizacji celów.

W bieżącym roku ocenione zostaną plany pracy szkół na lata 1972—1975, opracowane w wyniku Uchwał VI Zjazdu PZPR, i to kryterium podziału czasu i energii należy do nich przymierzyć.

Wytyczne Min. Oświaty i Wychowania w sprawie pracy nadzoru pedagogicznego opracowane w ostatnim okresie zwracają uwagę na potrzebę przewartościowania stylu pracy nadzoru pedagogicznego, co znalazło wyraz w pracy zbiorowej pt. „Program i metody pracy inspekcji szkolnej” (WSiP 1974 r.).

Praca nauczyciela i dyrektora należy do najbardziej złożonych i trudnych do oceny. Pewne rezultaty dają o sobie znać dopiero po latach. Niemniej jednak nie można pozbawiać szkolnictwa metod samokontroli, samooceny, kontroli wewnętrznej i zewnętrznej.

„Podstawową funkcją wszelkiej kontroli jest regulacja i modyfikacja działania. Chodzi o to, aby praca nauczyciela była skuteczna. Osiągniemy

to wtedy, gdy będzie ona pracą w wysokim stopniu świadomą i kontrolowaną. I dlatego niezbędna jest ocena w pracy szkolnej”<sup>15</sup>.

Hierarchia spraw, które są przedmiotem kontroli, kształtuje zainteresowania kadry kierowniczej dla tych problemów, z których rozliczane są szkoły. Dlatego najważniejsze są kontrole kompleksowe, wielotematyczne, dające obraz całej pracy placówki oświatowej — jej stanu i zadań.

Aby zespół szkoły stał się systemem socjopsychologicznym, powinny być spełnione pewne warunki:

- pracownicy szkoły i uczniowie powinni mieć wiele wspólnych przeżyć,
- mają możliwość zaspokojenia swoich potrzeb i ambicji,
- możliwość zgłaszania koncepcji i propozycji, które po rozważeniu mogą być realizowane,
- życzliwa atmosfera pracy i wymagań,
- posiadanie prawa do błędu i nietraktowanie go w kategorii winy,
- przebiegi informacji w „górze” i w „dół”,
- wzajemne uczenie się i doskonalenie,
- rzetelne i sprawiedliwe ocenianie.

Jest to droga powstawania aktywnych zespołów pracowniczych. Inne sposoby kształtowania zespołów prowadzą do tworzenia grup neutralnych, apatycznych (bierni pracownicy — godzą się na wszystko) lub agresywnych (rozgoryczenie, ciągłe napięcie, każda decyzja „rozrabiana”).

Jednolity system oświaty oznacza równocześnie różnorodność rozwiązań i metod. Podkreślał to W. I. Lenin: „Jedność w rzeczach podstawowych nie zostaje naruszona, lecz zostaje zapewniona przez różnorodność szczegółów, właściwości lokalnych, sposobów ujęcia sprawy, metod urzędowania kontroli”<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Kozłowski J.: Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły. PZWS, 1966, s. 11.

<sup>16</sup> Lenin W. I.: Dzieła, t. XXIV. Warszawa 1953, s. 417.

## EKSTRAPOLACJA JAKO METODA PROGNOZOWANIA W DZIEDZINIE NAUKI O PRACY I KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

### I. O co chodzi? czyli — Warunki niepewności dyktują stosowanie ekstrapolacji

Chodzi o przedłużenie funkcji na argumenty leżące zewnątrz zbioru argumentów danej funkcji, nie tylko w matematycznym tego słowa znaczeniu, lecz także w socjologiczno-pedagogicznym. Otóż, jeśli bez uwzględnienia rekonstrukcji dróg kształcenia zawodowego, bez bliższej analizy kierunków natarcia polityki oświatowej i administracji w dziedzinie pracy, zawodu i kształcenia zawodowego nie można poważnie mówić ani o diagnozie, ani o prognozie, to ekstrapolacja, w jej znaczeniu zarówno w matematycznym — ilekroć w grę wchodzi matematyczno-statystyczny aspekt zagadnienia — jak też i w jej znaczeniu socjologiczno-pedagogicznym staje się nieodzowna. Można pójść jeszcze dalej i bez obawy o uproszczenie problematyki powiedzieć, że takie pojmowanie prognozy w dziedzinie pracy, zawodu i kształcenia zawodowego jest niczym innym, tylko właśnie stosowaniem przede wszystkim metody ekstrapolacji. Różne zjawiska i różne procesy, różne fakty i różne formy w dziedzinie pracy oraz nauczania pracy zmieniają się w sposób zasadniczy w czasie. Czynnikiem przeobrażającym i wytyczającym kierunek zmian są w danym wypadku rewolucyjne przemiany w bazie. Interesujące nas fakty, zjawiska i procesy będą musiały i muszą w przyszłości zmieniać się zasadniczo, jak dotychczas. Musimy wziąć tu znowu pod uwagę przemożny czynnik prawdopodobieństwa oraz wielką ilość nieznanych argumentów zbioru, który jest przedmiotem prognozy. Jednak element niepewności towarzyszący z natury rzeczy prognozie ani na chwilę nie może przekreślić rangi i stosowności ekstrapolacji. Wręcz przeciwnie, ekstrapolacja jest tym bardziej konieczna, im bardziej element niepewności jest w danej sytuacji i w danym zbiorze nie do ominięcia. Tu odezwie się sceptyk. Sceptycyzm wzbudzi w nim propozycja uwzględnienia dwu rodzajów ekstrapolacji: i w jej matematycznym, i w jej socjologiczno-pedagogicznym tego słowa znaczeniu. Na tego rodzaju sceptycyzm jest jedna wypróbowana rada: powołać się na ojca naukowej prognozy — filozofa, inżyniera, ekonomistę — Talesa. Niekoniecznie musi być ten Tales mieszkańcem Miletu. Może to być także współczesny nam Tales. Tak np. dr Heinz H. Trauboth, kierownik Wydziału Analizy Układów w Amerykańskim Urzędzie do Spraw Aeronautyki i Badania Przestrzeni Kosmicznej (NASA), jest także

Talesem. Jako absolwent politechniki, dr nauk technicznych i znawca komputerów wcale nie ucieka przed prognozą i bynajmniej nie przeciwstawia ekstrapolacji w jej sensie matematycznym — ekstrapolacji w jej sensie socjologicznym „...W toku takiej ekstrapolacji musimy umieć przyjąć dalekosiężne koncepcje naszej wyobraźni i nie zawahać się nawet przed kwestionowaniem znanych nam dziś granic fizyki. Gdy przed 60 laty Einstein ogłosił swą teorię względności, wywołało to wstrząs wśród fizyków, którzy wierzyli w nieodwołalne prawo mechaniki Newtona. Gdy założone zostały podwaliny fizyki jądrowej, rozpoczął się w nauce proces rewidowania podstaw myślenia. Nie wiedzieliśmy wówczas i nie wiemy także teraz, gdzie leżą granice możliwości przyrody (...) W 1945 r. mój nauczyciel matematyki w szkole średniej twierdził, że żaden samolot o własnym napędzie nie przekroczy nigdy szybkości dźwięku, a w 1952 r. mój szanowny profesor mechanik na uniwersytecie oznajmił mi, że człowiek nigdy nie będzie w stanie stworzyć takiej siły ciągu, która wyniosłaby jakiś pojazd poza sferę przyciągania Ziemi. W czasie mej kariery zawodowej, w dziedzinie komputerów, musiałem także kilkakrotnie zmieniać własne założenia co do możliwej szybkości liczenia i co do objętości pamięci komputerów. (...) Oceniając możliwości nowej techniki powinniśmy ekstrapolować dawne sukcesy na ewentualne przyszłe osiągnięcia, postarać się wyobrazić sobie, jaki wpływ może wyrzucić nowa technika na życie człowieka...”<sup>1</sup>.

Rodzą się pytania: Jaki jest w takim razie stosunek diagnozy do przyszłości? Jaki jest stosunek prognozy do przyszłości? Czy ekstrapolacja, zarówno w jej sensie matematycznym, jak i w jej sensie socjologiczno-dydaktycznym, nie okaże się ślepa, bez określenia kierunków natarcia prognozy?

## II. Dokąd wiedzie i dokąd zaprowadzić może ekstrapolacja?

Prosta ekstrapolacja jest pożyteczna i praktycznie przydatna w procesie prognozowania naukowego. Właśnie ta praktyczna przydatność skierowuje ekstrapolację z nieokreślonych dziedzin fantazjowania na konkretne tory konstruowania „scenariuszy”, np. reformy szkolnej, „scenariuszy” nowych programów nauczania, a tym samym — „scenariuszy” nowych treści kształcenia. Takie zaś pozornie jeszcze nie wiążące „scenariusze” narzucają z kolei konieczność ujawniania i formułowania istotnie nowych problemów kształcenia zawodowego, zrodzonych np. pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej. Stąd z kolei wiedzie już prosta droga, prosta, ale metodologicznie niełatwa, do modeli naukowych w teorii kształcenia zawodowego, a tym samym — do konstruowania ka-

<sup>1</sup> Heinz H. Trauboth: Space exploration — wisdom or folly? IEEE Spectrum 1969.



talogów nowych czynności, a z nimi — katalogów nowych umiejętności i nowych środków nauczania i uczenia się. W ten sposób tendencja, która towarzyszy każdej ekstrapolacji, tendencja omal naturalna — zejścia z torów naukowych, bo skłaniająca do „przeskakiwania” poza dozwolone argumenty, przestaje być przeszkodą w optymalizacji naukowego pomiarowania modelu, prognozy, jej granic możliwości i kierunku. Gdy bowiem z ekstrapolacji zmierzamy ku modelowaniu, niebezpieczeństwo „przeskakiwania” poza dozwolone argumenty, a więc niebezpieczeństwo brzemienne w błędy i utopie, sprowadza się do minimum. Wystarczy przypomnieć, że model składa się ze zbioru zasad, norm, reguł, postulatów tworzących wewnątrznie spójną strukturę. Wystarczy następnie dodać, że katalogi czynności, sprawności i działań zawodowych, w połączeniu z katalogami środków (narzędzi, urządzeń i maszyn), stanowią istotny element modelu naukowego. Nie mogą więc być sprzeczne z całością modelu, a równocześnie muszą odpowiadać konkretnym, realnym, sprawdzalnym, bo produkcyjno-usługowym, warunkom działalności zawodowej człowieka<sup>2</sup>. Prosta ekstrapolacja, tak właśnie pojęta, umożliwia zidentyfikowanie i weryfikowanie głównych problemów struktury pracy oraz zawodowej działalności lat najbliższych, a tym samym — głównych problemów i struktury pracy procesu kształcenia zawodowego. Punktem widzenia bowiem identyfikacji i weryfikacji obu czynników, tj. struktury pracy i struktury kształcenia zawodowego, są strukturalne przemiany w metodach produkcji. Taka identyfikacja dwu wymienionych elementów, poprzez zestawianie, porównywanie, przeciwstawianie struktury pracy i kształcenia zawodowego, pomaga ze znaczną pewnością, bo w oparciu o konkretne i wymierne czynniki, rozwiązywać aktualne problemy reformy szkolnictwa zawodowego, rekonstrukcji stanowisk pracy i zasadniczej reformy programów nauczania. Powiedziano, że „pomaga”, nie użyto więc orzeczenia: „rozwiązuje”. A nie rozwiązuje ostatecznie dlatego, bo nie ma jednej, jedynej, a więc wyłącznej funkcji dokładnie dopasowanej, lecz jest ich wciąż wiele, bardzo wiele. Najlepiej dostosowana i najbardziej prawdopodobna jest ta, która wiedzie do uchwycenia wewnątrznie spójnych elementów modelu. Są to, powtórzmy to raz jeszcze, zasady, normy, postulaty oraz prawa naukowe i reguły, a także — katalogi działań, katalogi umiejętności, jak również katalogi nowych środków nauczania. W ten sposób, spośród bardzo wielu funkcji, z których każda jest inna, można i należy w ekstrapolacji wybierać te, które składają się na wewnątrznie spójny, a więc pozbawiony sprzeczności, model naukowy kształcenia zawodowego<sup>3</sup>. Opieramy się poza tym

<sup>2</sup> Obszerniej na ten temat — patrz Ignacy Szaniawski: *Model i metoda*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.

<sup>3</sup> Porównaj — Robert U. Ayres: *Prognozowanie rozwoju techniki i planowanie długookresowe*. PWE, Warszawa 1973, s. 131—158. Tytuł oryginału: Robert U. Ayres: *Technological Foresasting and Long-Range Plannina*, 1969 by McGraw-Hill.

na założeniu, że tylko cechy funkcjonalne szerokiej klasy elementów mogą być przedmiotem ekstrapolacji wiodącej do modelu naukowego i do katalogów czynności.

### III. Biura konstrukcyjne i zakłady doświadczalne, a nie dowolność fantazjowania

W monografii „Zawód i praca między diagnozą a prognozą”<sup>4</sup> przeanalizowane zostały zagadnienia katalogów czynności, katalogów środków nauczania oraz przeanalizowana szczegółowo rola zakładów doświadczalnych, biur konstrukcyjnych, biur patentowych, wzornictwa przemysłowego i ośrodków eksperymentalno-technicznych w konstruowaniu prognoz i w doborze elementów modelu naukowego struktury i treści zawodowej szkoły okresu rewolucji naukowo-technicznej. Tu podkreślić wypada, a podkreślenie to jest antycypacją późniejszej analizy, że mamy tu praktycznie i faktycznie do czynienia z kanonem zmian towarzyszących. Bo właśnie w biurach konstrukcyjnych, w biurach patentowych, w ulepszeniach agregatów i technologii, w różnego rodzaju wynalazkach tkwi zarodek przyszłych działań, przyszłej umiejętności, sprawności manualno-motorycznej i działań intelektualno-motorycznych w różnych działaniach i dziedzinach nowej produkcji. W laboratoriach wynalazców, w zakładach doświadczalnych konstruktorów, w unikalnych pracowniach technologów, w eksperymentalnych instytutach nowej produkcji, w zautomatyzowanych obiektach, na zupełnie zmodernizowanych stanowiskach roboczych wynalazców i racjonalizatorów — wraz z pojawieniem się nowych maszyn, nowych narzędzi, nowych agregatów i nowych urządzeń — narodzić się musiały nowe czynności, nowe działania, nowe umiejętności, nowe sprawności intelektualno-motoryczno-wytwórcze nowego robotnika i technika. Ten fakt i te procesy dostrzec muszą — jeśli dotąd nie dostrzegli — i wziąć na warsztat analizy — jeśli tego dotąd nie uczynili — w pierwszym rzędzie teoretycy, organizatorzy i reformatorzy kształcenia zawodowego oraz, niezależnie od swej specjalności, funkcjonariusze odpowiedzialni za dokształcanie, przekwalifikowanie i szkolenie nie tylko robotników i techników, lecz także przecież za dokształcanie inżynierów. I podczas gdy etolodzy, moralisci, pedagodzy, reprezentanci ekonomiki oświaty i liczni socjologowie pracy oddawać się dotąd mogli tradycyjnym i ulubionym, ale w istocie rzeczy przebrzmiałym, a więc pozornie tylko nowoczesnym tematom i badaniom, teoretycy kształcenia zawodowego, nie zaś teoretycy „wychowania przez pracę” i tzw. „pedagodzy pracy”, lecz organizatorzy i praktycy

<sup>4</sup> Ignacy Szaniawski: Zawód i praca między diagnozą a prognozą. Warszawa, PWN 1973.

kształcenia i doksztalcenia, odpowiadający na wyzwanie rewolucji naukowo-technicznej zmuszeni są nolens-volens do przejścia na nowe tory przemian w życiu wewnętrznym szkolnictwa zawodowego. Bo tu, i tylko tu, gdzie bada się funkcjonowanie nowych przyrządów w skali półprzemysłowej, gdzie bada się nową technologię w warunkach eksperymentalnych, a nie w futurologicznych spekulacjach nad osobowością permanentnie się kształcąca lub w porównaniu nieporównywalnych faktów, powstają nowe, na naukowej obserwacji i na naukowej analizie oparte perspektywy jutrzejszej szkoły zawodowej i perspektywy kształcenia, wytyczone przez nieodwracalne konsekwencje rewolucji naukowo-technicznej. Nowe kwalifikacje, nowe taryfikatory, nowe zawody, nowe specjalności, nowe programy szkolne, nowe zadania, a tym samym — nowe zasady wychowania i nowe zasady kształcenia człowieka, nowa wiedza — jako warunek postępu społecznego i gospodarczego, korzeniami swymi tkwi tu, i tu należy szukać ich genealogii naukowej, a nie na bezpłodnych terenach „nowego wychowania”, „odszkolenia społeczeństwa”, tradycyjnej „oświaty dorosłych” i jałowych dokonań w dziedzinie przestarzałej dydaktyki. Trójkąt zależności: model — prognoza — teoria czynności, przyniesie więc może i już przynosi zasadnicze odpowiedzi, które eksperymentalna fabryka i unikalny kombinat, automatyzowana kopalnia doświadczalna i fabryka nowoczesnego przemysłu metalowego czy chemicznego stawiają teorii, praktyce, organizacji i kształcenia zawodowego. W tym też sensie i w tym znaczeniu jest w ostatnich 5—6 latach przeprowadzana reforma szkolnictwa zawodowego w NRD i ZSRR lub w Szwecji i Francji nie tylko poprzez swe oczywiste osiągnięcia, ale też poprzez oczywiste swe, lecz szybko usuwane i naprawiane, potknięcia lat 1969—1974, pouczająca i godna morfologii socjologicznej i analizy naukowo-dydaktycznej. I cóż z tego, że nieliczne, bardzo nieliczne prace naukowe wyprzedzały u nas te reformy lub im towarzyszyły. Sam proces reformy szkoły zawodowej miał, bo mieć musiał charakter naukowy i tendencje metodologicznie uzasadnione. Albowiem nieodwracalny rozwój nowych przedsiębiorstw i nowych metod wytwarzania zrodził nowy typ kształcenia zawodowego. Nieustający zaś proces prognozowania rekonstrukcji przedsiębiorstw i kombinatów, który im towarzyszył, stworzył warunki dla wdrażania (i sprawdzania!) nowej treści kształcenia zawodowego: W ten sposób parafrazując i aktualizując słynne słowa Marksa o Owenie, stwierdzamy, że instytuty naukowo-badawcze epoki rewolucji naukowo-technicznej oraz fabryki i kombinaty doświadczalne stają się, bo stać się muszą, zarodkiem nie tylko kształcenia przyszłości, lecz fundamentem myślenia naukowego teoretyków i reformatorów kształcenia zawodowego, ekonomistów i organizatorów produkcji. Przy niezbyt odległym horyzoncie czasowym otrzymujemy w praktyce wynik, który ze znaczną dokładnością,

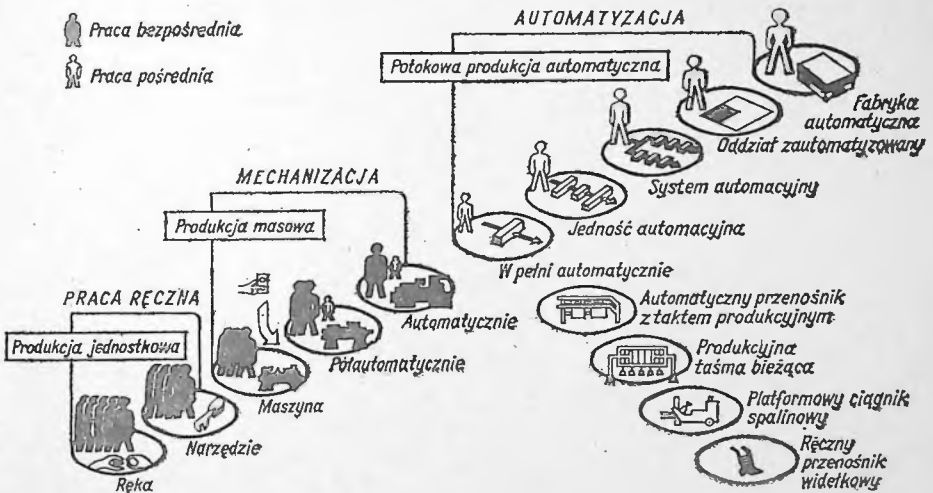
aby nie rzecz — z pełną dokładnością, zgodny będzie z rzeczywistym stanem rzeczy w najbliższej przyszłości, to jest od momentu, gdy nowa konstrukcja, nowa maszyna, nowy agregat, nowy wynalazek, nie wyjdą z biura czy zakładu eksperymentalnego i nie wejdą w proces funkcjonowania normalnej fabryki. Toteż prosta ekstrapolacja, tak jak ją tu prezentujemy i egzemplifikujemy, a więc — jako wstęp do modelowania, poprzez zarysowanie scenariuszy i poprzez konieczność sformułowania nowych problemów, ma tę wielką zaletę, by nie rzecz — gwarancję, że uwolniwszy nas od mistyfikacji bezdroży naukowych, zezwala na wprowadzenie kolejnych modyfikacji elementów. W ten sposób złożony mechanizm rozwoju, którego efektem końcowym musi być skonstruowanie modelu naukowego, opiera się nie tylko na elementach spójnych, lecz także, właśnie dzięki procesowi modyfikacji („w drodze” do modelu naukowego) — na elementach zgodnych ze znanymi dotąd i zaobserwowanymi wartościami danych. W przeciwieństwie więc do jasnowidzenia i fantazjowania, zachowana zostaje w prostej ekstrapolacji empiryczna i epistemologiczna konieczność zharmonizowania funkcjonalnych zależności między zmiennymi<sup>5</sup>. Mamy na myśli zarówno ilościowy, jak i jakościowy charakter tych zmian. Paralelizm między techniką a szkołą zawodową i między postępowaniem technicznym a reformą szkolnictwa zawodowego stwarza dla prostej ekstrapolacji, zarówno w jej aspekcie empirycznym, jak i epistemologicznym, moment szczególnie sprzyjający. Funkcyjna zależność między techniką a szkołą zawodową, między techniką — jako prekursorem a szkołą jako zmienną zależną, sprowadza ekstrapolację na twarde grunty rzeczywistości i chroni tym samym zespoły ekstrapolujące od dowolności i fantazjowania. Tylko w ten sposób, opierając się na optymalnej znajomości stanu i tendencji rozwojowych techniki, można ustalić w ekstrapolacji wielkość, złożoność, możliwość oraz konieczność przewyciężenia aktualnego stanu organizacyjnego i dydaktyczno-programowego szkoły zawodowej. Ekstrapolacja nie musi więc i nie może nawet być normalnym ciągiem analizy teraźniejszego stanu rzeczy, a więc diagnozy teraźniejszości. Przeciwnie, projekcje jakościowo nowych zmian dopiero wtedy zyskują na wadze i stają się drogą, a następnie podstawą modeli naukowych, gdy ich tworzywem są zasadniczo nowe zmiany, a więc zmiany jakościowe. Takie też są cechy ekstrapolacji Marksa, które nie tylko pobudzały w swoim czasie, lecz i dziś jeszcze pobudzają działalność naukową i praktyczną ludzi, które kierowały nie tylko w swoim czasie, lecz i dziś jeszcze kierują ludzkimi działaniami gospodarczymi, technologicznymi, oświatowymi. Jest rzeczą znamioną, że na przykład znany fizyk, matematyk i metodolog, m.in. w dziedzinie prognozowania technicznego (w rozwoju elektroniki kierowanych poci-

<sup>5</sup> Porównaj — Robert U. Ayres: Prognozowanie rozwoju techniki i planowanie długookresowe. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1973, s. 135 i nast.

sków balistycznych), R. U. Ayres, prezentując i w rysie historycznym charakteryzując prognozy pionierów lotnictwa, ekstrapolacje konstruktorów rakiet, projekcje nowoczesnych architektów, zatrzymuje się także m.in. na prognozach Karola Marksa, które, jak powiada, „okazały się prorocze, są proroctwami i częściowo same się spełniają... Prace Marksa i Engelsa są niewątpliwie najlepszym przykładem tego zjawiska”<sup>6</sup>.

#### IV. „Mapa” i „kompas” stadiów ekstrapolacji

##### DROGA DO AUTOMATYZACJI W PRZEMYSLE METALOWYM



##### PRZYRZĄDY DO OBROBKI

##### SPRZĘT TRANSPORTOWY

Stadia, przez które przechodzi produkcja przedmiotów metalowych, począwszy od pracy ręcznej za pomocą narzędzi, a na całkowicie zautomatyzowanej fabryce skończysz. Uwidocznienie tych stadiów jest tu jak najbardziej uproszczone. Figury schematu mają oczywiście znaczenie symboliczne, a nie — statystyczne.

#### OBJASNIENIA

- „Automatycznie” oznacza maszynę automatyczną. W tej fazie stosowane są pojedyncze automaty. Sterowanie oraz kontrola podlega wciąż człowiekowi.
- „W pełni automatycznie”. Przy poszczególnych maszynach automatycznych wchodzi w grę automatyczny sposób sterowania, jak i automatyczny sposób kontrolowania produkcji.
- „Jedność automacyjna” — to sprzęgnięcie większej ilości obrabiarek za pomocą zmechanizowanych urządzeń transportowych w jedną całość. Praca jest w tym wypadku sterowana i kontrolowana automatycznie. Jedność automacyjna znajduje poza tym zastosowanie w urządzeniach montażowych. Gdy mowa o jed-

<sup>6</sup> Robert U. Ayres: Prognozowanie rozwoju techniki i planowanie długookresowe. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, s. 66—67, 1973.

ności, mamy na myśli także linie produkujące bloki cylindrowe dla samochodów oraz urządzeń montażowych.

- d) „System automacyjny” — to kilka stopni procesu produkcyjnego: Od obróbki surowca do opakowania i magazynowania wytworów jest cały proces sterowany i kontrolowany automatycznie.
- e) „Oddział zautomatyzowany” — to stosowanie systemu automatycznego tylko w jednym z oddziałów fabryki. Reszta oddziałów tejże fabryki funkcjonuje częściowo lub całkowicie w oparciu o tradycyjne wciąż metody pracy. (Np. wiele współczesnych fabryk przemysłu stalowego i samochodowego).
- f) „Fabryka automatyczna” — to osiągnięcie celu logicznego automatyzacji. Jak dotąd, cel ten został urzeczywistniony tylko w wypadkach pojedynczych i w nielicznych krajach.

\*

Tablicę oraz objaśnienia przygotował i sparafrazował prof. dr I. Szaniawski (według Friedricha Pollocka — „Automation”).

Zaprezentowany czytelnikowi schemat „Droga do automatyzacji w przemyśle metalowym” ilustruje w ostatecznym rachunku ekstrapolację automatyzacji we wszelkim przemyśle i we wszelkiej produkcji w ogóle, a z nimi — w pozostałych dziedzinach gospodarki narodowej. Przecież nie tylko w przemyśle metalowym i w ogóle w wielkim przemyśle, ale również w usługach i w rolnictwie przejawiać się mogą i przejawiają indywidualne cechy pracownika i potrzeby jego wykształcenia. Tym samym uzyskujemy mapę stadiów (graficznych scenariuszy procesów) rozwoju współczesnego przemysłu i produkcji przedmiotów nie tylko metalowych. Przy użyciu tej „mapy”, kierując się odpowiednim „kompasem”, odnajdujemy nieomylnie drogi rozwoju szkolnictwa zawodowego epoki rewolucji naukowo-technicznej. Figury schematu, które unaoczniają ekstrapolację właśnie dlatego, że mają charakter symboliczny, a nie statystyczny, ujawniają drogi przechodzenia od pracy bezpośredniej do pośredniej, od produkcji jednostkowej, poprzez masową — do potokowej, a poprzez nią — od półautomatycznej do automatycznej, ukazują pojawienie się sterowniczych, dyspozytorów, inżynierów ruchu — co wszak dla reformatörów kształcenia zawodowego ma znaczenie wręcz kapitalne.

#### V. Ekstrapolacja Marksa a przeistoczenie robotnika w technika epoki rewolucji naukowo-technicznej

Do ekstrapolacji wracamy, gdy mowa o jej znaczeniu metodologicznym. Ale podejmujemy ją i stosujemy ze względów socjotechnicznych. A czynimy to wtedy, gdy rozpatrujemy ekstrapolacje Karola Marksa, wzięte z jego „Grundrisse zur Kritik der politischen Ökonomie”. Wykorzystujemy je mianowicie podczas analizy uwikłań producenta, robotnika i technika, zrodzonych z automatyzacji i ujawnionych przez komputer oraz nieodwracalną w związku z tym koniecznością intelek-

tualizacji pracy i przeistoczenia u samych podstaw dotychczasowych form kształcenia zawodowego. Przedłużenie funkcji, znanych nam m.in. z „Kapitału”, na argumenty leżące z zewnątrz zbioru diagnoz zawartych w „Kapitale”, na argumenty naszych czasów i naszej epoki, okazuje się realne, uzasadnione i owocne. Ekstrapolacje Marksa okazują się więc metodą najskuteczniejszą nawet dla tych, którzy nie stają na pozycjach marksizmu. Pomagają nie tylko w ujawnianiu zapóźnień, lecz pomagają w odprowincjonalizowaniu systemu kształcenia zawodowego.

Gdy więc mówimy o ekstrapolacji w dziedzinie nauki o pracy produkcyjnej, gdy na porządku dziennym staje zagadnienie ekstrapolacji w epoce komputerów i elektroniki, raz jeszcze wrócić należy do przeanalizowanego przez nas w monografii „Zawód i praca” prawa Marksa. Jest to tym istotniejsze, że — po pierwsze — mamy tu wszak do czynienia z kapitalną kwestią socjotechniki epoki rewolucji naukowo-technicznej, po wtóre — z możliwością uzupełniającej nas analizy tego prawa. Możliwość tę daje Marks sam, w komentarzu, który odnajdujemy w nie przetłumaczonych dotąd na j. polski „Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie” (Heft VII), mianowicie w podstawowych zarysach prognostycznych, dotyczących pracy, zawodu i kształcenia zawodowego w warunkach dalszego postępu racjonalizacji, a więc — mechanizacji i automatyzacji. W podstawowych zarysach, zachowanych do niedawna jako rękopisy (które, jak wiadomo, ujrzały światło dzienne dopiero w 1932 r.), Marks wyszedł poza stan i tendencje współczesnego mu sposobu gospodarowania, a więc ponad to, co przeanalizował był, i z naukowego punktu widzenia mógł przeanalizować, oraz sformułował w I tomie „Kapitału”. „Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie”, zwłaszcza wszystko to, co w nich bezpośrednio dotyczy pracy robotnika, co bezpośrednio w nich dotyczy kształcenia człowieka, procesu produkcyjnego i siły wytwórczych, są, jak już wskazaliśmy wcześniej, ekstrapolacjami warunków i stosunków produkcji okresu rewolucji naukowo-technicznej, a więc nie jego i nie jemu tylko współczesnej, lecz — naszej epoki. Ekstrapolacje te mają charakter naukowy i wciąż aktualny nie tylko dzięki temu, że sformułował je Marks — socjolog pracy, Marks — matematyk i ekonomista, lecz dlatego, że, jak już wykazaliśmy wcześniej, metoda Marksa jest w danym wypadku niezawodna. Dzięki tej metodzie, dzięki uchwyceniu przez Marksa istoty rzeczy, jej uniwersalności — z jednej strony, przede wszystkim zaś sprawdzalności — z drugiej, przedmiotowa, praktyczna podstawa jego ekstrapolacji staje się skutecznym narzędziem poznania i badań także i współczesnej nam nauki o pracy i współczesnej nam teorii kształcenia zawodowego. W danym wypadku chodzi o rozdział prognostycznego charakteru dotyczący sprzeczności tkwiących nie tylko w produkcji kapitalistycznej, lecz w samej istocie produkcji. Inaczej mówiąc, ekstrapolacje

Marksa dotyczące sił wytwórczych społeczeństwa okresu rewolucji naukowo-technicznej, a więc społeczeństwa dojrzałego już do socjalistycznych stosunków społecznych, społeczeństwa już dostatecznie rozwiniętego, dojrzałego tym samym do społecznej kooperacji, z dojrzałym do tego systemu wiedzy naukowej i towarzyszącemu temu systemowi upowszechnieniu wiedzy i wykształcenia, a przez to i odpowiedniej wydajności pracy społecznej, wychodzą poza I tom „Kapitału”. W sensie prognostycznym jest to nie tylko kontynuacja, ale rozwinięcie rozdziału V i XIII „Kapitału”<sup>7</sup>. Mamy więc tu do czynienia z przedłużeniem funkcji na argumenty leżące zewnątrz zbioru argumentów danej funkcji. Z tego punktu widzenia jest również marksovska „Instrukcja dla delegatów” dokumentem szczególnej doniosłości<sup>8</sup>. Przede wszystkim — podkreśla Marks — w dojrzałym ekonomicznie i politycznie rozwiniętym społeczeństwie podstawą produkcji, wydajności i rzeczywistego bogactwa staje się nie ilość wydatkowanej bezpośrednio pracy, lecz „ogólny stan nauki i postęp technologii, czyli zastosowanie nauki do produkcji”. Pełna zaś potęgi sprawność czynnika naukowo-intelektualnego „w znikomym tylko stopniu zależy od czasu pracy wydatkowanego na produkcję”<sup>9</sup>. A więc — nie praca bezpośrednia, nie muskulatura grzbietu, rąk i nóg proletariusza, lecz wszechstronny rozwój jednostki społecznej. Postęp i bogactwo osiągają społeczeństwa już nie dzięki ilości zużytej energii fizycznej człowieka pracy, lecz dzięki sile wiedzy i potędze nauki. To właśnie siła wiedzy i wykształcenia robotnika i technika oraz poziom osiągnięć naukowych konkretnie wziętego społeczeństwa, uruchomione w ciągu dnia i tygodnia pracy i uprzedmiotowione w całokształcie technologii społecznej, przynoszą wydajność olbrzymią, nie pozostającą w żadnej proporcji do tradycyjnych wyników, tradycyjnej wydajności, opartej na pracy bezpośredniej i czasie bezpośrednim tradycyjnej mechanizacji. Albowiem, „co składało się na czynności żywego robotnika, staje się czynnością maszyny”<sup>10</sup>. Wynalazczość sama staje się wówczas zajęciem, a wdrażanie i zastosowanie wiedzy bezpośrednio do produkcji staje się istotnym i rozstrzygającym punktem widzenia wydajności i postępu. Właśnie komputer i elektronika stają się dziś narzędziem powerfull effectiveness olbrzymiej wydajności lub co na jedno wychodzi — olbrzymia wydajność epoki elektroniki i automatyzacji staje się możliwa dzięki komputerom. Marks powiedziałyby: „Są one organami ludzkiego

<sup>7</sup> Oba te rozdziały były przedmiotem bliższej analizy nie tylko naszej książki: Kształcenie politechniczne (1959 r.), lecz także: Humanizacja pracy (1967 r.).

<sup>8</sup> Patrz — Karl Marx: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, w szczególności rozdz. „Widerspruch zwischen der Grundlage der bürgerlichen Produktion (Wertmass) und ihrer Entwicklung selbst, Maschinen, etc.” ss. 592—594, tomu wydanego przez Dietz Verlag, Berlin 1963.

<sup>9</sup> J.w. s. 592.

<sup>10</sup> Karl Marx j.w. s. 592.



mózgu stworzonymi przez ludzką rękę”<sup>11</sup>. Są więc uprzedmiotowioną siłą nauki. W takich warunkach praca produkcyjna przestaje być czymś uwiązany, czymś wplecionym, czymś wmontowanym bezpośrednio w proces produkcyjny od chwili, gdy „człowiek sam staje się już tylko Wächter (wartownikiem) i Regulator (regulatorem) procesu produkcyjnego”<sup>12</sup>. Spostrzeżenia te i sformułowania, łącznie z terminologią i ostatnim zdaniem w cudzysłowie, pochodzą nie od współczesnego informatyka, elektronika czy kierownika centrum obliczeniowego, lecz od Karola Marksa.

Można mówić i mówi się słusznie o swego rodzaju przeistoczeniu robotnika i technika pod wpływem automatyzacji i rewolucji naukowo-technicznej. Ale właśnie kategorii tej (Umwandlung) używa Karol Marks w swoich ekstrapolacjach będących, jak się okazuje, poza tym (lub w związku z tym) celnym narzędziem analizy zagadnień czasu, wydajności pracy, kwalifikacji robotnika w warunkach koegzystencji różnych form pracy produkcyjnej<sup>13</sup>. W przeistoczeniu tym chodzi już nie o pracę bezpośrednią, którą człowiek wykonuje sam, ani też nawet o czas wykonywanej przezeń pracy, lecz o jego wykształcenie, jego kwalifikacje, rozwój jego osobowości, znajomość zagadnień społecznych i praw przyrodniczych, jego wszechstronność połączoną z estetyką życia codziennego. Zamiast, jak dotychczas, być dodatkiem do maszyny czy też być producentem dźwigającym w pocie czoła, za pomocą własnych sił fizycznych ciężar procesu pracy, a więc zamiast być bezpośrednią siłą wiodącą procesu produkcyjnego od momentu, gdy staje się człowiekiem wykształconym i wszechstronnie rozwiniętym, „...pojawia się on jako wielki filar produkcji i bogactwa”<sup>14</sup>.

Uzyskanie optimum czasu wolnego dla wszystkich oraz produkcja do minimum koniecznej pracy społecznej staje się problemem odczuwalnym i bardzo istotnym. Rozpatrywany z punktu widzenia humanizacji pracy, ale równocześnie — i wydajności pracy jako warunku bogactwa i dochodu narodowego, staje się problemem nr 1 w warunkach np. naszych koegzystencji różnych form pracy produkcyjnej. Wypieranie struktury piramidalnej przez kompleksowo-międzygałęziową, ba, rozsadzanie pionowej (hierarchiczno-piramidalnej) struktury przez poziomą, widoczne jest w sposób szczególnie wyrazisty tam, gdzie podstawa wielkiego i nowoczesnego przemysłu, zwłaszcza elektronicznego, chemicznego, komputerowego, optycznego, elektromaszynowego, ulega szybkim zmianom. Zmiana tej podstawy bywa jednak różna. Może być pełna, całkowita, strukturalna i radykalna, ale też może być, i bywa, niepełna, a więc częściowa i ułamkowa. Ujawnia to w sposób szczególny kooperacja

<sup>11</sup> Karl Marx j.w. s. 594.

<sup>12</sup> Karl Marx, j.w., s. 592.

<sup>13</sup> Porów. — Karl Marx: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Dietz Verlag, Berlin 1953, s. 590—594.

<sup>14</sup> Jw., s. 593.

wielkiego przemysłu z różnymi, pomocniczymi zakładami wytwórczymi. Toteż w jednym i tym samym czasie różnie kształtuje się w różnych zakładach pracy kwestia ciągłego obniżania pracochłonności wyrobów, kwestia pośredniej i bezpośredniej redukcji minimum koniecznej pracy społecznej. Różnie też kształtuje się czas pracy i czas wolny od pracy. Różnie wreszcie kształtuje się w tym samym czasie w kooperujących ze sobą zakładach produkcyjnych szkolnictwo przyzakładowe, kwalifikacje zawodowe robotników i stopień nowoczesności przekwalifikowania załóg. A przecież z problemem robotników niewykształconych wiąże się problem czasu ich pracy i wydajności ich pracy. Robotnik niewykształcony zmuszony jest, pod różną postacią (np. pracy w niedzielę lub pracy w godzinach nadliczbowych), swą ekstensywną pracę intensyfikować, zużywając więcej (jawnego czy ukrytego) dodatkowego czasu dla osiągnięcia określonej wydajności. Ale mniej lub bardziej uzasadnione pojmowanie czasu pracy i wykorzystywanie go nigdy nie przyspiesza procesu obniżenia pracochłonności wyrobów, nie zastępuje tym samym racjonalizacji rewolucjonizującej wydajność, nie podnosi bogactwa indywidualnego ani też dochodu narodowego w tym zakresie i w takim stopniu, jak to się dzieje, gdy momentem rozstrzygającym w tym względzie staje się racjonalizacja i postęp techniczny u samych podstaw produkcji. Sprawdza się tedy i tu znowu ekstrapolacja Karola Marksa, który pisał o wzajemnym stosunku czasu pracy i racjonalizacji w wielkiej produkcji: „Kradzież cudzego czasu pracy, na której spoczywa współczesne bogactwo, okazuje się nędzną podstawą w zestawieniu z podstawą nowo rozwiniętą, którą wielki przemysł stworzył”<sup>15</sup>.

## VI. Kryterium rewolucji naukowo-technicznej, czyli Producent ery automatyzacji potwierdza ekstrapolacje Marksa

Znajomość faktów, zjawisk i procesów przejścia od rzemiosła do manufaktury i od manufaktury do produkcji maszynowej jest w danym przypadku także bardzo istotna ze względu na możliwość opanowania i stosowania przy tej okazji metody Marksa. Przekształcenie sposobu produkcji wyrażające się w przeniesieniu narzędzia pracy w procesie technologicznym z ręki robotnika do mechanizmu obrabiarki Marks uznał za moment zwrotny, a więc najistotniejszy rewolucji przemysłowej. Stosując Marksowską metodę, a lepszej przecież nie mamy, jesteśmy w stanie określić tym samym istotę rzeczy rewolucji naukowo-technicznej. Tendencja ta, uprzedmiotowiona w morfologii socjologicznej i w me-

<sup>15</sup> Karl Marx, Grundrisse... Jw., s. 593 (kursywa Marksa).

todzie Marksa, ma charakter nader aktualny i praktycznie przydatny dla badań interesujących nas skutków rewolucji naukowo-technicznej w dziedzinie pracy, zawodu i kształcenia zawodowego. Podobnie jak ongiś mechanizacja ujawniła odmienność funkcjonalną (motoryczną i umysłową) produkcji rzemieślniczej i manufakturowej w porównaniu z produkcją fabryczną, tak dziś automatyzacja, jako główny czynnik rewolucji naukowo-technicznej, ujawnia odmienność funkcjonalną (motoryczną i umysłową) produkcji zmechanizowanej (fabrycznej) od elektroniczno-komputerowej. Odmienność ta, a jest to odmienność istotna ze względu na metodę badań i płodność procesów obserwacyjnych w toku badań, wyraża się w fakcie, że elektronicznie sterowany automat, działając ciągle i algorytmicznie, funkcjonując w sposób zaprogramowany, eliminuje człowieka całkowicie z całego szeregu lub z kompleksu procesów wytwórczych. Producent znajduje się więc poza całym cyklem procesu produkcyjnego. Albo inny przykład: Pojawiają się nowe narzędzia tnące, których budowa nie jest oparta bynajmniej na zasadzie działania klina. Również narzędziem jest przecież promień lasera, skoro zamiast wiertła służy producentowi zegarków do wiercenia kamieni (dla przemysłu miniaturowych zegarków). Kryterium rewolucji naukowo-technicznej, a więc interesujące nas kryterium roli pracy i kształcenia zawodowego w warunkach rewolucji w technice i technologii okresu automatyzacji, staje się możliwe do uchwycenia dzięki metodzie Marksa.

## VII. Wybija godzina intelektualizacji pracy

Dotykamy tu istoty wszelkiej rewolucji (i wszelkiej ewolucji!) w technice. Istota sprawy wyraża się w danym wypadku w zastąpieniu bezpośredniej funkcji produkcyjnych człowieka, w tym także — jego funkcji logiczno-intelektualnych, przez elektronicznie sterowane automaty. W ostatecznym rachunku mamy tu do czynienia z przekazaniem automatom i elektronicznie sterowanym agregatom i w ogóle zautomatyzowanym obiektom i urządzeniom informatycznym zasadniczo zupełnie nowego rodzaju zadań i funkcji wytwórczych. A więc, zgodnie z tym, co ujawnił Marks, stosując jego uniwersalne kryterium oraz jego niezastąpioną i dziś, a więc nieodzowną metodę, stwierdzamy, że współczesna nam rewolucja naukowo-techniczna, której podstawą jest automatyzacja, ujawnia się i wyraża przede wszystkim poprzez wchłonięcie przekazywanych nowemu rodzajowi techniki typowych i klasycznych funkcji produkcyjnych, które ongiś w rzemiośle, później zaś w manufakturze, a następnie — w fabryce spełniał człowiek. Mieć należy na względzie typowe i klasyczne funkcje charakteru manualno-motorycznego, mięśniowo-wytrzymałościowego, a także intelektualno-woluntaryjnego. W warunkach

rewolucji naukowo-technicznej więc wybija godzina, gdy możliwa się staje redukcja do minimum konieczności pracy społecznej i możliwość uzyskania dla wszystkich czasu wolnego oraz środków stwarzających warunki sprzyjające swobodnemu rozwojowi osobowości, w szczególności zaś umożliwiające jednostce zdobycie wykształcenia ogólnego, estetycznego i zawodowo-specjalistycznego. Wybija tym samym godzina intelektualizacji pracy produkcyjnej i wszelkiej działalności gospodarczej człowieka. Wielki filar współczesnego bogactwa i współczesnej produkcji pojawia się jako człowiek i wszechstronnie rozwinięty i gruntownie wykształcony. Przeistoczenie, o którym już wcześniej była mowa, jest jednak możliwe pod warunkiem urzeczywistnienia się nauki Marksa o kształceniu ogólnym, politycznym, zawodowym i o wszechstronnym rozwoju człowieka.

### VIII. Humanizacja pracy w erze rewolucji naukowo-technicznej

W myśl tego prawa punktem odniesienia wszelkich diagnoz i prognoz w dziedzinie pracy i zawodu jest człowiek. Człowiek staje się więc na nowo centrum dążeń w dziedzinie gospodarowania, wytwarzania, kontroli środowiska społecznego, przyrodniczego i technicznego. Wszelkie więc diagnozy i prognozy, jeśli zachować mają charakter naukowy, a równocześnie — nie zatracić charakteru humanistycznego, a zarazem nowoczesnego, tj. zgodnego z kierunkiem natarcia ery automatyzacji, ery rewolucji naukowo-technicznej, nie mogą naginać człowieczej doli i człowieczej osobowości, a więc — i kształcenia zawodowego do zapóźnionych, skamieniałych, archaicznych warunków i stosunków produkcji, lecz wręcz przeciwnie: rzeczywistość społeczną, stosunki produkcji, zawód i pracę zawodową kształtować zgodnie z humanistyczną treścią marksowskiego prawa i zgodnie z prawa tego konsekwencją naukową naszych dni: Ludzką egzystencję, ludzką pracę, a więc także i kształcenie zawodowe zharmonizować z wymogami tego prawa i dostosowywać do zmiennych warunków pracy. Przyszłość ludzkiej pracy, ludzkiej działalności zawodowej (w przemyśle, rolnictwie i w usługach), a tym samym i przyszłość kształcenia zależą w ostatecznym rachunku od tego, czy warunki i stosunki społeczne pozwolą humanistycznej konsekwencji prawa tego stać się rzeczywistością dnia powszedniego ludzkiej teraźniejszości i przyszłości godnej człowieka. Wyzwolenie człowieka z ujarzmionego trudu fizycznego, wyzwolenie robotnika z ogłupiającej i bezmyślnej sfery działalności, umożliwienie faktycznej, a nie deklaratywnej tylko kontroli nad narzędziami, maszynami i agregatami, wyzwolenie wreszcie z kręgu despirytualizacji tkwi korzeniami swymi właśnie w humanistycznej istocie marksowskiego prawa, a nie w apokaliptycznym katastrofizmie współczesnych futurologów.

Odtąd bowiem, w przeciwieństwie do warunków pracy w tradycyjnej fabryce i w przeciwieństwie do klasycznych form pracy produkcyjnej, zdeterminowanej przez mechanizację, między producentem a przyrodą staje nie surowiec ani też półfabrykat, nie detal jakiś czy kilka detali lub elementów maszyn, lecz skomplikowany, samoregulujący się proces technologiczny. Obwód scalony, a nie krąg wyznaczony i ukształtowany przez rzemiosło i manufakturę staje się tutaj siłą rozstrzygającą. Obwód scalony, a nie krąg, którego relikty i skamieliny pozostawiła mechanizacja fordowsko-taylerowsko-stachanowska toruje drogę marksowskiemu prawu i jego urzeczywistnianiu się w okresie rewolucji naukowo-technicznej.

Spostrzeżenia zaś najnowsze nad odosobnieniem inżyniera czy technika, nad męczącą izolacją inżynierów ruchu w zautomatyzowanych obiektach, badania ujawniające zjawiska i stany potęgującego się osamotnienia pracowników obsługujących komputery, osamotnienia potęgującego złe samopoczucie, studia i monografie z pogranicza socjologii pracy, teorii kształcenia zawodowego, psychologii pracy i współczesnej ekonomii politycznej, analizujące sytuację dyspozytorów, sterowników, inżynierów ruchu i technologów w zautomatyzowanych systemach, ujawniających i oświetlających ich uwiązanie do komputera w centrum obliczeniowym, w kabinie kombinatu chemicznego, kopalni zautomatyzowanej, choć są prawdziwe w swej wymowie, autentyczne w przedstawieniu faktów i niezaprzeczalne w ujawnieniu nowych zjawisk alienacji okresu rewolucji naukowo-technicznej, nie tylko nie przeczą ekstrapolacjom Marksa oraz prawu Marksa, nie tylko że rangi naukowej i stopnia nowoczesności tego prawa nie podważają, lecz — przeciwnie — pokazują nauce o pracy, teorii kształcenia zawodowego, psychologii pracy i socjologii pracy łącznie ze współczesną ekonomią polityczną w szczególności — ekstrapolacji w dziedzinie nauki o pracy perspektywy na lata najbliższe i tworzą fundament wszelkich badań aktualnego stanu rzeczy oraz tendencji rozwojowych. Dodajmy: stanu rzeczy godnego człowieka i tendencji rozwojowych zgodnych z zasadami humanizacji pracy. Złowieszcze wołania o nowym zagrożeniu człowieka w okresie rewolucji naukowo-technicznej oraz przestrogi przed nową alienacją, wreszcie spostrzeżenia o narodzinach nowego rodzaju dodatku do komputera, a więc dodatku do maszyny okresu rewolucji naukowo-technicznej, tracą swój wszelki sens od chwili, gdy organizatorzy procesów produkcyjnych, działacze związkowi, funkcjonariusze odpowiedzialni za politykę zatrudnienia, a z nimi — liczni teoretycy kształcenia zawodowego, a zwłaszcza reformatorzy szkolnictwa uprzytomnią sobie z całą uwagą i z całą powagą Karola Marksa prawo naukowe o zmienności pracy i wielostronności robotników.

## KONCEPCJA ORGANIZACYJNO-PROGRAMOWA DZIAŁALNOŚCI DOKUMENTACYJNO-INFORMACYJNEJ W DZIEDZINIE OŚWIATY I NAUK PEDAGOGICZNYCH

Treść: I. Uwagi wstępne; II. Najogólniejsza charakterystyka wszelkiej prawidłowo rozwijanej działalności dokumentacyjno-informacyjnej: 1. Istota informacji naukowej; 2. Informacja naukowa bezpośrednia i pośrednia; 3. Potrzeba informacji naukowej pośredniej; 4. Informacja o informacji naukowej i jej użytkownicy; 5. Dokumentacja naukowa podstawą naukowej informacji; 6. Zagadnienie mechanizacji dokumentacji i informacji naukowej; 7. Najogólniejsze wytyczne dotyczące organizacji i realizacji informacji pedagogicznej; III. Potrzeba oraz możliwość racjonalnej organizacji działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty oraz nauk pedagogicznych: 1. Potrzeba powołania do życia centralnego ośrodka dokumentacji i informacji pedagogicznej; 2. Program działania centralnego ośrodka informacji pedagogicznej; 3. Struktura organizacyjna centralnego ośrodka dokumentacji i informacji pedagogicznej.

### I. Uwagi wstępne

Świadomość potrzeby rozwijania informacji naukowej staje się dziś coraz bardziej powszechna. Ale w rzeczywistości informacja naukowa pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Pomimo jej mechanizowania i automatyzowania w niektórych dziedzinach, za mało dba się dotychczas o jej zakres treściowy i należyłą jakość. Nie odzwierciedla ona w pełni i adekwatnie dokonującego się postępu naukowego. Ma przeważnie charakter zewnętrzno-bibliograficzny.

Słabości te są charakterystyczne dla dotychczasowej informacji pedagogicznej. Toteż wiele słyszy się krytyk na temat jej aktualnego stanu, wiele formułuje się postulatów, choć zbyt mało i niechętnie na ogół chce się mówić o tym, jakie niezbędne byłyby warunki oraz środki i jakie posiadane kwalifikacje przez pracowników pedagogicznej służby informacyjnej, by formułowane żądania i oczekiwania mogły być realizowane.

W artykule tym nie będzie się opisywać obecnego niezadowolającego stanu informacji pedagogicznej, lecz zwróci się najpierw uwagę czytelników na najistotniejsze cechy wszelkiej prawidłowo realizowanej informacji naukowej, a na tym tle zakreśli się następnie zadania oraz organizację centralnie koordynowanej i sterowanej działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych dla potrzeb pracowników pedagogicznych wszystkich kategorii.

## II. Najogólniejsza charakterystyka wszelkiej prawidłowo rozwijanej działalności dokumentacyjno-informacyjnej

### 1. Istota informacji naukowej

Informacja jest pewną treścią poznawczą lub określoną wytyczną działania, komunikowaną lub nadającą się do zakomunikowania innym i mogącą przedstawiać dla nich jakąś użyteczność.

Specyfiką informacji naukowej jest to, że komunikowane przez nią treści poznawcze względnie określone dyrektywy działania są bądź wynikiem naukowego poznania (opisem, wyjaśnieniem rzeczywistości), bądź następstwem wykorzystania tego typu poznania przy ustalaniu i uzasadnianiu zakreślanych celów oraz dobieraniu metod, sposobów i środków osiągnięcia tych celów, czyli racjonalnego, skutecznego działania. Obydwa rodzaje treści dostarczanych przez informację naukową, zarówno treści typu opisowo-wyjaśniającego, jak i treści typu projektująco-normatywnego, przedstawiają określoną, trwałą, aktualną lub przynajmniej perspektywiczną, użyteczność społeczną.

### 2. Informacja naukowa bezpośrednia i pośrednia

Istnieją dwa zasadnicze rodzaje i niejako dwa stopnie informacji naukowej, a w związku z tym i dwa różne jej rozumienia, a mianowicie: informacja naukowa bezpośrednia, pierwszego stopnia, tworzona przez pracowników poszczególnych nauk, oraz informacja naukowa pośrednia, drugiego stopnia, będąca dziełem dokumentalistów naukowych.

Przedmiotem informacji naukowej pierwszego stopnia jest obiektywna rzeczywistość, a także działanie ludzkie skierowane na rzeczywistość dla jej zmieniania i przekształcania, natomiast przedmiotem informacji naukowej drugiego stopnia są wyniki poznania obiektywnej rzeczywistości i przy ich pomocy uzasadnione twórcze wskazania dotyczące praktycznego działania, tj. celów i sposobów zmieniania obiektywnej rzeczywistości, utrwalone przez pracowników nauki w odpowiednich dokumentach piśmienniczych i innych.

Pracownicy informacji naukowej pośredniej, drugiego stopnia, tj. dokumentaliści naukowcy, nie badają rzeczywistości, lecz produkty myśli poznawczej dotyczącej rzeczywistości i jej przekształcania, zawarte w piśmiennictwie naukowym i innego rodzaju dokumentach. Ich specyficznym zadaniem jest przede wszystkim rozwijanie informacji o informacji naukowej (bezpośredniej, pierwszego stopnia).

### 3. Potrzeba informacji naukowej pośredniej

W dzisiejszych czasach niezmiernie szybkiego rozwoju nauk i ich zastosowań praktycznych, mnożących się badań, bardzo rozbudowanego i nadal rozbudowującego się piśmiennictwa, informacja naukowa pośrednia, drugiego stopnia, tj. informacja o uzyskanych i uzyskiwanych osiągnięciach poznawczych dotyczących określonej rzeczywistości i jej przekształcania, zatem informacja o informacji naukowej jest coraz bardziej i coraz powszechniej niezbędna. Jej prawidłowe organizowanie i realizowanie to naturalna konsekwencja oraz konieczność okresu rewolucji naukowo-technicznej.

Informacja naukowa pośrednia staje się dziś stopniowo wyodrębniającą się, a w niedalekiej przyszłości stanie się niewątpliwie nową, wyspecjalizowaną działalnością zawodową, wyraźnie wyodrębnioną, w ramach normalnego podziału zróżnicowanych zadań w społeczeństwie. Informacja naukowa pośrednia musi być w obecnej epoce coraz lepiej i głębiej oraz coraz powszechniej realizowana. Wynika to:

po pierwsze — z potrzeby ekonomicznej czasu i wysiłków ogółu pracowników różnych kategorii w koniecznym śledzeniu przez nich dokonującego się szybko postępu naukowego i technicznego w interesującym ich zakresie; oraz

po drugie — z potrzeby zapewnienia tym wszystkim pracownikom użytkownika możliwie szybko i możliwie najpełniejszych danych o najnowszych osiągnięciach teoretycznych i praktycznych, mogących im pomóc w samokształceniu oraz ulepszaniu ich działalności zawodowej.

### 4. Informacja o informacji naukowej i jej użytkownicy

Informacja naukowa pośrednia ma na celu służyć kompetentną pomocą teoretykom i praktykom w docieraniu do właściwych dokumentów i przyczyniania się w ten sposób do przyspieszania wykorzystywania przez nich dokonujących się osiągnięć twórczych w ich działalności naukowej i zawodowej, a tym samym do przyspieszania rozwoju gospodarki i kultury kraju.

Funkcją informacji o informacji naukowej jest właściwe ukierunkowanie w pracy nad sobą i ulepszaniu swej działalności różnych kategorii pracowników, a mianowicie:

1) tych, którzy chcą się uczyć, kształcić, dokształcać, uzupełniać swoją wiedzę, podnosić i pogłębiać swe kwalifikacje naukowe i zawodowe;

2) tych, którzy poszukują informacji, mogących im pomóc w ulepszaniu swej pracy codziennej;

3) tych, którzy rozwijając działalność długofalową typu organizatorskiego pragną zdobywać informacje niezbędne przy podejmowaniu racjonalnych decyzji;



4) tych wreszcie, którzy prowadząc badania i uprawiając naukę muszą zaznajamiać się z osiągnięciami poznawczymi pomocnymi im w rozwiązywaniu nowych problemów i rozwijaniu własnej twórczości naukowej.

### 5. Dokumentacja naukowa podstawą naukowej informacji

Realizowanie informacji naukowej dla wymienionych wyżej celów musi wspierać się na posiadaniu pełnego rozeznania w dokonującym się postępie myśli poznawczej typu teoretycznego i praktycznego oraz należywym orientowaniu się w odpowiednich osiągnięciach naukowych danej dziedziny.

Rozeznanie to oraz potrzebną orientację można osiągnąć na drodze:

a) systematycznego przeglądania całości bieżącego piśmiennictwa (wydawnictw samoistnych, wydawnictw ciągłych, publikacji zbiorowych oraz periodyków), ustalania pozycji piśmienniczych interesującej nas dziedziny, sporządzania ich opisów bibliograficznych oraz analiz dokumentacyjnych, określających, co poszczególne pozycje reprezentują pod względem swej zawartości treściowej, jakie wysuwają problemy i jak je rozwiązują; a następnie

b) odpowiedniego porządkowania, klasyfikowania i selekcjonowania tak opisanych pozycji piśmienniczych w prowadzonych kartotekach analitycznej dokumentacji w układzie alfabetycznym i w układzie systematycznym.

Podstawą w pełni wartościowej informacji naukowej jest pełna, analityczna dokumentacja całości piśmiennictwa danej dziedziny, uwzględniająca potrzeby funkcjonujących w tej dziedzinie pracowników wszystkich szczebli i stopni oraz wszystkich kategorii. Dokumentacja ta winna być adekwatna do istniejącego piśmiennictwa, a także do istniejących zróżnicowanych zainteresowań i kompetencji wszystkich potencjalnych jej użytkowników. Obok swego uporządkowania alfabetycznego winna być ona ujęta, i to przede wszystkim, w odpowiednim układzie systematycznym, umożliwiającym zarówno łatwe włączanie do niej, jak i łatwe odnajdywanie wszystkich gromadzonych materiałów informacyjnych na każdy temat objęty układem.

### 6. Zagadnienie mechanizacji dokumentacji i informacji naukowej

Tworzenie dokumentacji analitycznej w ramach takiego układu systematycznego, o jakim tu jest mowa, pozwoli na przejście, w razie potrzeby, bez jakichkolwiek większych trudności, od tradycyjnych sposobów wyszukiwania potrzebnych danych, spośród posiadanych w kartotekach materiałów dokumentacyjnych, do form nowoczesnych, a mianowicie, do uzyskiwania tych materiałów automatycznie z komputera. Układ syste-

matyczny materiałów dokumentacyjnych, uwzględniający właściwą hierarchizację problemów danej dziedziny, będzie mógł być łatwo wyrażony w języku logiczno-matematycznych symboli, co pozwoli na łatwe również objęcie, przy ich pomocy, zgromadzonych materiałów dokumentacyjnych, włączenie ich do pamięci komputera przez ich utrwalenie na taśmach magnetycznych, dzięki czemu materiały te będą mogły być z powrotem, w razie potrzeby, odnajdywane i odtwarzane na drodze mechanicznej.

#### **7. Najogólniejsze wytyczne dotyczące organizacji i realizacji informacji pedagogicznej**

Prawidłowe organizowanie i realizowanie informacji naukowej w dziedzinie oświaty oraz nauk pedagogicznych winno odbywać się na podobnych zasadach, jakie zostały wyżej zarysowane.

Informacja pedagogiczna, w pełni wartościowa, nosząca miano „naukowej”, mająca zaspokajać potrzeby poznawcze pracowników oświatowych wszystkich kategorii, a więc: nauczycieli szkół wszystkich typów i stopni, wychowawców zakładów opiekuńczych, pracowników nadzoru pedagogicznego i administracji szkolnej, organizatorów i polityków oświatowych, teoretyków i praktyków, powinna:

a) nieść pomoc wymienionym pracownikom w procesie koniecznego nadążania przez nich za dokonującym się postępem pedagogicznym, w celu uzupełniania swego wykształcenia pedagogicznego, ulepszania swej działalności zawodowej, podnoszenia swych kwalifikacji ogólnych i pedagogicznych;

b) wspierać się na zdobywaniu pełnego rozeznania w postępie pedagogicznym oraz tworzeniu i stałym rozbudowywaniu pełnej dokumentacji całości bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego w układzie alfabetycznym i systematycznym, zgodnym ze strukturą logiczną nauk pedagogicznych w ich powiązaniu z naukami pomocniczymi oraz naukami podstawowymi dla pedagogiki;

c) mieć charakter nie jedynie zewnętrzno-bibliograficzny, lecz analityczno-dokumentacyjny, treściowy, określający problemy i sposób ich rozwiązania we wskazanych publikacjach;

d) służyć pracownikom oświatowym, teoretykom i praktykom, kompetentnym ukierunkowaniem w docieraniu do potrzebnych im właściwych źródeł z zakresu całości tematyki nauk pedagogicznych i ich teoretycznych podstaw;

e) zapewnić wszystkim zainteresowanym pracownikom oświatowym, niezależnie od miejsca ich zamieszkania w kraju, łatwy dostęp do pełnej dokumentacji analitycznej całości bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego, w układzie alfabetycznym i systematycznym, oraz możliwość uzyskiwania, na żądanie, kserokopii lub innego typu odbitek szczególnie potrzebnych im tekstów lub określonych ich fragmentów.

### III. Potrzeba oraz możliwość racjonalnej organizacji działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty oraz nauk pedagogicznych

Biorąc pod uwagę dotychczasowe trudności i niedomagania w realizowaniu krajowej i międzynarodowej informacji naukowej, w tym również naukowej informacji pedagogicznej, zorganizowana została w Paryżu, w dniach 22—27 września 1974 r., przez UNESCO, w porozumieniu z Międzynarodową Federacją dla Spraw Dokumentacji (*Fédération internationale de documentation*), Międzynarodową Federacją Stowarzyszeń Bibliotekarzy (*Fédération internationale des associations des bibliothécaires*) i Międzynarodową Radą Archiwów (*Conseil international des archives*), konferencja przedstawicieli państw członkowskich, poświęcona sprawom ulepszenia działalności informacyjnej w obrębie poszczególnych krajów oraz w płaszczyźnie międzynarodowej.

W wyniku prac i uchwał powyższej konferencji uznano, że informacja naukowa jest na tyle ważna w funkcjonowaniu współczesnego społeczeństwa, że jej organizowanie i realizowanie winno stanowić istotną część ogólnego planu państwowego rozwoju kraju.

Przyjęto też zgodnie, jako generalną wytyczną ulepszonej działalności informacyjnej, w zakresie współpracy międzynarodowej na tym odcinku, jednolitą zasadę całkowitej i wyłącznej odpowiedzialności każdego kraju za tworzenie dokumentacji własnych osiągnięć teoretycznych i praktycznych, własnego piśmiennictwa naukowego we wszystkich dziedzinach, a sporządzane w poszczególnych krajach opisy dokumentacyjne podlegać winny jedynie wymianie, stanowiąc integralną część dokumentacji i informacji międzynarodowej.

Wzmiankowane uchwały konferencji paryskiej, mające na celu należyte skoordynowanie i usprawnienie działalności dokumentacyjno-informacyjnej, krajowej i międzynarodowej, powinny być wzięte pod uwagę przy zakresłaniu projektu organizacyjno-programowego działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych.

#### 1. Potrzeba powołania do życia centralnego ośrodka dokumentacji i informacji pedagogicznej

W dotychczasowych naszych rozważaniach, poświęconych charakterystyce ogólnej prawidłowo rozwijanej działalności dokumentacyjno-informacyjnej, znaleźć można wiele argumentów, wskazujących na potrzebę uruchomienia centralnego ośrodka informacji w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych.

Istnieją różnego typu racje, które przemawiają za takim rozwiązaniem sprawy. Obok najistotniejszych racji, jakimi są względy merytoryczne, istnieją także racje natury formalnej oraz prestiżowej.

Racje merytoryczne wynikają z następujących faktów:

a) szybkiego rozwoju myśli pedagogicznej, dokonującego się postępu w teorii i praktyce pedagogicznej, w poszczególnych dyscyplinach pedagogicznych oraz w naukach, stanowiących ich teoretyczne podstawy;

b) potrzeby przyspieszania wykorzystywania dokonującego się rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej w doskonaleniu procesów i działań oświatowych;

c) konieczności nadążania ogółu pracowników oświatowych, teoretyków i praktyków, za dokonującym się postępem i osiągnięciami teorii i praktyki pedagogicznej poprzez docieranie w porę do właściwych publikacji celem ulepszania swej pracy, uzupełniania i unowocześniania swego wykształcenia, podnoszenia swych kwalifikacji zawodowych; lecz równocześnie

d) istnienia dużych trudności w szybkim docieraniu przez zainteresowanych pracowników do ukazujących się publikacji książkowych i artykułowych, najbardziej im przydatnych; a to z powodu

e) istnienia bardzo bogatego i stale rozbudowującego się piśmiennictwa pedagogicznego, ukazywania się dużej ilości prac na tematy pedagogiczne — zgodnie z międzynarodową prawidłowością statystyczną — w przeszło 50% czasopism i publikacji zbiorowych niespecjalistycznych, pozapedagogicznych; a przy tym oraz pomimo takiego stanu rzeczy

f) nieanalizowania całości bieżącej produkcji piśmienniczej i wskutek tego nieposiadania przez istniejące ośrodki informacji pedagogicznej pełnego rozeznania w dokonującym się postępie myśli pedagogicznej typu teoretycznego i praktycznego; czyli

g) braku pełnej bieżącej dokumentacji analitycznej całości piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego, zatem dokumentacji treściowej, precyzującej tematykę, problemy i sposoby ich rozwiązania w rejestrowanych publikacjach; a więc

h) braku niezbędnych kanałów informacyjnych, które by pozwalały pracownikom oświatowym poszczególnych kategorii oraz innym osobom interesującym się sprawami oświaty i pedagogiki łatwe docieranie do właściwych publikacji spośród wszystkich, jakie się ukazują; czyli

i) nierealizowania przez istniejące ośrodki dokumentacyjno-informacyjne ich najważniejszego zadania, jakim jest tworzenie i rozbudowywanie właściwej podstawy informacyjnej; a to na skutek

k) całkowitej odrębności organizacyjnej i odrębnego funkcjonowania zakładów dokumentacyjno-informacyjnych w poszczególnych instytutach resortu oświaty i wychowania, bibliotekach pedagogicznych i innych placówkach oświatowych, pomimo że zadania tych zakładów są zbieżne, częściowo zachodzące na siebie lub całkowicie pokrywające się ze sobą, co powoduje obecnie dublowanie ich prac, rozpraszenie energii i tylko częściowe wykonawstwo ich właściwych zadań; a zatem

l) istnienia pilnej potrzeby powiązania, scalenia i skoor-

dynowania funkcjonujących osobno ośrodków dokumentacji i informacji pedagogicznej, objęcia ich działalnością właściwie skoordynowaną, całości zadań dokumentacyjno-informacyjnych, racjonalnego podziału między nimi tych zadań, w dostosowaniu do rzeczywistych kwalifikacji i możliwości wykonawczych ich pracowników, wyeliminowania wszelkiego możliwego dublowania wysiłków oraz wzmocnienia wydajności, usprawnienia i ulepszenia jakości usług informacyjnych na rzecz pracowników oświatowych wszystkich kategorii.

Oprócz wymienionych wyżej merytorycznych powodów koniecznej reorganizacji działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych, istnieje jeszcze jeden, bardzo istotny, merytoryczny powód, uzasadniający potrzebę powołania do życia centralnego ośrodka informacji pedagogicznej. Jest nim sprawa reformy systemu edukacji narodowej.

Istotnie, w okresie przygotowywania reformy systemu edukacji narodowej w naszym kraju, powszechnego doskonalenia wszystkich pracowników oświatowych, masowego podnoszenia kwalifikacji ogółu nauczycieli do stopnia magistra w trybie organizowanego ich zaocznego kształcenia w różnego typu wyższych uczelniach, istnieje szczególna potrzeba zorganizowania systemu informacji pedagogicznej miarodajnej, pełnej, sprawnej, ukierunkowującej i ułatwiającej samodzielne studia oraz samokształcenie ustawiczne pracowników oświatowych wszystkich kategorii. Zrealizowanie tego typu informacji okaże się jednak możliwe jedynie pod warunkiem odpowiedniego skoncentrowania i skoordynowania wysiłków tak na odcinku tworzenia niezbędnej dokumentacji analitycznej bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego, jak i na odcinku stosowanych form informacji w tym zakresie.

Takie są, w ich najogólniejszym przedstawieniu, merytoryczne racje, dla których należy powołać do życia centralny ośrodek dokumentacji i informacji pedagogicznej.

Ale istnieją jeszcze inne powody, dla których taki ośrodek powinien powstać. Są to powody formalne. Pierwszym z nich jest uchwała nr 35 Rady Ministrów PRL z dnia 12 lutego 1971 r. w sprawie rozwoju informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej, zobowiązująca resorty do organizowania odpowiednich dziedzinowo-gałęziowych ośrodków informacyjnych<sup>1</sup>. Drugim natomiast powodem są wzmiankowane wyżej uchwały Międzynarodowej Konferencji UNESCO z dnia 23—27 września 1974 r. w sprawie systemów informacji krajowej (NATIS), jakie mają być stopniowo, w najbliższych latach, wprowadzane w życie w poszczególnych krajach członkowskich, przy współpracy z UNESCO, i stanowić podstawę

<sup>1</sup> Monitor Polski 1971 nr 14, poz. 104.

międzynarodowego systemu informacji naukowej we wszystkich dziedzinach<sup>2</sup>.

Powyższe uchwały świadczą o tym, że najbardziej miarodajne czynniki krajowe i międzynarodowe uznają istnienie obiektywnych racji, dla których należy organizować i realizować informację naukową we wszystkich dziedzinach na odpowiednim poziomie. Uchwała Rady Ministrów PRL z 1971 roku podkreśla potrzebę organizowania i koordynowania działań dokumentacyjno-informacyjnych w ramach krajowego systemu. Uchwały konferencji paryskiej z końca 1974 roku kładą nacisk na potrzebę umocnienia krajowych systemów informacji naukowej, zapewnienia im niezbędnych środków materialnych, osobowych i wyposażeniowych celem udoskonalenia międzynarodowej wymiany informacyjnej oraz podniesienia jej na wyższy poziom. Nie tylko przeto racje obiektywne, ale i płynące ze wspomnianych uchwał zobowiązania formalne typu krajowego i międzynarodowego czynią koniecznym dążenie do należytego zorganizowania, usprawnienia i upowszechnienia naukowej informacji w dziedzinie oświaty oraz nauk pedagogicznych.

W krajach, w których powzięte i wprowadzone w życie już zostały wcześniej odpowiednie decyzje organizacyjne w tym zakresie — np. w Czechosłowacji, gdzie stworzony został osobny Instytut Informacji przy Ministerstwie Oświaty w Pradze, lub w NRD, gdzie funkcjonuje od dość dawna, w ramach Akademii Nauk Pedagogicznych w Berlinie, odpowiednio ustopniowany system pedagogicznej informacji, lub w Holandii, gdzie działalność w zakresie informacji pedagogicznej rozwijana jest przez specjalny Departament Badań i Dokumentacji Ministerstwa Oświaty, Nauki i Sztuki w Hadze — główne wysiłki muszą być teraz skierowane w stronę poszukiwania sposobów należytego pogłębiania, poszerzania i jakościowego polepszania rozwijanej dotychczas informacji pedagogicznej.

Przed nami stoi zadanie zarówno znalezienia właściwych rozwiązań organizacyjnych w uprawianiu naukowej informacji pedagogicznej, jak i zapewnienia jej odpowiedniej kompletności oraz jakości, a także doprowadzenia do stopniowego jej upowszechnienia.

Istnieją realne szanse na pomyślne zrealizowanie wszystkich wymienionych zadań. Wszelako należy zachować tu odpowiednią czujność oraz ostrożność, taką mianowicie, która by nie pozwalała nam zadowalać się namiastkami naukowej informacji pedagogicznej oraz chronić nas od wszelakiej łatwizny i jedynie pozornych rozwiązań w tej dziedzinie.

<sup>2</sup> Zob.: Systèmes nationaux d'information (NATIS). Objectifs d'une action nationale et internationale. Conférence intergouvernementale sur la planification des infrastructures nationales en matière de documentation, de bibliothèques et d'archives. Paris 23—27 septembre 1974. UNESCO, 35 p.

Powinno stać nas na to, by nie pozostawać w tyle za naszymi najbliższymi sąsiadami w dziedzinie informacji pedagogicznej, a zdobyć się na rzeczowe, krytyczne i dostatecznie pogłębione podejście do sprawy organizacji i realizacji tej informacji dla potrzeb kadr oświatowych wszystkich kategorii. Względy rzeczowe przede wszystkim, ale i prestiżowe także, powinny nakazywać nam takie organizowanie i realizowanie informacji naukowej w dziedzinie oświaty oraz nauk pedagogicznych, które by mogło stać się dla innych wzorem do naśladowania. Osiągnięcie takiego celu pozostaje w granicach naszych możliwości. Warunkiem najważniejszym jego zrealizowania jest właściwe, głębokie rozumienie istoty stojącego przed nami praktycznego zadania oraz racjonalność i konsekwencja w działaniu zmierzającym do jego należytego wykonania.

## 2. Program działania centralnego ośrodka informacji pedagogicznej

Wszelkie działanie racjonalne, należycie organizowane i realizowane jest celowe, skuteczne i ekonomiczne. Celowe, tzn. odpowiadające istniejącym potrzebom. Skuteczne, tzn. umożliwiające pełne zaspokojenie tych potrzeb. Ekonomiczne, tzn. prowadzące do zaspokojenia potrzeb i osiągnięcia swego celu najprostszą drogą, przy najmniejszych nakładach, najmniejszym zużyciu czasu, sił i środków, czyli w ostatecznym rozrachunku najoszczędniej.

Aby zrealizować najpełniej i najsprawniej cele w zakresie naukowej informacji pedagogicznej, służąc pracownikom oświatowym wszystkich kategorii i innym zainteresowanym osobom kompetentną pomocą i właściwym ukierunkowaniem w docieraniu do najpotrzebniejszych im w danym momencie publikacji i innych źródeł informacyjnych, centralny ośrodek informacji pedagogicznej powinien rozwijać działalność w czterech płaszczyznach i wykonywać czworakiego rodzaju zadania, a mianowicie:

a) tworzyć centralnie i systematycznie rozbudowywać — w ramach odpowiednio skoordynowanego podziału zadań, wykluczającego możliwość dublowania prac oraz wszelkiej przypadkowości lub częściowości ich wykonawstwa — pełną dokumentację analityczną całości polskiego bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego w układzie nie tylko alfabetycznym, ale i systematycznym, zgodnym ze strukturą nauk pedagogicznych, oraz analogiczną dokumentację piśmiennictwa pedagogicznego zagranicznego, ale jedynie selekcyjną, otrzymywaną w drodze dokonywania regularnej jej wymiany z zagranicznymi ośrodkami informacji pedagogicznej w zamian za podobną selekcyjną polską dokumentację pedagogiczną;

b) udostępnić pełną krajową dokumentację analityczną bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego szerokiemu ogółowi

pracowników oświatowych wszystkich kategorii, bez względu na miejsce ich pracy i zamieszkania, oraz innym osobom interesującym się zagadnieniami oświaty i pedagogiki (na przykład studentom wyższych szkół pedagogicznych lub kierunków nauczycielskich na uniwersytetach, działaczom oświatowym itp.) przez prowadzenie i systematyczne rozbudowywanie tej dokumentacji w centrali, ale i równoległe jej uruchamianie i rozwijanie także w pedagogicznych ośrodkach terenowych (wojewódzkich IKNiBO, wojewódzkich i powiatowych bibliotekach pedagogicznych, a w miarę potrzeby i możliwości również w zbiorczych szkołach gminnych), nadto publikowanie regularne pełnego przeglądu dokumentacyjnego bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego, uwzględniającego zainteresowania wszystkich kategorii pracowników oświatowych, oraz wydawanie co kilka lat skumulowanej dokumentacji pedagogicznej retrospektywnej za te najświeższe minione lata, pozostawiając — po jej każdorazowym opublikowaniu — miejsca wolne w kartotekach dokumentacyjnych centralnej i każdej terenowej na opisy analityczne najnowszego piśmiennictwa pedagogicznego za lata bieżące;

c) organizować kształcenie i doskonalenie tak pracowników informacji pedagogicznej, jak i jej użytkowników, podnosić mianowicie kwalifikacje dokumentalistów pedagogicznych celem ulepszenia ich działalności w dziedzinie informacji pedagogicznej, a zaznajamiać nauczycieli i innych pracowników oświatowych z problematyką dokumentacyjno-informacyjną i istniejącymi źródłami informacyjnymi celem doprowadzenia do tego, by korzystali oni możliwie jak najszerszej z tworzonych dla nich informacji pedagogicznej, nadto sprawować nadzór merytoryczny i pedagogiczny nad należyтым realizowaniem zagadnień informacji naukowej w szkołach ogólnokształcących i zawodowych oraz przygotowaniem uczniów do korzystania z informacji zarówno podczas swych studiów, jak i w przyszłej pracy zawodowej; jak również

d) prowadzić badania w zakresie teorii i praktyki naukowej informacji pedagogicznej, śledząc dokonujący się postęp w świecie w tym zakresie oraz dążąc do wprowadzenia odpowiednich ulepszeń jakościowych oraz usprawnień własnej działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych.

Wymienione wyżej cztery rodzaje zadań, a mianowicie: tworzenie i rozbudowywanie dokumentacji pedagogicznej; udostępnianie tej dokumentacji szerokiemu ogółowi pracowników oświatowych w kraju; kształcenie dokumentalistów pedagogicznych i użytkowników informacji pedagogicznej, a także czuwanie nad należyтым przygotowaniem uczniów w szkołach jako użytkowników informacji naukowej; oraz podejmowanie badań w zakresie teorii i praktyki dokumentacyjno-informacyjnej dla doskonalenia informacji pedagogicznej — wszystkie te zadania, acz odrębne



i specyficzne, wiążą się ze sobą w różny sposób, będą bądź zależne od siebie, bądź uzupełniające się i wzajemnie wspomagające w trakcie swego realizowania.

Zadaniem o najbardziej podstawowym znaczeniu jest tworzenie dokumentacji. Bez jej posiadania nie byłaby możliwa bowiem informacja. Od jej jakości zależy też jakość informacji. Tworzenie dokumentacji jest przeto główną działalnością każdego ośrodka informacji.

Zadaniem centralnego ośrodka informacji pedagogicznej jest oczywiście — jak to wynika z całości dotychczasowych wywodów — tworzenie i rozbudowywanie naukowej dokumentacji pedagogicznej, a więc:

po pierwsze — mającej charakter treściowo-analityczny, czyli nie ograniczającej się do zewnętrzno-bibliograficznego opisu zarejestrowanych pozycji piśmienniczych, lecz precyzyjnej, o czym one traktują, jakie wysuwają problemy i jak je rozwiązują;

po drugie — wyrażającej naukowe podejście do pedagogiki, czyli interesującej się nie tylko wskazaniami pedagogicznymi, ale i ich uzasadnieniem, obejmującej przeto swoją analizą pozycje piśmiennicze z zakresu nauk pedagogicznych i ich teoretycznych podstaw (filozoficznych, ideologicznych, społeczno-politycznych, socjologicznych, psychologicznych, metodologicznych itp.);

po trzecie — porządkującej opisy analityczne rejestrowanych pozycji piśmienniczych nie tylko w alfabetycznym, ale i w systematycznym układzie, zgodnym ze strukturą logiczną nauk pedagogicznych w ich powiązaniu z ich teoretycznymi podstawami, zatem pozwalającym na łatwe klasyfikowanie i odnajdywanie potrzebnych materiałów dokumentacyjnych w całości układu, jak również na łatwe zestawianie wszystkich opublikowanych prac na każdy dowolnie wskazany temat; przy czym

po czwarte — obejmującej tak prowadzoną analizą i klasyfikacją całość krajowego bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego oraz jedynie wybrane, nowatorskie pozycje selekcyjnie ujętego piśmiennictwa zagranicznego, zakładając, że zawartość treściowa przeciętnych publikacji pedagogicznych zagranicznych ujęta jest także w przeciętnym rodzimym piśmiennictwie w tym zakresie i dlatego nie wymaga dodatkowego rejestrowania.

W taki sposób tworzona i rozbudowywana naukowa dokumentacja pedagogiczna, jak to zostało przedstawione wyżej, jest niczym innym, jak skondensowaną informacją, należycie uhierarchizowaną, o całości bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego, mogącą pełnić, dzięki swemu ujęciu i uporządkowaniu, rolę „banku danych”, a zarazem doradcy i przewodnika wobec osób, którym jest udostępniona.

Dlatego drugi rodzaj działalności i drugie zadanie centralnego

ośrodka informacji pedagogicznej, jakim ma być rozwijanie właśnie informacji, stanowi jedynie przedłużenie wykonawstwa pierwszego zadania, którym jest tworzenie i rozbudowywanie naukowej dokumentacji pedagogicznej. Polegać ono bowiem powinno jedynie na możliwie najszerszym udostępnianiu tej dokumentacji ogółowi pracowników oświatowych wszystkich kategorii oraz innym osobom zainteresowanym problematyką oświatową. Zrealizować to można by — jak to zostało już wzmiankowane wyżej — przez powielanie tworzonej centralnie dokumentacji i uruchamianie jej równolegle we wszystkich terenowych ośrodkach pedagogicznych kraju, jak również publikowanie bieżącego pedagogicznego przeglądu dokumentacyjnego oraz kumulowanej co kilka lat dokumentacji pedagogicznej, retrospektywnej.

Trzeci i czwarty rodzaj działalności centralnego ośrodka informacji pedagogicznej, mianowicie kształcenie dokumentalistów pedagogicznych i użytkowników naukowej informacji pedagogicznej oraz prowadzenie badań w zakresie teorii i praktyki dokumentacji i informacji pedagogicznej, są działaniami podporządkowanymi działalności pierwszego i drugiego rodzaju, tj. tworzeniu naukowej dokumentacji pedagogicznej oraz rozwijaniu informacji w tym zakresie. A mianowicie:

Kształcenie i doskonalenie dokumentalistów w pedagogicznych ma zagwarantować należytą jakość tworzonej przez nich dokumentacji pedagogicznej.

Zaznajamianie pracowników oświatowych wszystkich kategorii z problemami dokumentacji i informacji pedagogicznej ma na celu zwiększenie kręgu użytkowników tej informacji.

Prowadzenie natomiast badań w tej dziedzinie polega na poszukiwaniu ulepszonych rozwiązań organizacyjnych i techniczno-wykonawczych tak na odcinku tworzenia naukowej dokumentacji pedagogicznej, jak i na odcinku rozwijania na jej podstawie informacji w tym zakresie.

Tworzona przez centralny ośrodek informacji, siłami własnych pracowników lub w ramach skoordynowanego podziału zadań, przy współudziale różnych ośrodków terenowych, pełna dokumentacja analityczna całości krajowego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego oraz selekcyjna dokumentacja piśmiennictwa zagranicznego powinna stanowić generalne rozwiązanie sprawy na odcinku dokumentacji i informacji pedagogicznej dla potrzeb wszystkich pracowników oświatowych w kraju. Jest jawnym nonsensem utrzymywanie aktualnego rozgardiaszu w tej dziedzinie, wyrażającego się w podejmowaniu tych samych zadań przez wiele placówek i osób, cząstkowego wykonawstwa tych zadań, częstego dyletantyzmu roboty oraz nikłych efektów tych działań. Szerokie udostępnienie w kraju tworzonej centralnie, miarodajnej dokumentacji pedagogicznej powinno przerwać obec-

ny stan chaosu, partyzantki i dublowania wysiłków, a w wyniku należytego skoordynowania działań dokumentacyjnych poszerzyć i polepszyć jakość informacji pedagogicznej, przy równoczesnym zmniejszeniu zużywanego na nią obecnie sił i kosztów.

• Dużym zaoszczędzeniem wysiłków, przy równoczesnym zwiększeniu efektów działania, będzie zrealizowanie regularnej wymiany z zagranicznymi ośrodkami selekcyjnej dokumentacji analitycznej polskiego bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego, w zamian za analogiczną dokumentację piśmiennictwa zagranicznego. Dokonywanie wyboru pozycji piśmienniczych nowatorskich spośród całości analizowanego piśmiennictwa pedagogicznego krajowego będzie, rzecz oczywista, znacznie łatwiejsze do zrealizowania, aniżeli byłoby wyszukiwanie podobnych pozycji spośród nie w pełni i na ogół mało przecież znanego piśmiennictwa pedagogicznego zagranicznego, przy tym nie jednego, lecz wielu krajów. Toteż praktycznie tworzenie selekcyjnej dokumentacji analitycznej piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego zagranicznego możliwe jest realnie jedynie w ramach wzajemnie uzgodnionej współpracy z kompetentnymi zagranicznymi ośrodkami dokumentacji oraz prowadzenia z nimi regularnej wymiany odpowiednich materiałów informacyjnych według wyraźnie określonych kryteriów ich doboru i wartościowania.

### 3. Struktura organizacyjna centralnego ośrodka dokumentacji i informacji pedagogicznej

Realizowanie przedstawionego wyżej programu działania centralnego ośrodka informacji pedagogicznej wymaga podjęcia i wykonywania czynności różnego typu w ramach następujących merytorycznych zakresów działania i odpowiadających im działów pracy ośrodka, a mianowicie:

I. Działu planowania prac, koordynacji i kontroli ich wykonawstwa;

II. Działu podstaw metodologicznych naukowej dokumentacji i informacji w dziedzinie oświaty oraz nauk pedagogicznych;

III. Działu kształcenia i doskonalenia dokumentalistów oraz użytkowników informacji pedagogicznej (a także nadzorowania realizacji procesu formowania uczniów w szkołach ogólnokształcących i zawodowych na przyszłych użytkowników informacji naukowej w różnych dziedzinach);

IV. Działu krajowej dokumentacji i informacji pedagogicznej, rozwijającego swoją działalność w dwóch sekcjach:

1) w sekcji centralnej dokumentacji i informacji (dokonującej doboru, opisów analitycznych, klasyfikacji i selekcji pozycji piśmienni-

czych z zakresu nauk pedagogicznych i ich teoretycznych podstaw oraz prowadzącej centralne kartoteki dokumentacyjne, alfabetyczną i systematyczną, w tym zakresie); oraz

2) w sekcji terenowej dokumentacji i informacji (utrzymującej łączność z poszczególnymi ośrodkami pedagogicznymi w kraju celem organizowania w terenie i systematycznego rozbudowywania kartotek bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego, analizowanego centralnie, oraz sprawowania nadzoru nad ich właściwym wykorzystywaniem);

V. Działu zagranicznej dokumentacji i informacji pedagogicznej, złożonego z dwóch sekcji:

1) sekcji organizacji wymiany selekcyjnej dokumentacji pedagogicznej (krajowej w zamian za zagraniczną); oraz

2) sekcji tworzenia i rozbudowywania scalonej selekcyjnej dokumentacji analitycznej zagranicznego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego w alfabetycznym i systematycznym układzie;

VI. Działu wydawniczego, obejmującego:

1) redakcję przeglądu dokumentacyjnego bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego;

2) redakcję kumulowanej dokumentacji pedagogicznej retrospektywnej za okresy kilkuletnie; oraz

3) pracownię reprograficzną (dla powielania kart dokumentacyjnych, celem ich rozprowadzania w terenie lub wymiany z zagranicznymi ośrodkami informacji pedagogicznej, sporządzania tematycznych zestawień dokumentacyjnych, sporządzania odbitek tekstów, fotokopii, kserokopii, dla określonych użytkowników itp.);

VII. Działu mechanizacji i automatyzacji dokumentacji i informacji pedagogicznej, obejmującego dwie sekcje:

1) sekcję włączania materiałów dokumentacyjnych do pamięci komputera (współpracującą z działem podstaw metodologicznych naukowej dokumentacji i informacji pedagogicznej oraz z działem krajowej dokumentacji pedagogicznej); oraz

2) sekcję automatycznego wyszukiwania potrzebnych materiałów dokumentacyjnych z pamięci komputera przy realizowaniu szybkiej obsługi informacyjnej (na rzecz centralnych i terenowych władz oświatowych, badaczy pedagogicznych podejmujących problemy wymagające szybkiego rozwiązania itp.).

Przedstawione wyżej rodzaje prac, wykonywanych w projektowanym centralnym ośrodku dokumentacyjnym, tworzą system wzajemnie uzupełniających się i wspomagających działań, służących realizowaniu w sposób ekonomiczny informacji pedagogicznej, adekwatnej do dokonującego się postępu nauk pedagogicznych oraz do zróżnicowanych potrzeb informacyjnych pracowników oświatowych różnych kategorii.

Wyodrębnione działy i sekcje centralnego ośrodka naukowej informacji

pedagogicznej wskazują na niezbędność prowadzonych w nich działań różnego typu przy tworzeniu i rozwijaniu miarodajnej dokumentacji i informacji pedagogicznej i pokrewnej, a nie na równorzędność tych działów pod względem niezbędnej ilości zatrudnionych w nich pracowników do wykonywania wzmiankowanych różnego typu działań.

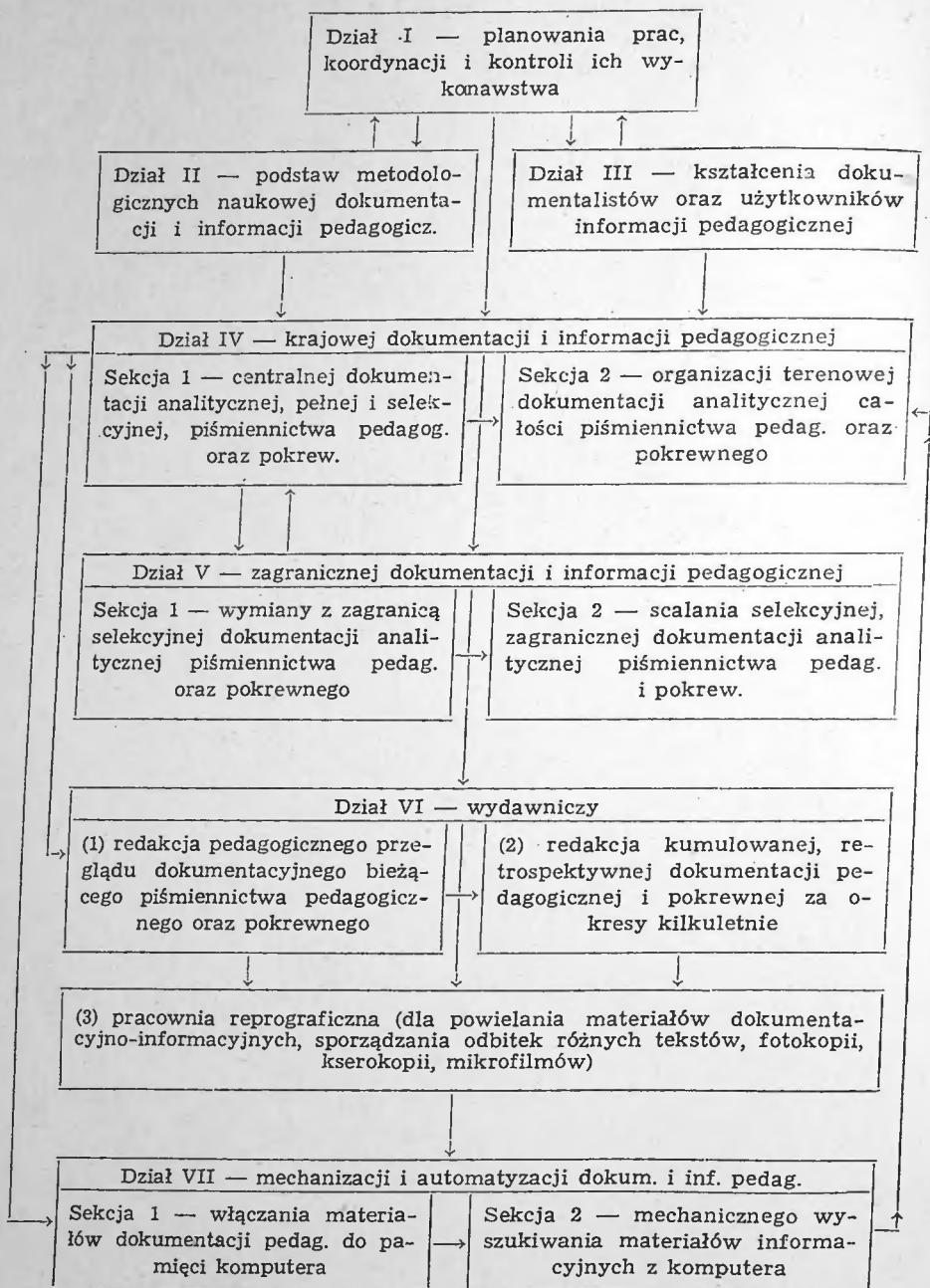
I tak: niezbędne jest planowanie zadań ośrodka, koordynowanie prac i kontrolowanie ich wykonawstwa, należące do obowiązków kierownictwa ośrodka; niezbędne jest także rozwiązywanie pewnych problemów z zakresu teorii i metodologii działań dokumentacyjno-informacyjnych, związanych z realizowaniem zadań ośrodka; ale dla przeprowadzania tego typu działań wystarczy mieć jedynie pracowników koncepcyjnych, dobrych znawców problematyki dokumentacyjno-informacyjnej, dobrych znawców zagadnień oświaty i nauk pedagogicznych, dobrych organizatorów oraz niewielkiej liczby sił pomocniczych i wykonawczych.

Nieporównywalnie większa liczba kompetentnych pracowników potrzebna jest natomiast w dziale krajowej dokumentacji i informacji pedagogicznej, zwłaszcza w jej sekcji pierwszej, mającej za zadanie tworzenie pełnej dokumentacji analitycznej całości krajowego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego w alfabetycznym i systematycznym układzie. Wykonanie tego zadania wymaga bowiem przeglądania całości bieżącej produkcji piśmienniczej, dokonywania właściwego doboru pozycji piśmienniczych (wydawnictw zwartych oraz artykułów) z zakresu nauk pedagogicznych i ich teoretycznych podstaw, sporządzania ich opisów bibliograficznych i analiz treściowych, przeprowadzania selekcji dla celów wymiany z zagranicą oraz klasyfikowania całości materiałów.

Znacznie mniejszej liczby pracowników trzeba do wykonywania zadań pozostałych działów i ich sekcji. Mniejszej liczby ich potrzeba dla prowadzenia terenowej dokumentacji i informacji pedagogicznej, dla organizowania selekcyjnej wymiany dokumentacyjnej z ośrodkami zagranicznymi, dla tworzenia scalonej selekcyjnej dokumentacji zagranicznej, dla redagowania przeglądu dokumentacyjnego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego oraz kumulowanej dokumentacji retrospektywnej za ostatnie lata, gdyż wszystkie te działania wspierają się na osiągnięciach działu krajowej dokumentacji i informacji pedagogicznej, stanowiąc pewne jedynie przedłużenie i uzupełnienie jego pracy. Kompetentnych jedynie organizatorów potrzebuje także dział kształcenia i doskonalenia dokumentalistów i użytkowników informacji pedagogicznej, gdyż kształcenie to i doskonalenie może być przeprowadzane przez odpowiednich specjalistów spoza ośrodka.

A oto syntetyczny diagram, przedstawiający strukturę organizacyjną centralnego ośrodka naukowej dokumentacji i informacji pedagogicznej, wyodrębnionych w nim działów, sekcji, zakresów działania i ich wzajemnych ze sobą powiązań.

SCHEMAT ORGANIZACYJNY CENTRALNEGO OŚRODKA  
DOKUMENTACJI I INFORMACJI PEDAGOGICZNEJ



Jak widać z przedstawionego wyżej schematu, podsumowującego w największym skrócie całość dotychczasowych rozważań, zadaniem centralnego ośrodka informacji pedagogicznej jest:

1) zorganizowanie racjonalnej, sprawnej i ekonomicznej informacji naukowej, pełnej krajowej i zagranicznej selekcyjnej, w dziedzinie oświaty oraz nauk pedagogicznych i pokrewnych; oraz

2) doprowadzenie do szerokiego wykorzystywania w kraju tej informacji przez jej potencjalnych użytkowników, tj. przez pracowników oświatowych wszystkich kategorii.

Dla wykonania pierwszego zadania, tj. stworzenia i systematycznego rozbudowywania pełnej krajowej i zagranicznej selekcyjnej informacji pedagogicznej, konieczne jest:

a) stworzenie i rozbudowywanie należytej podstawy informacyjnej, tj. dokumentacji analitycznej całości polskiego bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego oraz takiej dokumentacji odpowiednio wyselekcjonowanego nowatorskiego piśmiennictwa zagranicznego (zdając sobie sprawę, że bez posiadania takiej dokumentacji możliwości informacyjne dokumentalistów pedagogicznych, pracujących w ośrodku, nie różniłyby się niczym od możliwości w tym zakresie wszystkich innych pracowników, nie będących dokumentalistami); w związku z tym

b) systematyczne śledzenie całości krajowej produkcji piśmienniczej celem wylawiania i analizowania wszystkich pozycji na tematy oświatowe i pokrewne, w ramach systemu klasyfikacyjnego, odzwierciedlającego strukturę nauk pedagogicznych oraz rzeczywistość oświatową będącą ich przedmiotem; czyli

c) obejmowanie prowadzoną dokumentacją analityczną pozycji piśmienniczych, polskich i zagranicznych, z zakresu nauk pedagogicznych i ich teoretycznych podstaw oraz uwarunkowań: ideologicznych, społeczno-politycznych, filozoficznych, socjologicznych, biologicznych, psychologicznych, logicznych, metodologicznych itp.

Aby móc dobrze wykonać powyższe zadania, konieczne jest:

a) centralne organizowanie, koordynowanie i ukierunkowywanie prac przy tworzeniu pełnej krajowej dokumentacji analitycznej całości bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego oraz przeprowadzanie centralnej kontroli jakości ich wykonawstwa;

b) stosowanie dokładnego podziału zadań przy tworzeniu i rozbudowywaniu powyższej dokumentacji, wykluczającego jakąkolwiek możliwość dublowania prac w tej dziedzinie;

c) powierzanie prowadzenia prac dokumentacyjnych pracownikom o wykształceniu pedagogicznym, a dokształcanie w problematyce pedagogicznej pracowników nie mających za sobą studiów pedagogicznych, lecz posiadających inną specjalizację;

d) kształcenie, dokształcanie i doskonalenie wszystkich pracowników ośrodka w problematyce i technice dokumentacyjnej w szczególności

w sporządzaniu poprawnych opisów bibliograficzno-analitycznych, takich mianowicie, które by użytkownikom zorientowanym w problematyce mogły zastąpić lekturę dokumentów analizowanych, a niedostatecznie w niej zorientowanym — trafnie decydować, czy powinni i kiedy przystąpić do przestudiowania opisywanych dokumentów;

e) należyte zorientowanie pracowników ośrodka w strukturze nauk pedagogicznych, hierarchizacji zagadnień pedagogicznych oraz ich powiązaniu z problematyką nauk podstawowych dla pedagogiki, a to celem umożliwienia im przeprowadzania właściwego doboru analizowanych pozycji piśmienniczych, ich poprawnego kwalifikowania i klasyfikowania, łatwego włączania do materiałów już sklasyfikowanych w kartotekach systematycznych dokumentacji pedagogicznej oraz łatwego wynajdywania.

Dla realizowania drugiego zadania centralnego ośrodka informacji pedagogicznej, jakim jest doprowadzenie do szerokiego wykorzystywania w kraju tej informacji przez jej potencjalnych użytkowników, tj. przez pracowników oświatowych wszystkich kategorii, konieczne jest:

a) szerokie udostępnianie pracownikom oświatowym posiadanej informacji pedagogicznej przez równoległe uruchamianie i rozbudowywanie w terenie centralnej dokumentacji analitycznej bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego, w alfabetycznym i systematycznym układzie, publikowanie przeglądu dokumentacyjnego najnowszego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego, jak również kumulowanej dokumentacji pedagogicznej za okresy kilkuletnie, celem zwolnienia miejsc w kartotekach dokumentacyjnych, centralnej i wszystkich terenowych, na prowadzenie opisów analitycznych bieżącego piśmiennictwa w wymienionym zakresie; a obok tych poczynań i realizacji

b) organizowanie szkolenia szerokich kręgów potencjalnych użytkowników informacji pedagogicznej przez zaznajamianie ogółu nauczycieli i innych pracowników oświatowych z problematyką dokumentacji i informacji naukowej, jej znaczeniem, użytecznością praktyczną, istniejącymi jej formami i najważniejszymi źródłami oraz kanałami, w szczególności zaś z możliwościami informacyjnymi w dziedzinie oświaty oraz nauk pedagogicznych i ich teoretycznych podstaw.

Schemat organizacyjny centralnego ośrodka naukowej dokumentacji i informacji pedagogicznej obejmuje sobą wszystkie wymienione wyżej rodzaje działań. Zamieszczone w nim strzałki wskazują na powiązanie ze sobą tych działań i występujące między nimi zależności. Sprawa potrzeb etatowych, lokalowych i wyposażeniowych oraz obudowy bibliotecznej centralnego ośrodka naukowej dokumentacji i informacji pedagogicznej, rozwijającego przedstawioną wyżej działalność, wymagać będzie omówienia w osobnym artykule.



## ROZWÓJ IDEI I KONCEPCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELEK PRZEDSZKOLI W POLSCE

Jesteśmy świadkami wkroczenia wychowania przedszkolnego na nowy tor rozwoju i realizacji poważnych zadań oświatowych, wynikających z systematycznie wdrażanej od dwu lat gruntownej przebudowy naszego systemu oświatowego. Kierunek dokonujących się przemian w dzisiejszej pedagogice przedszkolnej wyznaczyły trzy następujące fakty:

1) wprowadzenie w 1973 roku nowego programu wychowania przedszkolnego<sup>1</sup>,

2) decyzja władz państwowych o upowszechnieniu przedszkoli w ciągu najbliższych lat,

3) początek realizacji trybu kształcenia nauczycieli przedszkoli na poziomie wyższych studiów magisterskich.

Fakt kolejnego zrównania wymagań kwalifikacyjnych stawianych nauczycielom przedszkoli i nauczycielom szkół, jak również to, że stanowi on uwieńczenie postępu w rozwoju koncepcji kształcenia pedagogicznych kadr dla placówek wychowania przedszkolnego — stało się dla mnie powodem dokonania niniejszego przeglądu. Pragnę bowiem ukazać w nim rozwój idei oraz kształtowanie się różnych koncepcji kształcenia wychowawczyń przedszkoli w Polsce od pojawienia się tego zagadnienia do czasów dzisiejszych.

Zakłady kształcące wychowawczynie dzieci w wieku przedszkolnym posiadają najkrótszą tradycję w dziejach szkolnictwa pedagogicznego. Fakt ten wskazuje na olbrzymią dynamikę rozwoju tych placówek, jeśli zważy się, że ten typ szkół pedagogicznych, nie istniejący jeszcze w pierwszej połowie XIX wieku, dziś jest składową częścią naszego systemu edukacyjnego, do uniwersytetów włącznie.

Potrzeba coraz głębszego przygotowywania kadry pedagogicznej dla placówek wychowania przedszkolnego narastała w miarę, jak społeczeństwo coraz lepiej rozumiało znaczenie wychowania przedszkolnego dla ogólnego rozwoju dziecka, oraz w miarę postępów upowszechniania przedszkoli.

\* \* \*

Można powiedzieć, że konieczność odpowiedniego kształcenia osób zajmujących się wychowaniem dzieci w wieku przedszkolnym pojawiła się wraz z ukazaniem się pierwszych na ziemiach polskich form opieki nad

<sup>1</sup> Program wychowania przedszkolnego. Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Warszawa 1973, PZWS.

tymi dziećmi. Pierwsze próby tworzenia instytucji wychowawczych i opiekuńczych dla małych dzieci zjawiają się w Polsce w latach czterdziestych XIX wieku. Jest to — jak wiadomo — bardzo trudny okres dla rozwoju jakichkolwiek postępowych inicjatyw, okres niewoli narodowej. Stąd rozwój placówek tego typu oraz instytucji zajmujących się zawodowym przygotowaniem ich pedagogicznego personelu jest uwarunkowany stosunkami politycznymi, ekonomicznymi oraz potrzebami i możliwościami społecznymi każdego z zaborów. Najżywszą i najbardziej owocną działalność na tym polu zdołano rozwinąć w zaborze rosyjskim.

Niemalą rolę w rozwoju koncepcji kształcenia personelu dla pierwszych ochronek odegrało Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności, a ściślej Wydział Ochron tego Towarzystwa<sup>2</sup>. W 1839 roku Towarzystwo to ufundowało „Zakład Ochrony dla Małych Dzieci” — jak oficjalnie nazywano pierwszą ochronkę na naszych ziemiach. Kierownictwo tej ochronki powierzono Teofilowi Nowosielskiemu, którego na koszt Towarzystwa wysłano za granicę w celu odbycia tam kilkumiesięcznych studiów nad instytucjami opiekuńczymi dla małych dzieci.

Za granicą T. Nowosielski zetknął się z działalnością Froebela, który prowadził w Dreźnie cykl wykładów o swoim systemie, oraz z Janem Swobodą, twórcą i organizatorem ochronek w Czechach. Po powrocie do kraju T. Nowosielski tłumaczy i wydaje pierwszy metodyczny podręcznik wychowania ochraniarskiego Jana Swobody<sup>3</sup>. Wysiłki swoje koncentruje Nowosielski na pracy z dziećmi z jednoczesnym praktycznym i teoretycznym przygotowaniem nielicznej grupy kierowników i wychowawców nowo powstających ochronek. W pracy pomaga mu Stanisław Jachowicz, pedagog i bajkopisarz, podobnie jak Nowosielski działacz społeczny i pedagogiczny działający w Wydziale Ochron.

Ochronka prowadzona przez T. Nowosielskiego służyła między innymi do organizowania szkoleniowych zajęć praktycznych dla wychowawców, którzy wiedzę teoretyczną mieli zdobywać w zorganizowanej przy niej bibliotece — wspomniany podręcznik metodyczny Jana Swobody był podstawą tego kształcenia. Nowosielski i Jachowicz uważali, że dla wykształcenia wychowawczyń ochronek niezbędne jest systematyczne przysposabianie typu szkolnego, które obok zajęć praktycznych dawałoby szeroką wiedzę teoretyczną pozwalającą ochraniarce rozumieć potrzeby wychowywanego przez nią dziecka. Mimo że T. Nowosielski rozumiał i propagował konieczność teoretycznego kształcenia personelu pedagogicznego ochron, to jednak jego koncepcja nie została przyjęta przez władze Towarzystwa, jako że było ono instytucją o charakterze filantropijno-opiekuńczym, a nie pedagogicznym. Tak więc proponowana przez No-

<sup>2</sup> Bella Sandler: Ochronki Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (w:) Rozprawy z dziejów oświaty pod red. Łukasza Kurdybachy, t. VIII, str. 103—132, Ossolineum 1965.

<sup>3</sup> Jan Swoboda: Wykład praktyczny prowadzenia małych dzieci w ochronie. Warszawa 1840.

wosielskiego koncepcja pozostała w zasadzie jako nie mogąca się zrealizować idea, system zaś kształcenia ochroniarek realizowany przez niego polegał z konieczności na wyłącznie praktycznym zaznajamianiu kandydatek ze sposobami prowadzenia dzieci w ochronie.

Analizując ewolucję koncepcji kształcenia personelu pedagogicznego placówek wychowania przedszkolnego nie sposób pominąć postulatów czynionych w tym względzie przez Augusta Cieszkowskiego, znanego filozofa i działacza społecznego XIX wieku, zajmującego się między innymi oświatą ludową. Otóż A. Cieszkowski, przedstawiając wizję organizacji szerokiej sieci ochron na wsi (przy każdej parafii), za najpilniejszą sprawę uznał zorganizowanie systematycznych szkół dla przyszłych ochroniarek, od których wymagał zawodowego wykształcenia<sup>4</sup>. Był zwolennikiem organizowania szkół dla ochroniarek na wsi, a więc tam, gdzie miałyby one w przyszłości pracować. Wprawdzie postulaty A. Cieszkowskiego nie doczekały się realizacji, ale mówię o nich, aby dać świadectwo rozumienia konieczności posiadania zawodowych kwalifikacji również przez ochroniarki wiejskie.

Ochronki wiejskie powstawać zaczęły w latach pięćdziesiątych XIX wieku z inicjatywy postępowego odłamu ziemiaństwa działającego w Towarzystwie Rolniczym, założonym w 1858 r. Prezesem Towarzystwa był Adam Gotz, publicysta i najaktywniejszy działacz ziemiański. Efektem działalności Komitetu Ochron przy Towarzystwie Rolniczym było opracowanie dokładnego projektu praktycznych kursów dla ochroniarek wiejskich, które to kursy miały być prowadzone przez zakonnice klasztoru benedyktynek w Łomży. Kurs w Łomży nie został zrealizowany; jedynie zarysowany jego program daje obraz wymogów zawodowych stawianych ówczesnym ochroniarkom. Kursistki — jak przytacza Bella Sandler w zarysie programu kursu — winny „mieć co najmniej lat 24, być w stanie wolnym, mieć zdrowie i siły odpowiednie, znać zasady religii, umieć czytać, pisać, początki rachunków i wykonywać zwykłe kobiece roboty...”<sup>5</sup>.

Po 1863 roku skromny rozwój ochronek wiejskich uległ całkowitemu zahamowaniu, a wraz z nim przestało się mówić o kształceniu ochroniarek na wsi.

Problematyką kształcenia ochroniarek poczęły na powrót interesować się instytucje kierujące ochronkami w miastach, których rozwój po wyraźnej stagnacji w latach pięćdziesiątych zaczął się dynamizować. Wiąże się to ze zmianami struktury społecznej i gospodarczej Królestwa w tym okresie. Liczniejsze powstawanie ochronek w miastach to wyraźny przejaw rozwijającego się i pogłębiającego procesu kapitalizacji i powstających w związku z tym dużych skupisk proletariatu. Towarzyszyło temu

<sup>4</sup> August Cieszkowski: O ochronkach wiejskich. Biblioteka Warszawska, t. I, Warszawa 1842.

<sup>5</sup> Bella Sandler: Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim. Ossolineum 1968, str. 50.

procesowi coraz większe zatrudnianie kobiet. Stąd konieczność zakładania instytucji przejmujących od rodziców funkcje opiekuńczo-wychowawcze nad pozostawionymi dziećmi.

Ożywiło swą działalność Warszawskie Towarzystwo Dobroczyńności ze swym Wydziałem Ochron. Prezesem Towarzystwa został od 1860 roku książę Tadeusz Lubomirski, bardzo żywo interesujący się sprawami oświaty, wychowania i nauki. Dużą zasługą tego działacza, wynikającą z troski o poziom pedagogiczny personelu ochron, było wydanie we własnym przekładzie książki Marii Pape-Carpantier<sup>6</sup>. Warto zwrócić uwagę, że książka ta — wydana wprawdzie tylko w 20 lat po cytowanym wcześniej podręczniku J. Swobody — jest wyrazem rzeczywiście ogromnego postępu w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej. Stanowiła też dużą pomoc dla wciąż tylko w sposób praktyczny przygotowywanych do zawodu ochraniarek. Podręcznik M. Pape-Carpantier zawiera bowiem — oprócz praktycznych wskazówek dotyczących prowadzenia dzieci w ochronie (do czego ograniczał się podręcznik J. Swobody) — próbę wyjaśniania psychologicznego podłoża zachowań dzieci.

Na wniosek T. Lubomirskiego Wydział Ochron Towarzystwa powołał roczne płatne aplikantury, które jako jedyne na ziemiach polskich umożliwiały, niestety wciąż tylko praktyczne, kształcenie ochraniarek.

W charakterystycznej dla pozytywizmu atmosferze zainteresowania pedagogiką i jej nowymi prądami, do których należał rozwijający się na Zachodzie freblizm, powstał w Warszawie w 1870 roku, z inicjatywy redaktora *Przeglądu Tygodniowego* Adama Wiślickiego, pierwszy prywatny ogródek freblowski, kierowany przez Teresę Mleczo, uczennicę St. Jachowicza<sup>7</sup>. Warto tu wspomnieć, że odtąd na ziemiach polskich współistnieć będą dwa rodzaje instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla małych dzieci, a mianowicie:

1) ochronki — przeznaczone dla dzieci z warstw ubogich i ze względu na czas pracy rodziców czynne 10 godzin dziennie,

2) ogródki freblowskie — przeznaczone dla dzieci z rodzin zamożniejszych, opłacane przez rodziców, czynne od 4 do 6 godzin dziennie.

Istnienie obok siebie obu wymienionych instytucji trwać będzie do 1932 roku, to jest do momentu ustanowienia — na podstawie ustawy sejmowej — przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (ówczesna naczelna władza oświatowa) jednolitej instytucji opiekuńczo-wychowawczej dla dzieci w wieku od lat 3 do 7 — przedszkola.

Fakt założenia ogródka freblowskiego T. Mleczo uznać należy za pierwszą próbę unowocześnienia pedagogiki przedszkolnej na ziemiach polskich. Była to instytucja jak na owe czasy ze wszech miar wzorcowa.

<sup>6</sup> Maria Pape-Carpantier: *Rady i wskazówki dla osób prowadzących ochrony*. Warszawa 1860.

<sup>7</sup> *Kłósy* 1885, t. I, s. 247—248. Artykuł pośmiertny o Teresie Mleczo.

Po pierwsze dlatego, że zastosowano w niej nowoczesne metody wychowawcze, oparte o zasady systemu Froebela. Ponadto T. Mleczek prowadziła przy swym ogródku kształcenie freblanek, które od razu — obok jej skromnych wykładów o zasadach systemu Froebela — odbywały praktykę w ogródku. Inicjatywa ta napotkała szeroką aprobatę ówczesnej prasy społeczno-kulturalnej. Między innymi Bolesław Prus okazywał placówce T. Mleczeko dużo entuzjazmu, upatrując w tego rodzaju zakładach jeden z warunków pomyślnego rozwoju społeczeństwa polskiego. „Zdrowe dzieci to zdrowa przyszłość kraju” — pisał w jednej ze swych kronik<sup>8</sup>. Świadczy to o coraz większym rozumieniu potrzeby wszechstronnego zajęcia się sprawą wychowania dzieci w wieku przedszkolnym, co z kolei wpływało na zmianę w pojmowaniu zawodu freblanki.

W 1875 roku T. Mleczeko zakłada przy prowadzonym przez siebie ogródku systematyczne, roczne kursy dla przyszłych pracownic coraz liczniej powstających ogródków freblowskich. Wypowiedzi przedstawicieli postępowej myśli pedagogicznej, zawarte w ówczesnej prasie, przekonują nas o tym, że zapotrzebowanie na absolwentki kursu T. Mleczeko było ogromne<sup>9</sup>. Zainteresowani absolwentkami to przede wszystkim prywatni filantropi, zajmujący się warszawskimi ochronkami, ale również i władze komunalne Warszawy, które pokrywały koszty dziesięciu rocznie kształconych kandydatek na ochroniarki Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Prowadzonym przez siebie kursom nadała T. Mleczeko nazwę „oddziału bon”, co miało oznaczać, że ich głównym celem jest przygotowanie wychowawczyń małych dzieci do pracy w domach prywatnych. Był to oczywiście typowy kamuflaż wobec władz zaborczych. Kandydatki na kurs musiały posiadać ukończoną czteroklasową pensję. Kurs — jak podaje B. Sandler — miał charakter prawie wyłącznie praktyczny. Teresa Mleczeko korzystała głównie ze wzorów niemieckich i francuskich, adaptując na teren ogródka zarówno freblizm, jak i metody pracy najwybitniejszej ówczesnej działaczki wychowania przedszkolnego, M. Pape-Carpantier, z którą prowadziła nawet korespondencję, zasięgając tą drogą konkretnych rad i wskazówek dotyczących organizacji kursu i metod pracy pedagogicznej. Kursistki hospitowały zajęcia prowadzone w ogródku, uczestnicząc także w przygotowywaniu pomocy dydaktycznych do zajęć. Oprócz tego uczęszczały na organizowane dla nich odczyty, wygłaszane przez znanych pedagogów, lekarzy-higienistów i działaczy społecznych. Kurs istniał nieprzerwanie przez 10 lat, to jest do śmierci jego organizatorki<sup>10</sup>. Ocenia się według istniejących w nim miejsc, że ukończyło go 150 freblanek.

Po śmierci T. Mleczeko (1884 r.) zlikwidowano ogródek, a wraz z nim kursy. Mimo likwidacji przetrwała idea instytucji, inspirując osoby za-

<sup>8</sup> Bolesław Prus: Kroniki, t. II, s. 486.

<sup>9</sup> Np.: art. J. Unsztlichtowej: *Przegląd Pedagogiczny* 1890 nr 9 s. 97—98.

<sup>10</sup> *Kłosa* 1885 t. I, s. 247—248.

angażowane w problematykę kształcenia kadr pedagogicznych placówek wychowania przedszkolnego do dalszych, nowych poczynañ.

\* \* \*

Próbę reaktywowania kursowej formy kształcenia wychowawczyñ podjęto po czterech latach. Jest ona związana z wkroczeniem na pole działalności społeczno-pedagogicznej Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej, której działalność w sposób nierozzerwalny jest spleciona z dziejami wychowania przedszkolnego w Polsce. W 1887 r. Maria Weryho zakłada w Warszawie prywatny ogródek freblowski, a po paru miesiącach jego istnienia organizuje przy nim praktyczne kursy freblowskie, które z dużym powodzeniem prowadzi do 1918 roku <sup>11</sup>.

Na skutek ograniczeń represyjnych, narzuconych przez władze carskie, zwłaszcza na szkolnictwo pedagogiczne, formy kształcenia na kursie M. Weryho, jak również na następnych, powstających jego wzorem, były sprowadzone do charakteru wyłącznie praktycznego. Teoretycznym uzupełnieniem, tak dla kształconych jak i dla czynnych freblanek, był redagowany od 1888 roku przez M. Weryho dodatek do *Przeglądu Pedagogicznego* pod nazwą *Zabawy i zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym*, który ukazywał się przez trzy lata <sup>12</sup>. Przez pierwsze dwa lata M. Weryho poświęciła go systematycznemu omawianiu pedagogiki Froebela wraz z prezentacją przykładów zajęć. Doceniając znaczenie pedagogicznego wykształcenia w pracy wychowawców dzieci w wieku przedszkolnym, nieprzypadkowo M. Weryho współpracowała następnie z Janem Władysławem Dawidem na łamach *Przeglądu Pedagogicznego*.

J. Wł. Dawid, pionier polskiej psychologii wychowawczej, był w latach 1890—1897 naczelnym redaktorem czasopisma. Pismo, w tym trudnym okresie, pełniło znamienne, zamierzoną i świadomą misję „...pomocnika i doradcy wychowawców...” <sup>13</sup> wprowadzając szereg działów i dodatków, że wspomnę o *Poradniku Wychowawcy*, w którym redakcja odpowiadała czytelnikom na nadsyłane pytania, dotyczące trudności wychowawczych. Niektóre wypowiedzi przybierały charakter rozpraw. Do takich należy z pewnością wypowiedź Dawida pt. „Nauka o rzeczach z dzieckiem trzyletnim” <sup>14</sup>. Stanowi ona doskonałą formę wyjaśnienia zagadnień teoretycznych związanych z wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym.

Ostatnie dziesięciolecie XIX w. charakteryzuje się nie tylko liczbowym wzrostem instytucji wychowania przedszkolnego, ale także ich różnicowaniem się. Rozwój ten prowadził niewątpliwie również do unowocześ-

<sup>11</sup> Kalendarz Informacyjno-Encyklopedyczny za rok 1918.

<sup>12</sup> B. Sandler: Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa. *Nowa Szkoła* 1966, nr 4.

<sup>13</sup> Stanisława Moliere: Poglądy i działalność M. Weryho na tle współczesnego stanu wychowania fizycznego małych dzieci. *Roczniki Naukowe AWF t. III*, s. 221—234, Warszawa 1964.

<sup>14</sup> *Przegląd Pedagogiczny* 1890, nr 8, s. 85.

nienia teorii i praktyki pedagogicznej, w tym także do starań o coraz lepsze przygotowanie kadr pedagogicznych. W związku z tym obserwuje się stały przyrost kursów freblowskich. Najwyższym poziomem i swoistą atmosferą ideową, bardzo cenioną przez postępowe środowiska oświatowe, wyróżniały się kursy prowadzone przez M. Weryho, a w późniejszym okresie także przez jej uczennice<sup>15</sup>.

Mówiąc o rozwoju koncepcji kształcenia wychowawczyń przedszkoli, należy postawić sobie w tym miejscu pytanie, dotyczące programu kształcenia realizowanego na kursach, których ukończenie od lat osiemnastu XIX w. zaczęto uważać za nieodzowne dla pełnienia funkcji wychowawczyń małych dzieci. Otóż, jak pisze M. Weryho w *Roczniku Pedagogicznym* z 1921 roku, instytucje te w pierwszej fazie swej działalności nie miały żadnego jednolitego programu. Program stopniowo wypracowywała M. Weryho. Ona bowiem, korzystając z bardziej rozwiniętych wzorów obcych, jak również z osiągnięć Teresy Mleczo, opracowała program kursów, sprawdzając jego przydatność bezpośrednio w praktyce. Niestety, program taki nigdzie się nie zachował jako dokument, można go sobie częściowo wyobrazić analizując artykuły M. Weryho zamieszczone między innymi w cytowanym *Przeglądzie Pedagogicznym* oraz jej teoretyczne i popularyzatorskie publikacje. Zarządzenia władz zaborczych eliminowały możliwość legalnego wprowadzenia wykładów teoretycznych na kursach, traktując je jako szkoły typu praktyczno-zawodowego, podległe władzom administracyjno-policyjnym, a nie oświatowym. Osoby kierujące bądź też zakładające kursy zobowiązane były załączać do podań o zezwolenie na otwarcie kursu również projekty ich programów. Stąd oficjalne programy kursów ograniczają się li tylko do przekazywania praktycznych sposobów prowadzenia zajęć typu freblowskiego. Niepełnych wprawdzie, ale jedynych informacji na ten temat dostarczają nam zachowane w archiwach wspomniane programy zajęć załączane do podań o otwarcie kursu oraz świadectwa dyplomowe wydawane absolwentkom przez najpopularniejsze kursy freblowskie<sup>16</sup>. Na ogół jednak kursy miały dwa programy: oficjalny oraz mniej lub więcej zakonspirowany, zawsze wykraczający poza ramy wyznaczone przez władze carskie. Ten drugi przez długie lata zawdzięczano Marii Weryho oraz gronu jej współpracowników skupionych w *Przeglądzie Pedagogicznym*.

Już w 1890 roku jedna z najwybitniejszych uczennic M. Weryho, Julia Unszticht, wystąpiła na łamach cytowanego pisma z postulatem opracowania jednolitych metod i form kształcenia ochraniarek, przedstawiając do dyskusji ramowy projekt kursu. Projekt ów redakcja zamieściła na

<sup>15</sup> J. Wł. Dawid: Luźne kartki, Szkoły freblowskie (w:) *Przegląd Pedagogiczny* 1893, nr 3.

<sup>16</sup> Kopia świadectwa ukończenia kursu freblowskiego Ludwika Jahołkowskiej w Warszawie. AGAD Kancelaria Gubernatora Warszawskiego, sygn. 138/1910 W-wa.

pierwszej stronie pisma, co świadczyć może o wadze, jaką przywiązywała do tej sprawy<sup>17</sup>. Projekt przewidywał okres trwania kursu na jeden rok. Autorka podkreślała szczególnie konieczność wprowadzenia do programu przedmiotów teoretyczno-zawodowych, proponując między innymi: pedagogikę ogólną, pedagogikę przedszkolną, język ojczysty (ze szczególnym uwzględnieniem literatury dla dzieci), nauki przyrodnicze oraz higienę wieku dziecięcego. Przedmioty te realizowane były w sposób nielegalny. Wiedza uzyskiwana przez kursistki na tej drodze była fragmentaryczna i nieusystematyzowana. Działacze postępowi, zaniepokojeni taką sytuacją, wzywali do dalszych reform kursów freblowskich, do oparcia ich na szkole średniej, a nie — jak dotychczas — na szkole elementarnej. Charakterystyczna jest wypowiedź J. Wł. Dawida, który pisał, że wychowawczynie przeważnie z wykształceniem elementarnym i nauką na jednorocznych kursach freblowskich nie rozumieją istoty swojej pracy, a wskazań metodycznych trzymają się jak recepty<sup>18</sup>.

Krytyka freblanek właśnie na przełomie XIX i XX wieku miała swe szersze źródła. Otóż świat pedagogiczny od 1900 roku (data wydania książki E. Key) żył treścią książki „Stulecie dziecka”. Dziecko stawało się ośrodkiem badań fizjologów, psychologów i pedagogów. Uważano je za istotę z gruntu dobrą i mającą prawo do swobodnego rozwoju swoich indywidualnych, wrodzonych cech. Wychowanie zatem ma polegać na usuwaniu przeszkód na drodze spontanicznego rozwoju. Koncepcja ta była sprzeczna z systemem Froebła, odznaczającym się symbolizmem, oderwaniem od życia oraz ujmowaniem zabawy dziecięcej wg filozoficznych założeń bez uwzględniania psychofizycznych właściwości dzieci. Tak więc krytyka systemu pedagogicznego Froebła stała się także krytyką koncepcji kształcenia freblanek na kursach freblowskich.

Innym źródłem krytyki analizowanej wyżej koncepcji kształcenia był fakt, że po roku 1905 dał się zauważyć olbrzymi rozwój rozmaitego typu placówek wychowania przedszkolnego. Placówki te zakładane były przez dawniej istniejące instytucje społeczne typu dobroczynnego, głównie jednak przez organizacje społeczne powstałe z prądu ożywienia życia narodowo-społecznego lat rewolucji. Należały do nich takie organizacje, jak np. Towarzystwo Opieki nad Dziećmi czy też lubelskie towarzystwo oświatowe „Światło”. Wzrastała ponadto ilość ochron przyfabrycznych w najbardziej uprzemysłowionych regionach. Ten intensywny rozwój ochronek oraz specyfika pracy ochraniarek, polegająca na częstym występowaniu konieczności pracy również z dziećmi w wieku szkolnym, które właśnie w ochronie tajnie nauczano języka polskiego (ze względu na prześladowania szkolnictwa polskiego przez władze zaborcze), sprawiły, że coraz dotkliwiej odczuwano niedobór kwalifikowanych kadr pedagogicznych. Pierwsze zdały sobie z tego faktu sprawę działaczki, które

<sup>17</sup> J. Unslicht: Bony Polki (w:) *Przegląd Pedagogiczny* 1890, nr 9, s. 97—98.

<sup>18</sup> J. Wł. Dawid: Nasze freblanki. *Przegląd Pedagogiczny* 1896, nr 20.



prowadziły kursy freblowskie, i to te na najwyższym poziomie. Właśnie od M. Weryho i Stefanii Marciszewskiej wyszła inicjatywa stworzenia zawodowych szkół dla ochroniarek. One to prawie równocześnie w 1907 roku przekształciły prowadzone przez siebie kursy w dwuletnie seminarya<sup>19</sup>.

Zapoczątkowanie kształcenia zawodowego ochroniarek i ciągle podnoszenie poziomu szkół tego typu, które z różnorodnych kursów przekształcały się w dwuletnie seminarya, jest dowodem znacznego postępu w pojmowaniu roli i pozycji pedagoga przedszkolnego. Wychowawczynie zostały wtedy istotnie bardzo zbliżone do pozycji i roli nauczyciela szkoły początkowej, a tak pojęta pozycja wychowawczyni powoli ustalała się w okresie międzywojennym (zwłaszcza po reformie 1932 r.), by po wyzwoleniu znowu zabiegać o tę równość i w efekcie utrzymywać ją.

Seminarium M. Weryho powstało wiosną 1907 r. Jego pierwszą siedzibą były Włochy pod Warszawą; po pięciu latach istnienia przeniesione zostało do Kazimierówki koło Milanówka<sup>20</sup>. Szkoła prowadzona była systemem internatowym, co niewątpliwie zwiększało możliwość wszechstronnej opieki wychowawczej nad uczennicami podczas ich dwuletniego pobytu w seminarium<sup>21</sup>. Przyjmowanie kandydatek do seminarium miało selektywny charakter. Wymagano od nich określonego rozwoju umysłowego, musiały mieć ukończone 17 lat oraz posiadać wykształcenie minimum na poziomie dwóch pierwszych klas szkoły średniej. Wymagane były także pewne nieodzowne dla pedagoga przedszkolnego cechy charakteru, a mianowicie: zrównoważenie, łagodność, cierpliwość oraz odpowiednie warunki fizyczne.

Nauczanie w szkole miało dwustopniowy charakter z dostosowanym do niego dwuletnim programem nauczania. Stopień pierwszy, obejmujący pierwszy rok nauki, zawierał przedmioty ogólnokształcące (język polski, historię, przyrodę, geografiię i elementy rachunkowości). Drugi stopień na drugim roku nauki obejmował nauczanie zawodowe. Oto skład przedmiotów teoretyczno-zawodowych: pedagogika ogólna, metodyka zajęć w przedszkolu, higiena, dykcja, rysunek, śpiew, gry i roboty. Religia i metodyka wykładane były przez 2 lata<sup>22</sup>. Uczennice, w celu zapoznania się z całokształtem pracy wychowawczej w ochronkach, prowadziły próbne zajęcia w ćwiczeniówce, która miała charakter placówki wiejskiej, a nadto hosiptowały zajęcia we wzorcowych ochronkach Warszawy oraz w ogródku freblowskim M. Weryho.

W połowie 1907 roku powstała druga analogiczna szkoła założona przez

<sup>19</sup> B. Sandler: Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim. S. 147—180.

<sup>20</sup> M. Weryho-Radziwiłłowiczowa: Zarys wychowania przedszkolnego. Warszawa 1930, rozdz. pt. Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego.

<sup>21</sup> M. Weryho-Radziwiłłowiczowa: Kształcenie ochroniarek (w:) *Rocznik Pedagogiczny* 1921, t. I, s. 288—290.

<sup>22</sup> B. Sandler: Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim, s. 155.

Stefanię Marciszewską w Warszawie<sup>23</sup>. Szkoła ta nosiła nazwę: Uczelnia Ochroniarek i Nauczycielek Ludowych, bowiem obok ochroniarek kształciła także nauczycielki ludowe. To połączenie wynikało z tego, że Marciszewska była zwolenniczką większego zespolenia szkół z ochronami, stanowiącymi fundament pierwszych. Znamienna jest wypowiedź St. Marciszewskiej w jednej z jej prac: „...Szkoła powinna ująć kierunek wychowawczy ochrony tak, aby dzieci nie odczuwały gwałtownej zmiany, przechodząc z jednej do drugiej: ochrona zaś winna przygotować do życia w szkole...”<sup>24</sup>. Tryb nauczania w szkole Marciszewskiej miał podobny charakter do seminarium M. Weryho, z tą różnicą, że przedmioty zawodowe w szkole S. Marciszewskiej były uzupełnione pewnym zakresem dydaktyki elementarnej.

Siedmioletnia działalność (1907—1914) analizowanych seminariów, mimo że obok nich istniała jeszcze cała masa kursów freblowskich, wpłynęła na podniesienie poziomu pedagogicznego wielu wychowawczyń i była wymownym świadectwem ogromnego, jakościowego skoku w dziedzinie kształcenia wychowawczyń.

\* \* \*

Wybuch I wojny światowej oraz jej przebieg na ziemiach polskich były poważnym ciosem dla wszystkich instytucji oświatowo-wychowawczych, w tym także dla placówek przedszkolnych.

Królestwo Polskie przodowało, jeśli idzie o osiągnięcia zarówno w rozwoju wszelkiego typu instytucji przedszkolnych, jak również w dziedzinie kształcenia ich pedagogicznego personelu. Posiadając trzy autentyczne seminaria (dwa omawiane oraz Szkołę dla Ochroniarek Warszawskiego Koła Ziemianek) jako jedyne tego typu placówki w Polsce, spełniało rolę wzoru dla pozostałych obszarów naszego kraju.

W latach wojny kształcenie ochroniarek uległo znacznemu zahamowaniu. Spośród trzech seminariów jedno zlikwidowano w 1914 r. (szkoła St. Marciszewskiej), pozostałe zaś ograniczyły swą działalność. Zlikwidowano także znaczną część kursów freblowskich. Mimo jednak tych zrozumiałych ograniczeń problematyka kształcenia tej grupy zawodowej nie zdołała całkowicie upaść, co świadczy o jej głębokim zakorzenieniu w sercach i umysłach najwybitniejszych i oddanych tej sprawie działaczy oświatowych. Dyskutowano te zagadnienia po wojnie w 1919 roku na Sejmie Nauczycielskim, w którym uczestniczyły także pracownice ochron. Uczestnicy Sejmu jednomyślnie uznali wychowanie przedszkolne za organiczną część całokształtu szkolnictwa. Ale uchwała ta, jak pisała St. Sempołowska, została „papierową”. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego bowiem „coraz bardziej usuwa się od tych

<sup>23</sup> B. Sandler: tamże, s. 157.

<sup>24</sup> S. Marciszewska: Uczelnia ochroniarek i nauczycielek ludowych. Warszawa 1907, s. 4—5.

pierwszorzędnej wagi placówek wychowawczych”<sup>25</sup>. Trudno się temu dziwić. Bowiem w chwili powstawania niepodległego państwa polskiego i organizowania się szkolnictwa problematyka wychowania przedszkolnego znajdowała się w wielce niesprzyjających warunkach. Ogromny chaos, spowodowany długotrwałą niewolą, różna sytuacja w tej dziedzinie w poszczególnych zaborach, do tego zniszczenia wojenne, liczne braki materialne spowodowały, że za najpilniejszą uznano potrzebę budowania podstaw szkolnictwa, zaś wychowanie małych dzieci odsuwano na plan dalszy.

Referat Wychowania Przedszkolnego, później zamieniony na Wydział, którego kierownictwo objęła M. Weryho-Radziwiłłowiczowa, znajdował się w Departamencie Oświecenia Ministerstwa WRiOP. Miał on, stwierdzić należy, bardzo trudną pracę na terenie Rzeczypospolitej ze względu na ogromne różnice, jakie występowały w tej dziedzinie w obrębie byłych zaborów.

Najgorzej wyglądała sytuacja w byłym zaborze pruskim zarówno pod względem ilości i jakości placówek wychowania przedszkolnego, jak również pod względem tradycji kształcenia jego pedagogicznych kadr. Dyskryminacja oświaty polskiej przez władze tego zaboru spowodowała, że do 1911 roku właściwie nie istniały tam placówki kształcące wychowawczyń. Wprawdzie istniało w Poznaniu od 1892 roku prywatne, roczne seminarium freblowskie, prowadzone przez Polkę Walerię Pufkę, i było przeznaczone dla uczennic polskich, ale obowiązywał w nim wyłącznie język niemiecki, a jego program nauczania ograniczony był do zajęć praktycznych<sup>26</sup>. Pozostawało ono, jak ocenia B. Sandler, w tyle w stosunku nawet do prywatnych kursów freblowskich (nie mówiąc o seminariach) Królestwa Polskiego. Dopiero w 1911 roku Wielkopolskie Zjednoczone Koło Ziemianek, wzorem warszawskiego, założyło w Toruniu roczne kursy dla ochroniarek.

Znacznie korzystniejsze warunki kształcenia pedagogów dla ochronek i ogródków miała Galicja, w której, jak wiadomo, były największe spośród trzech pozostałych zaborów swobody, jeśli idzie o wszelkie poczynania oświatowe. W 1867 roku powstała tam Rada Szkolna Krajowa, której projektodawcą był Józef Dietl — twórca projektu reformy szkół krajowych<sup>27</sup>. Ustawą z 1869 roku włączono instytucje wychowania przedszkolnego do szkolnictwa ludowego. Reskryptem ministerialnym z 1872 roku zalecano zakładanie przy szkołach ludowych również bezpłatnych ogródków, czyli instytucji dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Ogródki te zakładano przy nowo powstałych od 1871 roku żeńskich seminariach nauczycielskich. Statut seminarium (dla nauczycieli) przewidywał zapozna-

<sup>25</sup> Stefania Sempołowska: *Z tajemnic Ciemnogrodu (walka o szkołę)*. Warszawa 1924, s. 27—29.

<sup>26</sup> B. Sandler: *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*. S. 180—193.

<sup>27</sup> Ł. Kurdybacha: *Historia wychowania*, t. II, PWN, 1967, s. 593—615.

wanie uczennic z systemem Froebła przez praktykę w ogródkach, jak również na dodatkowych kursach, tworzonych przy seminariach. I tak w 1874 roku powstały kursy freblowskie we Lwowie i Przemyślu, zaś w 1875 roku również w Krakowie<sup>28</sup>. Kursy te jednak po dwóch latach zamknięto z powodu małej liczby słuchaczek. Niedocenianie potrzeby kształcenia wychowawczyń wynikało z małej popularności, wręcz niechęci głęboko zacofanego społeczeństwa galicyjskiego do freblizmu. Ogół tego społeczeństwa znał ochrony dla dzieci biednych i tylko takie uznawał za potrzebne. Sytuacja w Galicji uległa poprawie w latach 1902—1907, kiedy doszło do ożywionej działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej. Przyczyniły się do tego między innymi Barbara Żulińska, Ida Maria Schätzel, Aleksandra Gustowiczówna, która w 1914 roku została wysłana przez Radę Szkolną Krajową na czteromiesięczny kurs do Rzymu do Domu Dziecięcego Marii Montessori. Ten fakt świadczy niewątpliwie o wzrastającym zainteresowaniu Galicji problematyką przedszkolną.

Krótkie przedstawienie sytuacji wychowania przedszkolnego, w tym także kształcenia wychowawczyń w poszczególnych zaborach pozwala po pierwsze, na lepsze ukazanie startu w tej dziedzinie niepodległego państwa polskiego, po drugie, na uwypuklenie osiągnięć Królestwa na tle pozostałych zaborów. W 1919 roku zostało upaństwowione seminarium prowadzone przez M. Weryho i oddane Helenie Czerwińskiej, która zakład ten prowadziła w sposób wyróżniający go pod względem naukowego poziomu. W ciągu trzech zaledwie lat 1923—1926 upaństwowiono siedem lepiej zorganizowanych kursów ochraniarskich (na jedenaście istniejących w Polsce), dając im nazwę seminariów ochraniarskich.

Do 1929 roku wychowawczynie kształcono w dwuletnich seminariach ochraniarskich, zaś od 1.09.1929 r. przekształcono je w trzyletnie. Była to pierwsza reorganizacja szkół tego typu, która nastąpiła na skutek zarządzenia ministra WRiOP z dn. 30.04.1929 r.<sup>29</sup> Mimo tej reorganizacji ministerstwo nie wydało programu nauki dla tych szkół. Obraz tego programu można w sposób niepełny odtworzyć na podstawie książki M. Weryho, która pisała: „W Państwowym Seminarium Ochraniarskim realizowane są następujące przedmioty: religia, j. polski, nauka o Polsce, arytmetyka z geometrią, przyrodoznawstwo, przedmioty pedagogiczne, ćwiczenia cielesne, śpiew, rysunki, roboty ręczne. Mogą być wprowadzane przedmioty nadobowiązkowe, za zezwoleniem kuratora okręgu szkolnego. Wyboru podręczników ma dokonać Rada Pedagogiczna Seminarium spośród podręczników dozwolonych przez Ministerstwo WRiOP”<sup>30</sup>.

Pierwszy program nauki, tymczasowy zresztą, został opracowany dopiero po drugiej reorganizacji seminariów, która nastąpiła na skutek roz-

<sup>28</sup> B. Sandler: System Froebła w Galicji (W.): Rozprawy z Dziejów Oświaty, red. E. Kurdybacha, t. II, Ossolineum 1959.

<sup>29</sup> Dziennik Urzędowy MWRiOP z dn. 17.08.1929 nr 9, poz. 119.

<sup>30</sup> M. Weryho-Radziwiłłowiczowa: Zarys wychowania przedszkolnego. Warszawa 1930.

porządzenia Ministra WRiOP z dnia 12.04.1938 roku<sup>31</sup>, w wyniku reformy ustroju szkolnego przeprowadzonej na podstawie ustawy z dnia 11.03.1932 roku<sup>32</sup>. O kształceniu wychowawczyń przedszkoli mówi art. 37 ustawy: „Kształcenie kandydatek na wychowawczynie przedszkoli odbywa się:

- a) w czteroletnich seminariach,
- b) w dwuletnich liceach”.

Art. 38 ustawy mówił, że program seminarium opiera się na II szczeblu programowym szkoły powszechnej, zaś program liceum opiera się na programie gimnazjum. Zarówno program liceum, jak i seminarium miały obejmować wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie, pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną. Oceniając znaczenie tej ustawy dla interesującego nas zagadnienia, należy stwierdzić, że:

A) ustanowiła ona jednolity system kształcenia wychowawczyń, opierając go na szczeblu wykształcenia średniego, z perspektywami dalszego kształcenia na szczeblu wyższym,

B) zrównała wychowawczynie przedszkoli z nauczycielkami różnego typu szkół jako pracowników, których obowiązuje posiadanie wiedzy ogólnej, przygotowanie pedagogiczne i społeczno-obywatelskie.

Jednakże projekt kształcenia wychowawczyń tylko pozornie robi dodatnie wrażenie, w gruncie rzeczy bowiem występuje tutaj tak znamienna dla tej ustawy dwutorowość kształcenia, w efekcie nie dająca jednolitego poziomu przygotowania wychowawczyń (licea i seminaria). Ponadto realizacja tej ustawy miała nastąpić dopiero po 1938 roku. W 1939 roku opracowany został dla seminariów program nauki<sup>33</sup>. Wydany we Lwowie miał obowiązywać od 1.09.1939 r. Jednakże z powodu wybuchu II wojny światowej nigdy nie był realizowany przez tego typu szkoły. W tej sytuacji praca seminariów w okresie międzywojennym opierała się w zasadzie na wiedzy i umiejętnościach poszczególnych działaczek wychowania przedszkolnego z Marią Weryho na czele. W zakończeniu swojej cytowanej już przeze mnie pracy pt. „Zarys wychowania przedszkolnego” M. Weryho pisała „...Dziś, kiedy praca nad wychowaniem dziecka może być jawna, kiedy mamy wytkniętą drogę rozwoju, sprawa wychowania przedszkolnego musi pójść szybko naprzód!!! Głęboko wierzymy w zrealizowanie naszych pragnień...” Wiara tej wspaniałej działaczki była nie tylko głęboka, ale również prorocza. Niestety, nie doczekała chwili, w której w pełni można było realizować dzieło jej całego życia. Zmarła w 1944 roku.

\* \* \*

Skomplikowana i długa była droga krystalizowania się koncepcji kształcenia wychowawczyń przedszkoli w Polsce Ludowej. Problem ten, po-

<sup>31</sup> Dziennik Urzędowy MWRiOP z dn 30.04.1938 r., nr 4, poz. 79.

<sup>32</sup> Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. PWN, Warszawa 1966, t. III, s. 337, opr. S. Wołoszyn.

<sup>33</sup> Program nauki (tymczasowy) w państwowym seminarium dla wychowawczyń przedszkoli. PWKS, Lwów 1939.

dobnie jak w poprzednich rozpatrywanych przeze mnie okresach, był ściśle uzależniony od sytuacji wychowania przedszkolnego, a ta z kolei wiązała się z sytuacją społeczno-ekonomiczną naszego kraju. Sytuacja ta zmieniając się powodowała jednocześnie zmiany w pedagogice przedszkolnej, co z kolei prowadziło do zmiany koncepcji kształcenia wychowawczyń przedszkoli.

Analizując ów proces w okresie istnienia Polski Ludowej można wyodrębnić w nim pewne etapy, a mianowicie:

— I. Okres od wyzwolenia do 1950 roku był, jak wiadomo, okresem intensywnej odbudowy zniszczonego bardzo przez wojnę kraju, jak również jednoczesnym szukaniem i zapoczątkowywaniem różnych form działalności dostosowanej do zmienionych stosunków społecznych oraz do rodzących się nowych potrzeb. Trudności startu w dziedzinie wychowania przedszkolnego wynikały zarówno z bazy materialnej, jak i niepokojącej sytuacji kadrowej. Zajmę się tą drugą sprawą ze względu na temat niniejszych rozważań.

Okres międzywojenny pozostawił nam bardzo nieliczną kwalifikowaną kadrę świecką, do tego jeszcze część znalazła się w liczbie sześciu milionów ludzi, których straciliśmy w wojnie, część odeszła w międzyczasie do innych dostępnych zawodów. W związku z olbrzymimi potrzebami w tym zakresie (bardzo intensywny rozwój sieci przedszkoli) wysiłek władz szkolnych w tym zakresie szedł przede wszystkim w kierunku szybkiego, zawodowego przysposobienia odpowiedniej ilości kadry. Stąd cała masa skróconych kursów, że wspomnę ośmiotygodniowy kurs wprowadzający w zagadnienia wychowania przedszkolnego, przeznaczony dla kandydatek w wieku 18—30 lat z ukończoną szkołą powszechną<sup>34</sup>, trzysemestralne kursy kończone egzaminem kwalifikacyjnym dla absolwentek kursu ośmiotygodniowego oraz dla wychowawczyń, które z powodu wojny przerwały naukę w seminariach<sup>35</sup> oraz komisje rejonowe<sup>36</sup> powołane w 1949 r. dla czynnych niekwalifikowanych wychowawczyń. Wymienione formy, rzecz jasna, były koniecznością wynikającą z potrzeby chwili. Nastawione były na wyrównanie braków ilościowych bez baczenia na jakość. To, jak sądzę, stanowi istotną przyczynę opóźnienia w sprecyzowaniu ostatecznej koncepcji kształcenia, która z pewnością istniała w formie niemożliwej wówczas do zrealizowania idei.

Równoległe z tymi przejściowymi formami kształcenia zostało wznowione kształcenie wychowawczyń w zakładach stałych w 1945 roku<sup>37</sup>. Początkowo były to seminaria dla wychowawczyń przedszkoli, przeznaczone dla absolwentek szkół powszechnych w wieku 14—18 lat. Nauka

<sup>34</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1945, nr 2, poz. 64.

<sup>35</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1945, nr 6, poz. 255.

<sup>36</sup> Zarządzenie Ministra Oświaty z dn. 27.06.1949 r.

<sup>37</sup> Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1945, nr 4, poz. 176.

trwała tu 3 lata, w oparciu o program wydany w 1939 roku przez Ministerstwo WRiOP.

Był to program bardzo ciekawie skonstruowany i bardzo postępowy, czego najlepszym dowodem jest to, że przy niewielkich skróceniach realizowany był w Polsce Ludowej mimo zmian ustrojowych. Materiał programowy dobrany był według następujących kryteriów:

- 1) ideowo-wychowawczych,
- 2) poznawczych,
- 3) zawodowych.

Ad. 1. Uwzględnienie kryterium ideowo-wychowawczego jest ważne, jak czytamy w uwagach wstępnych, bowiem „uczennice w seminarium rozpoczynają okres tworzenia poglądu na świat...”.

Ad. 2. Ze stanowiska poznawczego materiał w programie dobrany jest tak, aby uczennice mogły nabyć zasób wiadomości wystarczający do zorientowania się w najważniejszych zagadnieniach niezbędnych do konfrontowania swego stosunku do świata i życia. Twórcy programu nie zakładali bowiem, co jest rzeczą do dziś aktualną, że seminarium wykształci „gotowe” wychowawczynie. Uważali oni, „że seminarium może jedynie i powinno dać uczennicom podstawy do rozpoczęcia skutecznej pracy w przedszkolu i do dalszego samokształcenia”.

Ad. 3. Kryterium zawodowe w doborze materiału programowego odegrało rolę decydującą. Służą temu następujące przedmioty:

- psychologia pedagogiczna,
- higiena,
- metodyka wychowania przedszkolnego,
- praktyka pedagogiczna,
- pedagogika.

Bardzo nowocześnie, co zwraca uwagę, została ujęta w tym programie metodyka wychowania przedszkolnego. Podzielona została w programie na 4 działy.

I. Obserwacje dziecka i zajęć w przedszkolu.

II. Poznawanie środowisk, z których pochodzą dzieci.

III. Omówienie celu przedszkola, cech dziecka w tym wieku, zabawy oraz metodyka zajęć w przedszkolu.

IV. Planowanie zajęć. Administracja przedszkola. Najważniejsze metody stosowane w przedszkolach: Froebel, Decroly, siostry Agazzi, Montessori.

Poczynając od roku szkolnego 1948/49 seminaria, w których realizowany był ten program, ulegały stopniowej likwidacji na rzecz również trzyletnich, ale realizujących nowo opracowany program nauczania liceów dla wychowawczyń przedszkoli. Ten nowy program, dostosowany do warunków społeczno-politycznych kraju, a wprowadzony w roku szkolnym

1950/51<sup>38</sup>, uznać należy za wyraz pierwszej koncepcji kształcenia wychowawczyń w Polsce Ludowej. Twórcy tej koncepcji z góry zakładali jej tymczasowość, nie stać nas było w owym czasie na dłuższe, pełniejsze kształcenie wychowawczyń tak ze względów materialnych, jak i w dalszym ciągu z powodu dotkliwych braków kadrowych. Dlatego licea dla wychowawczyń przedszkoli (l.w.p.) miały charakter szkoły zawodowej. Układ programu jest tego potwierdzeniem. Blok przedmiotów ogólnokształcących, realizowany był w l.w.p. w oparciu o program szkół ogólnokształcących z koniecznymi skrótami i uproszczeniami, wynikającymi z zawodowego charakteru szkoły. Natomiast przedmioty metodyczno-zawodowe ujęte zostały w tym programie w sposób szeroki. Szczególnie obszernie w porównaniu z całością wiedzy pedagogicznej uzyskiwaną przez uczennice l.w.p. ujęta została w omawianym programie metodyka wychowania przedszkolnego. Realizowano ją w ramach godzin pedagogiki, a niezależnie od tego występowała równoległe z następującymi przedmiotami:

- rysunek, prace ręczne i metodyka zajęć artystyczno-technicznych w przedszkolu,
- literatura dziecięca z metodyką rozwoju mowy dziecięcej,
- śpiew z chórem, rytmika i metodyka,
- wychowanie fizyczne z metodyką,
- metodyka zapoznania dzieci z przyrodą, potraktowana jako odrębny przedmiot nauczania.

Również higiena, przedmiot mający w zasadzie najogólniej zapoznać uczennice z rozwojem fizycznym dziecka wraz z czynnikami warunkującymi prawidłowy rozwój, nasycony jest zagadnieniami metodycznymi, zwłaszcza przy realizacji materiału dotyczącego porządku dnia i trybu życia dziecka w przedszkolu.

Przy analizie omawianego programu wyraźnie odczuwa się troskę jego twórców o danie uczennicom maksymalnego w warunkach trzyletniej edukacji zasobu wiadomości metodyczno-zawodowych. Natomiast bardzo skromnie potraktowano w omawianym programie przedmioty teoretyczno-pedagogiczne. W dodatku w dużej mierze wykorzystano je dla celów ideologicznych, co jest rzeczą zrozumiałą z uwagi na fakt realizacji tego programu w początkowym okresie Polski Ludowej, kiedy nie wszyscy obywatele jasno zdawali sobie sprawę z odmienności warunków ustrojowych. Ponadto dużą trudnością w realizacji omawianego programu był brak podręczników dla uczennic z zakresu przedmiotów pedagogicznych.

Koncepcja kształcenia wychowawczyń przedszkoli wyrażona w programie z 1950 roku stawiała sobie za cel główny przygotowanie wychowawczyń przedszkoli, a nie pedagogów przedszkolnych. Sądzę, że to było głównym powodem kolejnej zmiany programu kształcenia wychowawczyń

<sup>38</sup> Program z 1950 roku nie był opracowany w formie jednej pozycji. Program każdego przedmiotu wydany był jako osobny zeszyt (maszynopis powielany).



przedszkoli wraz z jednoczesnym wydłużeniem czasu trwania nauki do lat pięciu. Tak rozpoczął się okres drugi we wspomnianej periodyzacji.

— II. Trzyletnie licea stanowiły „ślepą uliczkę” w systemie kształcenia, ponieważ absolwentki tych szkół, nie uzyskując matury, nie mogły podejmować studiów wyższych. Stąd dalsza ewolucja koncepcji kształcenia wychowawczyń szła w kierunku wyeliminowania tego braku.

W latach 1955/56 trzyletnie liceum dla wychowawczyń przedszkoli przekształcone zostało w liceum pedagogiczne pięcioletnie<sup>39</sup>. Tym samym nastąpiło zrównanie wymagań kwalifikacyjnych stawianych nauczycielom szkół podstawowych oraz wychowawczynom przedszkoli. Przekształcenie owo realizowano etapami, dlatego w roku szkolnym 1957/58 ukończyły szkoły tego typu absolwentki czteroletniego liceum, stanowiącego przejście do kolejnego etapu reformy. Już w następnym roku szkolnym 1958/59 uczennice klasy czwartej uzyskały promocję do klasy piątej, by jako pierwsze absolwentki zreformowanego liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli (l.p.w.p.) zdać egzamin dojrzałości w roku szkolnym 1959/60.

Dokonana reforma, zrównując pod względem poziomu wykształcenia wychowawczynie przedszkoli z nauczycielami szkół podstawowych, a przede wszystkim dając absolwentkom l.p.w.p. pełne średnie wykształcenie uprawniające do podjęcia przez nie studiów wyższych, wpłynęła bardzo korzystnie na pozycję tego zawodu w opinii społecznej.

Pełny obraz omawianej reformy uzyskamy poprzez dokonanie analizy porównawczej programu nauczania nowego, pięcioletniego liceum, który jako obowiązujący został wprowadzony w roku szkolnym 1957/58.

Przedmioty ogólnokształcące były realizowane w liceum pedagogicznym dla wychowawczyń przedszkoli według programu liceów ogólnokształcących w takim samym w zasadzie wymiarze godzin. Bowiem w przydziale godzin i materiału nauczania na poszczególne lata nauki w l.p.w.p. uwzględniano jej pięcioletni czas trwania, a także specyfikę zakładu kształcenia wychowawczyń przedszkoli (np. język polski poszerzony w stosunku do realizowanego zakresu w liceum ogólnokształcącym o kurs literatury dla dzieci). Program ten, co jest rzeczą niezwykle ciekawą, wskazującą na jego idee pogłębionego kształcenia pedagogicznego, zawierał dwa warianty nauczania przedmiotów pedagogicznych. Przy czym wariant pierwszy nazwałbym tradycyjnym, zaś drugi bardzo nowoczesnym, uwzględniającym najnowszy dorobek nauk pedagogicznych i odpowiadający zawodowej specyfice szkoły.

W czym przejawiała się nowoczesność drugiego wariantu? Najogólniej rzecz ujmując polegała ona na wysokim stopniu korelacji przedmiotów pedagogicznych i praktyk pedagogicznych.

<sup>39</sup> Zarządzenie Ministra Oświaty z dn. 25.04.1955 r. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 8, 1955.

Dlaczego opracowano drugi wariant? Na to pytanie odpowiem cytując jednego z autorów pomysłu, prof. B. Suchodolskiego. Po pierwsze dlatego, że: „... Pedagogika, która zajmuje się tak ważną działalnością społeczną, musi pod wieloma względami mieć charakter inny niż pedagogika czasów dawniejszych, która zajmowała się wychowaniem jako działalnością marginesową. ... Pedagogika która nam dziś jest potrzebna, powinna wyrastać ze społecznych doświadczeń naszej epoki, w której wychowanie staje się coraz ważniejszą siłą społeczną...” Drugi względem, którym kierowano się opracowując drugi wariant przedmiotów pedagogicznych, ma — jak to określa B. Suchodolski — „aspekt bardziej dydaktyczny”. „... W wielu wypadkach — czytamy — pedagogika ma charakter przedmiotu nauczania werbalnie... właśnie dlatego reformując programy staraliśmy się zapewnić zaplecze w postaci kontaktu z rzeczywistością wychowawczą...”<sup>40</sup>.

Zgodnie z drugim wariantem programu nauczania przedmiotów pedagogicznych ich kurs rozłożony został na trzy (a nie jak w pierwszym wariantcie na dwa) lata, ze szczególnym zaakcentowaniem konieczności organizowania praktyk pedagogicznych w różnych zakresach sytuacji dziecka, w tym także w domu i szerszym środowisku wychowawczym. Wyraźnie zarysowuje się w tym ujęciu trójstopniowość w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych, od stopnia propedeutycznego zaczynając w klasie trzeciej, poprzez stopień systematyczny, przypadający na klasę czwartą, kończąc na stopniu problemowym w klasie piątej. Rzeczą charakterystyczną różniącą w sposób zasadniczy ów wariant programu od wariantu pierwszego jest rozpoczynanie kursu psychologii od psychologii rozwojowej i wychowawczej, która w połączeniu z systematycznie narastającą i rozszerzającą się praktyką pedagogiczną uczennic dawała im większą możliwość rozumienia rozważań psychologii ogólnej, zamykającej kurs tego przedmiotu.

Dlaczego dwa warianty programu przedmiotów pedagogicznych? Otóż sądzę po zapoznaniu i przeanalizowaniu obydwu, że wariant drugi przez to, że bardzo nowoczesny, był jednocześnie trudniejszy w realizacji i chyba nie wszyscy nauczyciele liceów pedagogicznych byli od razu przygotowani do jego wdrażania. Dlatego potraktowano sprawę eksperymentalnie do dobrowolnego wyboru przez dyrekcje poszczególnych liceów. Oceniając koncepcję kształcenia wychowawczyń przedszkoli z drugim wariantem nauczania przedmiotów pedagogicznych, na podkreślenie duże zasługuje fakt, że był to jedyny program, do którego równocześnie opracowano podręczniki dla uczennic. Sądzę, że była to koncepcja dojrzała i słuszna. Zastanawia fakt, dlaczego nie została kon-

<sup>40</sup> Cytowane fragmenty wykładu prof. B. Suchodolskiego wygłoszonego 6.3.1963 r. w Sulejówku na kursokonferencji kierowników sekcji pedagogiki OOM i wizytatorów oddziałów kształcenia nauczycieli w KOS.

tynuowana w programie następnym, wydanym w 1969 roku w związku z reformą szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego.<sup>41</sup>

Ale nie tylko te dwie przyczyny spowodowały zmianę programów nauczania w zakładach kształcących wychowawczyń przedszkoli. Program ten musiał ulec zmianie również dlatego, że poprzedni w sposób niedostateczny przygotowywał uczennice do realizacji coraz to poważniejszych zadań stawianych przed wychowaniem przedszkolnym. Przed przystąpieniem do analizy nowego programu liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli należy stwierdzić, iż jego opracowanie nie było zmianą koncepcji kształcenia tej grupy zawodowej sensu stricto. Podstawową formą kształcenia pedagogów przedszkolnych pozostały nadal pięcioletnie licea pedagogiczne. Zmiana programu wynikająca z cytowanych już przeze mnie powodów dotyczyła bloku przedmiotów ogólnokształcących, które według nowego programu były realizowane w układzie obowiązującym w zreformowanym liceum ogólnokształcącym z wyjątkiem języka polskiego, matematyki i biologii. Zakres języka polskiego poszerzono o materiał zawierający literaturę dla dzieci i kulturę żywego słowa. Program matematyki zwiększono o zakres księgowości i rachunkowości przedszkola, wyodrębniając je jako nowy przedmiot zwany organizacją i administracją przedszkola. Problematyka ta nie uwzględniana przez programy poprzednie była nieodzowna w programach szkół tego typu, pozwoliła bowiem na przygotowania absolwentek l.p.w.p. również do pełnienia funkcji kierowniczych w placówkach wychowania przedszkolnego.

Biologia uzupełniona szczegółowymi informacjami z zakresu anatomii i fizjologii dziecka (odrębny przedmiot realizowany w I klasie liceum) stanowiła w cytowanym programie doskonały pomost pomiędzy wiedzą uczennic uzyskaną w klasie VIII szkoły podstawowej z zakresu nauki o człowieku a psychologią realizowaną w klasie II liceum.

Treści wykształcenia zawodowego w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych (wychowanie muzyczne, plastyczne, techniczne) zostały w tym programie ściślej powiązane z przygotowaniem uczennic do ich przyszłej pracy zawodowej. Również program wychowania fizycznego został tutaj bardziej skorelowany z aktualnie w owym czasie realizowanym przez przedszkola działem programu wychowania w przedszkolu pod nazwą — rozwijanie sprawności fizycznej dzieci.<sup>42</sup> Zawodowy charakter l.p.w.p. podkreślały w tym programie przedmioty nauczania zawierające treści wykształcenia pedagogicznego. Zmiany w zakresie tych przedmiotów w porównaniu z koncepcją programową z 1957 roku polegały na oddzielnym potraktowaniu psychologii i pedagogiki oraz na wprowadzeniu zagadnień z zakresu nauczania początkowego. Nieco od-

<sup>41</sup> Program nauczania w liceum pedagogicznym dla wychowawczyń przedszkoli. PZWS Warszawa, 1969.

<sup>42</sup> Program wychowania w przedszkolu. PZWS Warszawa 1962.

mienny układ miała w tym programie pedagogika wraz z historią wychowania. Wyraźnie widać tu szczególne eksponowanie problematyki pedagogicznej związanej bezpośrednio z dziejami pedagogiki przedszkolnej. Modyfikacji uległy również w analizowanym programie praktyki pedagogiczne, poprzez zwiększenie ilości godzin, zróżnicowanie placówek wychowawczych, w których uczennice odbywały praktyki (np.: dziecińce wiejskie) oraz przez wprowadzenie innego jakościowo rodzaju praktyki, tzw. praktyki pomocniczej. Celem tej ostatniej było stworzenie uczniom szerokich możliwości zapoznania się z całokształtem uwarunkowań pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola.

A zatem, jak już powiedziałam, program wprowadzony do liceów w 1969 roku nie zmienił koncepcji kształcenia wychowawczyń przedszkoli, a jedynie zaktualizował ją do nowych potrzeb i warunków.

Sledząc ewolucję koncepcji kształcenia pedagogów przedszkoli nie trudno dopatrzeć się dwojakiego rodzaju zabiegów czynionych przez działaczy oświatowych związanych z tą dziedziną, a mianowicie:

- troskę o optymalny sposób kształcenia tych kadr,
- troskę o wyrównywanie poziomu kształcenia wychowawczyń przedszkoli z nauczycielami szkół podstawowych.

Osiągnięto ten stan, jak wiadomo, po wojnie dopiero w 1957 roku, kiedy wychowawczynie przedszkoli zaczęto kształcić w pięcioletnich liceach o takim samym programie nauczania jak w liceach pedagogicznych dla nauczycieli. Równocześnie został zapoczątkowany analogiczny jak dla nauczycieli szkół podstawowych system kształcenia wychowawczyń na poziomie studiów półwyższych<sup>43</sup>. W Poznaniu w roku szkolnym 1957/58 powstało stacjonarne studium nauczycielskie o kierunku: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, będące jednocześnie nową koncepcją przygotowywania pedagogów przedszkolnych. Połączenie w programie SN przygotowania do zawodu wychowawczynie przedszkola z przygotowaniem do nauczania początkowego w szkole stanowiło jeden z przejawów tendencji do ściślejszego powiązania szkoły z przedszkolem. Wraz z powołaniem stacjonarnych studiów w tym zakresie powołano także w kilku miastach zaoczne, trzyletnie studia nauczycielskie, ale przeznaczone głównie jako podstawowa forma uzyskiwania przez czynne zawodowo wychowawczynie (nie posiadające matury po trzyletnim l.w.p.) dodatkowych kwalifikacji, nie dając im jednak uprawnień do podejmowania studiów wyższych. Stanowiły zatem te uczelnie następną „ślepą uliczkę” w systemie kształcenia, podobnie jak niegdyś trzyletnie licea. Ponadto studia tego typu powodowały niejasność koncepcji w zakresie nauczania przedmiotów artystyczno-technicznych oraz pedagogicznych, co prowadziło do powtarzania programu liceum pedagogicznego przez absolwentki pięcioletnich l.p.w.p., które po 1960 roku

<sup>43</sup> Z. Woźnicka: Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej. S. 96.

coraz częściej podejmowały te zaoczne studia. Dlatego studia tego typu musiały ulec likwidacji. Stało się to w 1962 roku. W związku z tym ustalono, jak czytamy we wstępie do programu SN<sup>44</sup>, że studia zaoczne, tak jak dzienne trwają 2 lata. Profil kształcenia wychowawczyń w SN zawierał następujące dyscypliny:

- A. Społeczno-polityczne i ekonomiczne
  1. podstawy nauk politycznych
  2. wybrane zagadnienia z filozofii
- B. Pedagogiczne
  1. psychologia
  2. pedagogika
  3. higiena
  4. seminarium pedagogiczne
  5. techniczne środki nauczania
- C. Metodyka nauczania początkowego
- D. Studium kierunkowe — wychowanie przedszkolne
- E. Przedmioty uzupełniające
  1. lektorat języka obcego
  2. wychowanie fizyczne
  3. wybrane zagadnienia z kultury i sztuki
  4. zajęcia z zakresu powszechnej samoobrony
- F. Praktyka pedagogiczna w przedszkolach i w klasach początkowych szkoły podstawowej.

Dzięki analizowanej koncepcji kształcenia wychowawczyń przedszkoli w SN znacznie podniósł się poziom ogólnej kwalifikacji wychowawczyń (możliwość ukończenia SN-u przez absolwentki l.w.p. trzyletnich), co z pewnością wpłynęło na podniesienie poziomu pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkoli.

Jednakże sprawa koncepcji kształcenia pedagogicznych kadr przedszkoli stała się ponownie problemem dyskusyjnym u progu lat siedemdziesiątych. Nastąpiła bowiem reforma kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. W miejsce zlikwidowanych liceów oraz likwidowanych SN-ów powołano trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie, które nie utworzyły w swoim obrębie specjalności z zakresu wychowania przedszkolnego.

W tej sytuacji z dniem 1.09.1973 roku dotychczasowe licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli zostały przekształcone w studia wychowania przedszkolnego<sup>45</sup> będące podstawową formą kształcenia nauczycieli przedszkoli. Ze statutu tej szkoły dowiadujemy się, iż jest to koedukacyjny (pierwszy w Polsce) zakład kształcenia nauczycieli przedszkoli i innych placówek wychowania przedszkolnego.

<sup>44</sup> Program nauczania w studium nauczycielskim, PZWS, Warszawa 1969.

<sup>45</sup> Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dn. 30.05.1973 r. (Nr KO-400-1311/73).

Studium prowadzi:

wydział dzienny dla kandydatów do zawodu

- na podbudowie programowej szkoły podstawowej, gdzie nauka trwa 12 semestrów;
- na podbudowie programowej liceum ogólnokształcącego, nauka trwa 4 semestry;
- na podbudowie programowej szkół artystycznych II stopnia, nauka trwa 3 semestry; wydział zaoczny, eksternistyczny i zawodowy dla czynnych nauczycieli przedszkoli, trwający 2 semestry.

Uczniowie wydziału dziennego studium po ośmiu semestrach nauki zdają egzamin dojrzałości, którego pomyślny wynik stanowi warunek kontynuowania nauki w semestrach 9—12. Praca dydaktyczno-wychowawcza z uczniami w semestrach 1—8 prowadzona jest metodami właściwymi dla szkół średnich, zaś w semestrach 9—12 — metodami właściwymi dla szkół pomaturalnych.

Ukończenie studium wychowania przedszkolnego daje absolwentom wykształcenie równoważne kwalifikacjom, jakie dawało studium nauczycielskie. A zatem studium wychowania przedszkolnego nie stanowi zupełnie nowej koncepcji kształcenia nauczycieli przedszkoli. Konfrontując założenia tej szkoły z założeniami aktualnie realizowanej reformy naszego systemu oświatowego nasuwają się pewne uwagi, a mianowicie:

Czy program s.w.p. będzie w swej ostatecznej formie skorelowany z programem wyższych studiów magisterskich z zakresu pedagogiki przedszkolnej?

Jak będzie wyglądała ta koncepcja kształcenia w momencie upowszechnienia dziesięcioletniej szkoły średniej?

Jaka jest przyszłość kształcenia nauczycielek przedszkoli na najwyższym poziomie?

Wiadomo przecież, że idea kształcenia kadry pedagogicznej przedszkoli na poziomie akademickim nie jest sprawą nową, powstała w roku akademickim 1972/73, kiedy to utworzono przy uniwersytetach oraz wyższych szkołach pedagogicznych i nauczycielskich zaoczne studia z zakresu pedagogiki przedszkolnej. Koncepcja ta bowiem realizowana była już w 1958 roku jako pierwsza i jedyna w Polsce odrębna specjalizacja „wychowanie przedszkolne” przy Sekcji Pedagogiki Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie istniała od września 1958 roku do października 1961 roku. Pracami tej specjalizacji kierował prof. dr S. Szuman<sup>46</sup>.

Mimo, jak pamiętamy, niesprzyjających warunków dla rozwoju kadry naukowej, interesującej się problematyką wychowania przedszkolnego (dopiero w 1960 roku opuściły l.p.w.p. absolwentki z maturą, a więc ma-

<sup>46</sup> Z. Krzysztozek i S. Lewinowa: Wychowanie przedszkolne w Polsce w okresie XX-lecia. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 4, s. 85—99, 1964.

jące prawo ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe), ważnym z kolei wydarzeniem było uruchomienie w 1964 roku wieczorowego studium wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego przy Uniwersytecie Warszawskim<sup>47</sup>. Inicjatywa ta po niedługim czasie upadła z powodu braku kadry naukowej. Wspomniane już zaoczne studia z zakresu pedagogiki przedszkolnej, powołane w roku akademickim 1972/73, miały mieć początkowo charakter studiów zawodowych, ale już w czerwcu 1973 roku poszerzono plan studiów, zmieniając je na czteroletnie magisterskie. W roku akademickim 1974/75 powołano w kilkunastu ośrodkach akademickich głównie w wyższych szkołach pedagogicznych stacjonarne, czteroletnie studia magisterskie dla kandydatów na nauczycieli przedszkoli. Pedagogika przedszkolna realizowana jest jako odrębna specjalizacja oraz łącznie z nauczaniem początkowym. Program tych studiów nie jest jeszcze opracowany w formie ostatecznej. Oceniając go na podstawie planów studiów<sup>48</sup> wydaje się, iż zapewnia wszechstronne przygotowanie studentów zarówno pod względem ogólnopedagogicznym, jak również w zakresie danej specjalności. Słuchacze tych studiów w okresie dwóch pierwszych lat studiują blok przedmiotów wspólny dla wszystkich specjalności, zaś na III i IV roku prowadzona jest specjalizacja z zakresu pedagogiki przedszkolnej i pedagogiki przedszkolnej z nauczaniem początkowym. Nasuwa się pytanie dotyczące stosunku do siebie kształcenia nauczycielek przedszkoli w studiach wychowania przedszkolnego, o których wcześniej mówiłam, oraz na studiach wyższych. Otóż wydaje się, że w okresie najbliższych kilku lat studia wychowania przedszkolnego będą spełniały rolę podstawowej formy przygotowywania tej grupy nauczycieli. Tym bardziej że zapotrzebowanie na nauczycielki przedszkoli wciąż wzrasta w związku ze stałym procesem upowszechniania wychowania przedszkolnego. Działacze na polu wychowania i pedagogiki przedszkolnej wierzą, że w pełni dotrzymana będzie w odniesieniu do nauczycieli przedszkoli zasada mówiąca o tym, że w zreformowanym systemie edukacyjnym każdy nauczyciel bez względu na miejsce wykonywania pracy wychowawczo-dydaktycznej będzie zobowiązany posiadać wykształcenie akademickie, zwłaszcza gdy w reformowanym systemie oświatowo-wychowawczym jego składnikiem integralnym staje się wychowanie przedszkolne.

<sup>47</sup> Z. Topińska: Badania w dziedzinie wychowania przedszkolnego (w:) *Rozwój pedagogiki w PRL*. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego, Ossolineum 1965, s. 283.

<sup>48</sup> Uniwersytet — Wyższa Szkoła Pedagogiczna Studia magisterskie (jednolite) Plan Studiów Dziennych Nr SU 1-4010/PA-46/74.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

A. M. PYSZKAŁO

## AKTUALNE PROBLEMY NAUCZANIA I WYCHOWANIA DZIECI SZEŚCIOLETNICH<sup>1</sup>

Uwagę uczonych i wszystkich działaczy oświaty ludowej przykuwają obecnie problemy gruntownego doskonalenia systemu nauczania i wychowania dorastającego pokolenia. W tej dziedzinie dokonuje się zauważalny, pozytywny postęp, o czym świadczy trwająca przebudowa szkoły ogólnokształcącej, wprowadzenie do szkoły podstawowej nowych treści nauczania, co dokonało się w republikach związkowych w roku 1973.

Analiza naukowo-pedagogiczna wyników tego procesu stwarza możliwości ustalenia niektórych podstawowych tendencji zmierzających do dalszego doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stało się to absolutnie niezbędne w związku z opracowywaniem perspektyw rozwoju radzieckiej szkoły ogólnokształcącej na najbliższe 25 lat.

W artykule naszym próbujemy rozpatrzyć tylko niektóre zagadnienia i hipotezy, skupiające się przede wszystkim wokół kwestii określenia optymalnego wieku rozpoczynania nauki w szkole ogólnokształcącej w najbliższej przyszłości. Dyskusja na temat tych zagadnień jest w pełni na czasie, miała ona swój określony udział w prowadzonych w związku z tym problemem badań i posiada obecnie widoczne znaczenie praktyczne.

Do szkół niektórych republik (Gruzińskiej, Kirgiskiej) wstępuje w ostatnim czasie co roku około pół miliona dzieci 6-letnich. Do nauczania tych dzieci niezbędny jest określony komplet materiałów i środków dydaktycznych, a także wymaga ono specjalnego, metodycznego przygotowania nauczycieli. W chwili obecnej nie budzi już wątpliwości powstała konieczność organizowania ukierunkowanego (celowego) nauczania dzieci nie tylko 6-letnich, ale i młodszych. Najważniejsze w tej chwili zdaje się być określenie treści i optymalnych warunków tej pracy.

W odniesieniu do konkretnych problemów nauczania i wychowania dzieci 6-letnich dają się zauważyć dwa przeciwstawne punkty widzenia. Jedni, przeważnie psychologowie i pedagogowie wieku przedszkolnego (Zaporożec, Elkonin), próbują udowodnić niemożliwość organizacji w warunkach ZSRR systematycznego nauczania i wychowania dzieci 6-letnich w warunkach szkolnych, a proponują prowadzić je tylko w warunkach

<sup>1</sup> Artykuł ten został zrelacjonowany w numerze 2/1975 (w „przeglądzie czasopism” J. Zalewskiego), jednak ze względu na jego wysoką aktualność publikujemy tekst obecnie w całości (Red.).



przedszkolnych (tzn. jakby prowadzić przedszkole w szkole), natomiast inni dowodzą możliwości i konieczności objęcia dzieci 6-letnich obowiązkowym nauczaniem w szkole (Kaszin, Markuszewicz, Nieszkowin), i to nie tylko w celu przygotowania ich do nauki systematycznej (Amonaszwili, Sakwaridze, Kanimietow), które ma np. miejsce w szkołach Gruzji, lecz także w związku z rozpoczynaniem nauki w szkole ogólnokształcącej w wieku 6 lat. W tym wypadku rodzi się potrzeba przygotowania dzieci do nauki systematycznej już w wieku lat 4—5.

Te dwa problemy mają wiele wspólnego, gdyż chodzi w nich o nauczanie i wychowanie dzieci 6-letnich, jednak są też między nimi istotne różnice.

Rozwiązanie pierwszego z nich nie wywarło ani nie wywiera istotnego wpływu na cele, treść i zadania dalszego nauczania szkolnego. Z reguły program grup lub klas przygotowawczych dubluje w 50—60% program klasy I. Stąd efekt kształtąco-wychowawczy nauczania dzieci 6-letnich zatracił się już w ciągu pierwszego roku szkolnego i nie miał prawie żadnego wpływu na dalszy ich rozwój.

W odróżnieniu od pierwszego wariantu problem tak pojętej organizacji szkoły ogólnokształcącej, w której systematyczną naukę zaczynałyby dzieci 6-letnie, wymaga pewnych zmian jakościowych w planie nauczania i wychowania oraz w programach szkoły podstawowej, a także oczekiwań określonych rezultatów przy jej ukończeniu. Pozwala to uzyskiwane efekty rozciągać na pierwsze 7—8 lat nauczania.

Problem ten jest badany od 1970 r. eksperymentalnie w Instytucie Naukowo-Badawczym Treści i Metod Nauczania Akademii Nauk ZSRR pod kierunkiem Kaszina, Markuszewicza i Pyszkalo. W badaniach bierze udział duża grupa współpracowników naukowych Instytutu Naukowo-Badawczego Higieny Dzieci i Młodzieży.

W tym artykule będziemy się opierać na rezultatach tych wielowariantowych i kompleksowych badań.

W organizacji nauczania dzieci 6-letnich wychodziliśmy z ogólnego założenia, że system nauczania i wychowania w społeczeństwie socjalistycznym powinien obejmować całe życie człowieka i być realizowany w różnych formach i różnymi metodami. System taki w swej pełni jeszcze nie istnieje. Tylko jedno jego ogniwo, a mianowicie szkoła ogólnokształcąca, posiada pełne kontury i wywiera systematyczny wpływ na uczących się w niej uczniów. Coraz jednak wyraźniej zarysowuje się także ogniwo obejmujące dzieci starsze wieku przedszkolnego, przy tym coraz więcej dzieci obejmuje się przedszkolami, polepsza się baza materialna przedszkoli, podnoszą się kwalifikacje ich wychowawców, doskonalili się treść i metody pracy z dziećmi, nasila się element twórczy w systemie wychowania, podnosi się poziom przygotowania pedagogicznego rodziców. Ale na tej drodze jest jeszcze wiele trudności, główna z nich zaś polega na braku całościowego przedszkolnego systemu nauczania i wychowania,

który mógłby objąć wszystkie dzieci w odpowiednim wieku, nie tylko uczęszczające do przedszkoli.

Zwróćmy uwagę na to, iż dzięki objęciu szkołą wszystkich dzieci od lat 7 do 15 (a obecnie do 17 lat) dzieci te mają jednakowe warunki i możliwości wychowania i kształcenia. Natomiast sytuacja dzieci w wieku przedszkolnym jest nieco inna. Wiele z nich nie uczęszcza przecież do przedszkoli, utrzymują się różnice w możliwościach wychowawczych rodziny, w wykształceniu rodziców itp. Jest bezsporne, że równolegle ze wzrostem poziomu kulturalnego rodziców i przy umiejętnym kierowaniu nim przez społeczeństwo znacznie wzrasta rola rodziny w przygotowaniu dziecka do szkoły.

W związku z tym nadszedł czas określenia podstawowych celów i treści kształcenia i wychowania dziecka w rodzinie do lat 7 w zależności od okresów jego rozwoju, aby można było osiągnąć te cele niezależnie od tego, gdzie dziecko jest wychowywane.

Z naszego punktu widzenia trudności związane z wiekiem przedszkolnym mogą być pokonane drogą stopniowego obniżania wieku rozpoczęcia nauki szkolnej, co doprowadzić musi do zmiany systemu nauczania, który będzie uwzględniał specyfikę dzieci w tym wieku.

Najbardziej realne w obecnym czasie jest obniżenie wieku obowiązku szkolnego o 1 rok. Wypada przypomnieć, że w Związku Radzieckim wiek ten do 1944 roku wynosił lat 8, a od 1944 do chwili obecnej lat 7. Zauważmy, że tendencje do obniżania wieku obowiązku szkolnego występują w praktycznych koncepcjach systemów nauczania i wychowania w wielu rozwiniętych krajach świata. Charakteryzują się one dążeniem do pełniejszego i efektywniejszego wykorzystania obiektywnych i potencjalnych możliwości oraz zdolności dzieci 6-letnich do zorganizowanego i ukierunkowanego wychowania i nauczania.

Badania wykazują, że brak tak pojętego oddziaływania w okresie intensywnego rozwoju intelektu dziecka pociąga często zahamowania w jego ogólnym rozwoju, wpływa ujemnie na formowanie się osobowości. Organizacja wcześniejszego nauczania odsłania obecnie nowe możliwości podwyższenia poziomu rozwoju dzieci i stanowi rzeczywiście skuteczny środek wychowania. Badania nad treścią i metodami nauczania i wychowania dzieci od lat 4—6, prowadzone obecnie przez Instytut Akademii Nauk Pedagogicznych Związku Radzieckiego, w pełni to potwierdzają.

Wynikła zatem konieczność stworzenia warunków do przejścia szkoły ogólnokształcącej na nauczanie dzieci od lat 6, a także bardziej ukierunkowanego przygotowania dzieci czteroletnich i pięcioletnich w warunkach przedszkola i rodziny. Jest prawdą, iż osiągnięcie założonych celów wychowania, nauczania i rozwoju dziecka jest bardziej realne w warunkach szkoły niż w warunkach przedszkola pod warunkiem, że szkoła wypracuje dla sześciolatków specjalny system nauki w sensie treści i w sensie metod. W związku z tym obawy, że się dokona skrócenia „wieku dzie-

cięcego" (dzieciństwa), że wcześniejsze rozpoczęcie nauki stanowi niebezpieczeństwo dla zdrowia dziecka, uznać należy za pozbawione jakichkolwiek podstaw.

Na uwagę zasługuje również wariant nauczania sześciolatków łączący przedszkole ze szkołą. Dziecko uczęszcza do przedszkola, a na 2—3 lekcje idzie do szkoły, gdzie pracuje z nim nauczyciel. Rolę wychowawcy klasy w tym wariantcie spełnia nauczyciel przedszkola. Dla uniknięcia przerwy między ogniwem przedszkolnym i szkolnym jest niezbędne opracowanie jednolitego programu nauczania i wychowania dzieci od urodzenia do lat 16—17, a w związku z tym opracowanie odpowiednich zmian do planu nauki klas pierwszej i drugiej, odpowiadających specyfice wieku tych dzieci.

Dzieci o słabszym rozwoju fizycznym powinny otrzymać możliwość uprawiania gimnastyki leczniczej. Zakres materiału naukowego dla dzieci w tym wieku powinien być także odpowiednio zmniejszony.

Organizacja nauczania początkowego dzieci od lat 6 przewiduje opracowanie warunków ich nauki (czas trwania roku szkolnego, struktury tygodnia nauki, nawet dnia i lekcji), planu nauczania, określenia treści przedmiotów oraz form i metod nauczania i wychowania, pozalekcyjnej działalności uczniów, pracy z rodzicami, odpowiedniego przygotowania nauczycieli, właściwych rozwiązań architektonicznych budynku szkolnego (działnicy, rejonu), oceny produktywności pracy nauczyciela i ucznia. Warto zauważyć, że próba wprowadzenia do praktyki szkolnej systemu obejmującego nie tylko dzieci 6-letnie, ale także uczniów innych grup wiekowych, nie jest jeszcze w pełni realizowana, stąd często automatyzm postępowania, czyli nieuwzględnianie osobliwości rozwoju dzieci najmłodszych doprowadza do przeciążenia nauką.

I tak dzień nauki ucznia klasy składa się z 5 lekcji w szkole i średnio 2 godzin przeznaczonych na odrabianie lekcji, w związku z tym już w tej klasie czas nauki stanowi pełny dzień pracy.

A jeśli uwzględnimy jeszcze, że uczeń pozostaje pod stałą opieką i kontrolą na lekcji, w czasie przerw i w domu, to stanie się jasne, iż psychiczne obciążenie ucznia przewyższa nawet także obciążenie człowieka dorosłego.

Coraz więcej dzieci radzieckich uczęszcza do szkół muzycznych, artystycznych, trenuje w sekcjach sportowych, uczy się języków obcych. Znaczną rolę w życiu radzieckiego ucznia odgrywa praca w organizacjach młodzieżowych. Otrzymuje on w ciągu tygodnia więcej pouczeń i zadań niż człowiek dorosły. Jeśli wziąć pod uwagę fakt braku u wielu dzieci nawyków liczenia się z własnymi siłami przy podejmowaniu zajęć, nie trudno zrozumieć, że wszystko to odbije się na jakości ich wykonywania, a w efekcie końcowym na zdrowiu uczniów. Niemożliwość dania sobie rady ze wszystkimi zadaniami paraliżuje przekonanie o obowiązkowości. Tak powstaje przeładowanie i nieodpowiedzialny stosunek do nauki.

Fizjologowie, psychologowie i pedagogowie prowadzą badania mające na celu opracowanie optymalnych warunków nauczania.

Zatrzymamy się na charakterystyce jednego z wariantów nauczania i wychowania uczniów 6-letnich, który został przedmiotem badań eksperymentalnych.

Eksperymentalny rok szkolny w klasach I i II trwa od 1 września do 12 maja i dzieli się na 4 okresy. Ostatni jego tydzień przeznaczony jest na wycieczki, spacer i gry. Ferie jesienne, zimowe i wiosenne są w normalnych terminach, w rezultacie czas trwania roku szkolnego w eksperymencie skraca się o 2 tygodnie. Sześciodniowy tydzień nauki zostaje zachowany, ale dla odróżnienia od zwykłego, w którym wszystkie dni niosą mniej więcej jednakową ilość lekcji, jeden z 2 dni środkowych (czwartek) jest w pewnym sensie dniem rozładowującym napięcie uczniów, w tym dniu bowiem znacznie zmienia się forma, treść i metody zajęć lekcyjnych, które prowadzi się z reguły na świeżym powietrzu. Uczniowie w czasie tych zajęć więcej są w ruchu, co zmniejsza stan ich obciążenia w ciągu tygodnia.

Jak wykazał eksperyment, poważna zmiana charakteru zajęć czwartkowych doprowadziła do rozdzielenia procesu nauczania w toku tygodnia na dwie oddzielne części, co stworzyło możliwość regulowania obciążenia uczniów nauką, zmniejszenia ich zmęczenia i częściowego usuwania przyczyn jego narastania.

Na obciążenie dnia nauki składają się lekcje i zadania domowe. W pierwszych i drugich klasach dla dzieci 7—8-letnich wynosi ono 4 lekcje oraz 45 do 80 minut na odrabianie lekcji (zadań) domowych. To zmniejszane obciążenie ciągle jeszcze jest duże i faktycznie sięga 5—6 godzin dziennie. Uczniowie doszli do wniosku, że podział nauki w klasie I i II na naukę „klasową” i „domową” jest nieuzasadniony, gdyż na zadania domowe przypada część samodzielnej nauki ucznia.

Zadania domowe uczniów kl. I i II pozostają nadal najbardziej rażącą częścią tradycyjnego procesu nauczania, gdyż zależą one od wielu nie dających się wyodrębnić faktów (od charakteru dziecka, sytuacji w rodzinie, sytuacji na podwórku, zdolności pedagogicznych rodziców itp.).

Jak wykazuje praktyka, większość uczniów odrabia prace domowe wieczorem pod nadzorem rodziców, co jest sprzeczne z podstawowymi wymaganiami higienicznymi. Stan taki trwa tak długo, jak długo u uczniów nie uformują się stałe nawyki pracy samodzielnej.

Dlatego w eksperymencie dotyczącym klas I i II prace domowe z takich przedmiotów, jak jęz. rosyjski i matematyka nie są zadawane, więc nawyki samodzielnego ich odrabiania uczniowie zdobywają w szkole pod kierownictwem nauczyciela w przeznaczonym na to czasie. Wyjątek stanowią polecenia dostępne dla dzieci nie traktowane przez nie jako czysto naukowe, jak czytanie bajek, rysowanie, lepienie, konstruowanie. W ten

sposób łączny czas nauki w ciągu dnia w klasach eksperymentalnych nie przekracza 4 do 4,5 godziny.

Fizjologowie, psychologowie i pedagogowie prowadzą badania zmierzające do opracowania optymalnego programu szkolnego. Zatrzymamy się na krótko na ich charakterystyce.

Rozkład dnia dla klas I i II (oprócz czwartku) jest następujący: w klasie I — 3 lekcje, obiad trwający 30 minut, 30-minutowy odpoczynek, a po nim 2 lekcje. Czas wolny zaczyna się od godz. 14.30. Rozkład czwartkowy jest układany oddzielnie. Czas trwania lekcji w szkołach różnych krajów świata waha się od 40 do 50 minut. W ZSRR wynosi on 45 minut.

Z obniżeniem wieku rozpoczynania nauki szkolnej stało się zauważalne, że 45-minutowa lekcja nuży dzieci, w związku z czym nauczyciele byli zmuszeni dostosowywać strukturę lekcji do specyficznego charakteru „percepcji” materiału nauczania dzieci 7-letnich.

W czasie lekcji występuje kilka przerw na gimnastykę, co faktycznie dzieli ją na części. Jednak to nie rozwiązało problemu, gdyż pauzy naruszyły tok i spójność organizacyjno-metodyczną lekcji. Oprócz tego cierpiał na tym ogólny plan pracy szkoły, gdyż funkcjonowały jednocześnie dwa systemy dzwonek i przerw. Doświadczenie w zakresie nauczania sześciolatek w klasach przygotowawczych wykazało, że tradycyjny czas trwania lekcji jest nie do przyjęcia. Dlatego skrócono go do 35 minut. Obserwacje jednak wykazały, iż nauczyciel jest zmuszony dzielić 35-minutowe lekcje na części, zachowując tym samym wszystkie złe cechy lekcji przygotowanej dla dzieci 7—8-letnich. Powstała zatem konieczność ustalenia takiego czasu trwania lekcji, który przede wszystkim gwarantowałby jej całościową spójność, a równocześnie nie wywierał złego wpływu na ogólny stan fizyczny dzieci i nie naruszał ogólnego toku pracy całej szkoły.

W omawianym eksperymencie został wypracowany i sprawdzony czas trwania lekcji 20-minutowej. Tak pojęte zajęcia łatwo dają się wprowadzić do ogólnego planu pracy szkoły, zabezpieczając pełnowartościowy zasób wiedzy, i odpowiadają normom zajęć z dziećmi 5—6-letnimi, opracowanym przez higienistów i fizjologów.

Godne uwagi jest, że wybrany czas trwania lekcji odpowiada także normom obciążenia emocjonalnego, co ma szczególne znaczenie w pierwszych latach nauki.

Przy lekcjach 20-minutowych pauza nie większa niż 5-minutowa odpowiada przerwom ogólnie stosowanym w szkołach. Przerwy 5-minutowe, jeżeli szkoła nie ma możliwości wydzielenia klas I i II, mają specyficzne właściwości — są przeprowadzane w salach lekcyjnych i dają możliwość swobodnego zachowania się dzieci, nie ograniczając im ruchu, umożliwiają przeprowadzanie ćwiczeń gimnastycznych, a nawet uczenia się elementów tańca.

W opracowanych i sprawdzonych przez nas w szkole planach lekcji

czyni się próby pełniejszego określenia zakresu wiadomości, wydziela się specjalny czas na przeprowadzenie zajęć wychowawczych (czwartki) oraz wprowadza się nowy przedmiot pod nazwą „człowiek w przyrodzie i społeczeństwie”. Prace domowe zamienia się na samodzielną pracę uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Specjalną uwagę zwraca się na wychowanie fizyczne i estetyczne uczniów. W tym celu wydziela się nadobowiązkowe godziny. Można powiedzieć, że jeśli według obecnego planu zajęć w kl. I na język rosyjski i matematykę przeznaczają się 75% całego czasu nauczania, to w planie eksperymentalnym tylko 50%. Jest to jednak o wiele więcej niż w planie eksperymentalnego przedszkola.

W planie nauczania brane są także pod uwagę możliwości zorganizowania uczniom całego dnia nauki, w toku którego na wychowawcę nie nakłada się obowiązku kierowania odrabianiem prac domowych.

TYGODNIOWY PLAN DLA KLAS I I II

przedmiot	klasy	
	I	II
język rosyjski	7	9
matematyka	4	5
człowiek w przyr. i społecz.	5	5
język obcy	2 (od półrocza)	3
sztuki plastyczne	1	1
śpiew	1	1
rytmika	1	1
wychowanie fizyczne	1	1
praca samodzielna pod kierunkiem nauczyciela	4	2
	24 (26 od półrocza)	28

W trakcie opracowywania, a szczególnie w toku realizacji tego planu zajęć, wyszła na jaw specyfika niektórych przedmiotów, uwarunkowana psychiką dzieci 6-letnich.

Przejście na nauczanie dzieci 6-letnich w szkołach i przedszkolach ujawniło jedną z trudności w nauczaniu języka rosyjskiego. Im dziecko młodsze, tym trudniej przychodzi mu opanowanie nawyków pisma.

Jednocześnie można stwierdzić, iż obniżenie wieku szkolnego nie ma specjalnego wpływu na zdobywanie nawyków nauki czytania, a nawet przeciwnie, jak wykazuje eksperyment, nauczanie czytania bardziej interesuje dzieci 5- i 6-letnie niż dzieci 7-letnie. Dodatkowe trudności powstają przy zsynchronizowanym nauczaniu pisania i czytania, przy rachunku pamięciowym z matematyki i jego zapisie. Specyfika fizjologiczna dzieci 6-letnich nie pozwala na forsowne opanowywanie przez nie nawyków pisma, które mogłoby zapewnić wspomnianą wyżej synchronizację z czytaniem, gdyż związane to jest z dużym nakładem czasu i sił uczących się.

Szczególnie zwrócenie uwagi na pismo obniża zainteresowanie dziecka uczeniem się języka. Wysoki poziom trudności okazuje się psychologicznie niewybaczalny i przynosi uszczerbek w rozwoju i nauce dzieci. Do wyprowadzenia takiego wniosku istnieją już dostateczne podstawy, ale jest jeszcze niezbędne przeprowadzenie szeregu badań specjalistycznych nad tym problemem. Nauczyć czytać to główne zadanie nauczania języka rosyjskiego w klasach I i II. Od tego zależą dalsze sukcesy w nauczaniu przedmiotów. Jednak poświęca się temu zbyt mało uwagi.

W obecnym nauczaniu początkowym lekcjom języka rosyjskiego narzucono wiele zadań o różnym charakterze, jak np. omawianie zjawisk przyrody, faktów historycznych. Często więc bywa tak, że na lekcjach tego przedmiotu dzieci prawie nie czytają. Takiej sytuacji nie można uznać za normalną. Jest to nie tylko niewystarczające dla nauczania języka rosyjskiego, ale okazuje się także mało efektywne w aspekcie wychowawczym.

W związku z tym wydaje się nam celowe dokładniejsze określenie podstawowych zadań przedmiotu „język rosyjski” w szkole podstawowej przy uwzględnieniu, że kształtowanie nawyków zachowania, jak też uczenia się przedmiotów przyrodniczych i społecznych może mieć miejsce w specjalnym, przeznaczonym na ten cel czasie.

Nacisk na zdobycie przez dzieci nawyków czytania prowadzi do zbliżenia mowy szkolnej i potocznej do literackiej nie powodującego kryzysu w nauczaniu języka, który daje się zaobserwować w I i II klasie, kiedy 6—7-letnie dziecko po raz pierwszy przyswaja sobie nierzadko „suchy”: pozbawiony uczucia emocjonalnego, język elementarza i podręczników. W klasach I i II nastawiamy się na nauczanie żywego języka rosyjskiego, a nie teorii.

W eksperymentalnym planie nauczania poświęca się mniej uwagi matematyce niż w istniejącym obecnie (w kl. I — 4 godz., w kl. II — 5 godzin tygodniowo zamiast 6). Osiąga się to dzięki specyfice treści nowego kursu, który różni się od początkowego kursu 3-letniego szkoły podstawowej treścią i metodami nauczania.

Centralne miejsce w nim zajmuje pojęcie zbioru skończonego, co daje możliwość organicznego powiązania uczenia się takich pojęć, jak zbiór, liczba, figura, wielkość. Duże znaczenie przypisuje się pojęciu stosunku między elementami różnych zbiorów. To wszystko wskazuje w dużym stopniu także na specyfikę metodyki nauczania młodszych uczniów według nowego programu, który jest bardziej dostępny dla dzieci 6-letnich oraz wywiera zauważalny wpływ na ich rozwój niż kurs oparty tylko na pojęciu liczby.

Wysunięcie na pierwszy plan działań na liczbach, rozwiązywanie zadań tekstowych ze znanymi wymaganiami (jako zapisu lub schematu), jak robi się to we współczesnym nauczaniu początkowym matematyki, powoduje duże trudności, które wynikają nie z treści matematycznych,

a z braku niezbędnych nawyków pisania i czytania. Zbudowanie kursu początkowego na przedstawionej wyżej podstawie daje możliwość (bez uszczerbku dla nauczania) przesunięcie o półtora do dwóch miesięcy początku stosowania zapisu przy wyliczeniach. Jak wykazuje eksperyment, przy takim podejściu uczniowie z nie mniejszym sukcesem zdobywają niezbędne nawyki rachunkowe i umiejętność rozwiązywania zadań tekstowych, a dokonuje się przy tym bardziej świadomego wyboru działań w toku ich rozwiązywania. Specyfika dzieci 6-letnich jest również brana pod uwagę w opracowywanym dla celów eksperymentu zestawie pomocy naukowych i materiałów, które w pełni zabezpieczają proces uczenia się z włączeniem doń form zabawowych. W klasie I uczniowie posługują się nie podręcznikami (w formie książek), ale oddzielnymi kartkami, na których rozwiązują zadania wskazane przez nauczyciela. Każdy uczeń otrzymuje komplet kolorowych patyczków, kolorowych figur, wielokątów i liczmanów (żetonów). Nauczyciel jest wyposażony w pełny komplet tablic i w inne niezbędne pomoce naukowe, dydaktyczne. Plan nauczania i program współczesnej szkoły podstawowej nie uwzględnia wielu ważnych problemów wysuwanych przez życie. I tak, zgodnie z instrukcją Ministerstwa Oświaty ZSRR, w szkole podstawowej wprowadzono specjalne lekcje nauczania zasad ruchu drogowego. Oprócz tego nauczyciel powinien przeprowadzić „lekcje zdrowia”, „obrony cywilnej”. Czas na nie winien wygospodarować kosztem takich przedmiotów, jak język rosyjski, wiadomości o przyrodzie, wychowanie fizyczne.

Nauczyciel jest obowiązany zajmować się na lekcjach języka rosyjskiego przygotowaniem uczniów do wszelkiego rodzaju świąt, przeprowadzać dyskusje o zasadach zachowania się. Dla tego rodzaju zajęć wychowawczych celowe jest, naszym zdaniem, wydzielenie specjalnego przedmiotu.

W eksperymentalnym planie nauczania nazwano ten przedmiot „człowiek w przyrodzie i społeczeństwie”. Istnieje pewna niejasność w tej nazwie spowodowana różnicowaniem zadań, jakie przed nim stoją. Wyobrażenie o nich dać może choćby niepełny spis problemów i tematów, które zostały włączone do programu w.w. przedmiotu: zasady zachowania się, zasady ruchu drogowego, higiena ucznia, obrona cywilna, nasz dom, ulica, miasto, zwierzęta i rośliny naszej okolicy, ochrona przyrody, praca i wypoczynek, spotkanie ze znanymi ludźmi, konstruowanie artystyczne i techniczne, gry ruchowe, szachy i warcaby, pionierzy i zuchy.

Przedmiot „człowiek w przyrodzie i społeczeństwie” powinien mieć własne metody realizacji i własną organizację. System zajęć ukierunkowanych na kształcenie nawyków technicznego i artystycznego konstruowania może być także włączony do tego przedmiotu. W organizacji takich zajęć wydaje się celowe wykorzystanie materiałów przyrodniczych, zbieranych przez uczniów podczas wycieczek do lasu i do parku.

Takie podejście nie tylko przerzuca pomost rzeczywistości między zaję-



ciami konstrukcyjnymi a wiadomościami o przyrodzie, lecz także, jak wykazuje eksperyment, bardziej odpowiada specyfice dzieci 6-letnich. W organizacji zajęć z konstruowania technicznego bierze się za podstawę maksymalnie szerokie użycie „standardowych” materiałów konstrukcyjnych, jak drewno, masy plastyczne, metale.

Wykonując przy pomocy tych materiałów stopniowo coraz bardziej złożone zadania, dziecko zdobywa w życiu nawyki, przyswaja sobie niektóre terminy techniczne, uczy się posługiwać najprostszymi narzędziami.

Zadania rozwiązywane w procesie konstruowania mają nie tylko znaczenie praktyczne, lecz także rozwijają wyobraźnię przestrzenną, wpływają korzystnie na ogólny rozwój uczniów, a co jest wyjątkowo ważne współcześnie — na ich techniczne myślenie.

W tym jednym artykule nie było możliwości objęcia pełnego kręgu zagadnień, rozwiązaniu których służy prowadzona praca eksperymentalna.

Zasługuje np. na specjalne badanie treść nauczania języka obcego od klasy pierwszej. Należy sądzić, że będzie rozpatrywanych jeszcze wiele innych zagadnień, co wywrze pozytywny wpływ na optymalne rozwiązanie problemu nauczania i wychowania dzieci 6-letnich w naszym kraju.

Wstępne wyniki badań pozwalają mniemać, iż można stworzyć 3-letnią szkołę podstawową z rozpoczynaniem nauki od lat 6, co da się porównać z obecną szkołą podstawową, jeśli chodzi o poziom czytania i pisania, ale co będzie ją różnić in plus, jeśli idzie o poziom ogólnego rozwoju i wychowania uczniów, ich przygotowanie do nauki w szkole średniej.

tłum. Alicja Wojdasiewicz

WOJCIECH SOBORSKI  
KRAKÓW

## PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY BADANIA AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ

### WSTĘP

We współczesnej psychologii przyjęło się powszechnie twierdzenie, że istotnym warunkiem rozwoju psychiki ludzkiej jest działanie jednostki. Stąd też wynika duże zainteresowanie badaczy aktywnością człowieka, jako podstawową cechą czy też przejawem jego osobowości. Zainteresowania te coraz częściej skupiają się wokół zagadnień związanych z bardzo ważnym rodzajem aktywności człowieka — aktywnością społeczną.

Poznanie tego aspektu działania człowieka nabiera szczególnego znaczenia, gdy obiektem badań jest dziecko. Poziom aktywności społecznej bowiem, z jednej strony, może być ważnym wskaźnikiem ogólnego rozwoju psychicznego, z drugiej zaś — może go sam warunkować. Aktywność społeczna stanowi ponadto jedno ze źródeł różnic indywidualnych między dziećmi, a bez znajomości tych różnic i ich uwarunkowań proces wychowania skazany jest praktycznie na niepowodzenie.

Realizowany obecnie w naszym kraju system wychowawczy narzuca praktyczną konieczność badań nad aktywnością społeczną chociażby ze względu na wprowadzoną, nową ocenę ze sprawowania, której jednym z kryteriów jest właśnie aktywność społeczna. Wokół tego kryterium narosło sporo nieporozumień, wypaczających nieraz celowość jego stosowania. Problem ten był zresztą wielokrotnie poruszany, nawet w prasie nie-specjalistycznej, nie będę więc szerzej go referował. Chciałbym tylko zwrócić uwagę na przyczyny wszystkich tych nieporozumień. Moim zdaniem jest ich co najmniej dwie: 1) praktycznie ciągle jeszcze nie wiadomo, co to jest aktywność społeczna, 2) w związku z tym nie ustalono sposobu jej „mierzenia”, nie ma też jasności sądów co do tego, jakie jej cechy należy badać i oceniać.

W niniejszym artykule chciałbym skoncentrować się na tych właśnie problemach.

## 1. Różne definicje aktywności społecznej

Fakt, iż nie wiadomo, czym jest aktywność społeczna, wynika stąd, że żadna z istniejących definicji nie stwarza dostatecznych podstaw empirycznych do jej badania. W polskiej literaturze psychologicznej i pedagogicznej spotkać można różne definicje aktywności społecznej. Tak więc M. Czarniewicz (1962) uważa, że jest to postawa psychiczna przejawiająca się w zainteresowaniu życiem społecznym, w gotowości poznania go i kształtowania.

Przykładem innego rozumienia tego pojęcia, spotykanym często w literaturze omawianego zagadnienia, jest definicja A. Lewina: „Aktywność społeczna oznacza — po pierwsze — faktyczne uczestnictwo w różnych formach życia wewnątrzszkolnego, bądź pozaszkolnego i różnych poczynaniach mających na celu dobro ogólne szkoły, klasy, grupy kolegów lub osób spoza szkoły. Po drugie — udział w tych poczynaniach jest wyrazem (...) dodatkowej inicjatywy, oznacza wzięcie na siebie dodatkowej odpowiedzialności. Po trzecie — to uczestnictwo ma charakter całkowicie dobrowolny, tzn. wiąże się z akceptacją (...) społecznej wagi różnych poczynaniań” (A. Lewin, 1972, s. 73).

Inaczej rozumie aktywność społeczną A. Gurycka (1970). Według niej jest to obserwowalna dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne.

Twierdząc, że przytoczone definicje, i im podobne, nie rozwiązują wszystkich problemów badawczych, miałem na myśli następujące sprawy:

1) wskazują one raczej na te aspekty pojęcia aktywności, które bezpośrednio nie podlegają badaniu (zainteresowanie życiem społecznym, dążność do oddziaływania — definicja M. Czarniewicz i A. Guryckiej),

2) zawężają lub nie precyzują zakresu przejawiania aktywności społecznej. Tak więc na przykład termin „życie społeczne” użyty przez M. Czarniewicz jest bardzo szeroki, a jego zakres nie został sprecyzowany. Z kolei A. Lewin bierze pod uwagę tylko te działania, które mają na celu dobro społeczne.

W efekcie tych niedopowiedzeń w praktyce szkolnej często pojęcie aktywności społecznej jest strywalizowane i nie służy realizacji podstawowych zadań wychowawczych. Uważa się bowiem, że obejmuje ono swym zakresem jedynie spontaniczne i „chętne” podejmowanie czynów społecznych, udział w pracach organizacji młodzieżowych itp. Tymczasem jest to tylko jeden z aspektów aktywności społecznej dzieci, bynajmniej nie predystynowany do funkcji wystarczającego wyznacznika jej poziomu.

Sądzę, że korzystniejszym punktem wyjścia do badań empirycznych nad aktywnością społeczną będzie następujące sformułowanie: aktywność społeczna — to podstawowa cecha osobowości, która wyraża się poprzez działanie w sytuacjach społecznych (skierowane na otoczenie społeczne lub związane z jego działaniami).

Z definicji tej jednoznacznie wynika, że bezpośredniemu badaniu podlega określone działanie, natomiast o aktywności możemy tylko wnioskować na podstawie analizy tych działań.

## 2. Zasady opisu działań społecznych

Podstawowym zatem zadaniem badawczym w procesie poznawania aktywności społecznej jest prawidłowy opis działania społecznego. Niewątpliwie pierwszym warunkiem poprawności tego opisu jest wyraźne wyodrębnienie spośród innych działań ludzkich tych, które określamy mianem społecznych.

W definicji sprecyzowano je jako działanie skierowane na otoczenie społeczne lub związane z jego działaniami. Uściślając dalej to sformułowanie powiedzieć można, że celem działania społecznego jest wywołanie określonej zmiany w otoczeniu społecznym. Otoczeniem społecznym dla jednostki jest:

- 1) grupa społeczna, do której jednostka ta należy,
- 2) ona sama, pojmowana jako członek jakiejś grupy społecznej (rodziny, klasy, zespołu zadaniowego, grupy rówieśniczej itp.),
- 3) przedmioty (rozumiane szeroko — jako rzeczy, zjawiska, zadania), których bezpośrednio dotyczy działalność grupy.

Tak więc działanie społeczne ukierunkowane będzie na któryś z wymienionych elementów otoczenia. Stwierdzenie, w którym z nich dokonać się ma zmiana, stanowi określenie kierunku działania społecznego.

Kolejną cechą działania społecznego (podobnie zresztą jak każdego innego) jest to, że trwa ono w czasie i stanowi złożony proces. W działaniu jednostki, od momentu jej podjęcia do osiągnięcia celu lub rezygnacji z dalszego działania, można obserwować elementarne reakcje społeczne, dające się pogrupować w określone zachowania społeczne. Przykładowo — w sytuacji wspólnego zestawiania układanki z klocków przez dzieci, ich działalność skierowana będzie na wykonanie wspólnego zadania. Działanie trwać będzie tak długo, dopóki cel nie zostanie osiągnięty lub dzieci nie stwierdzą, że nie potrafią go osiągnąć<sup>1</sup>. W tej sytuacji społecznej każde z dzieci będzie przejawiało różnego rodzaju reakcje — może mówić, dokładać lub odejmować klocki, śmiać się, płakać, robić miny, odpychać lub bić inne dzieci, wrywać im klocki itp. Reakcje te będą wyrażały określone treści: pochwałę dla kolegów, ich krytykę lub krytykę samego siebie, zakaz działania w jakimś kierunku, informację, prośbę

<sup>1</sup> Chciałbym podkreślić, że ocena zadania jako niewykonalnego może być subiektywna, wynikać z wielu przyczyn, nie tylko związanych z realnym poziomem trudności zadania. Może ona oznaczać koniec działania tylko jednego dziecka, kilorga lub wszystkich. Szybkość wycofywania się z pracy może być jeszcze jednym momentem porównawczym w opisie działania społecznego, wyrażającym się także w strukturze i sile tego działania.

o informację, lekceważenie, wrogość itp. Reakcje wyrażające jedną i tę samą treść, zachodzące równocześnie lub bezpośrednio po sobie, tworzyć będą zachowania społeczne.

Opis działania społecznego powinien więc zawierać informacje dotyczące: treści zachowań, które się w nim pojawiły, częstotliwość ich występowania, ilości i jakości reakcji wchodzących w ich skład. Mówiąc o jakości reakcji, mam na myśli możliwość wystąpienia dwóch ich rodzajów — reakcji językowych (werbalnych) i pozajęzykowych (śmiech, płacz, gest, mina i inne, oraz takie elementarne czynności, jak dołożenie klocka, uderzenie kogoś, itp.). Wszystkie te dane składać się będą na opis s t r u k t u r y działania społecznego.

Opis działania społecznego nie byłby pełny, gdyby nie zawierał informacji dotyczących jego s i ł y (intensywności). Ta właśnie cecha działania najbardziej interesuje wychowawców i najczęściej podlega ocenie — mówi się, że dziecko jest bardzo lub mało aktywne. Rzecz w tym, że sądy te z konieczności mają intuicyjny, a więc często subiektywny charakter, gdyż nie są oparte o jasno uświadomiane kryterium. W proponowanym kierunku obserwacji działania społecznego kryterium obiektywnego mierzenia jego siły jest bardzo proste i chyba pozwalające na formułowanie adekwatnych do rzeczywistości sądów. Jest to po prostu ilość reakcji składających się na określone działanie. Gdyby istniały wystandardyzowane wskaźniki tego typu, określające działanie społeczne w aspekcie siły, dla dzieci reprezentujących dany wiek, płeć, poziom rozwoju psychicznego itp., ocena uzyskanych wyników mogłaby być dokonywana w drodze mechanicznego porównania ich z odpowiednią normą. Ponieważ jednak psychologia nie dysponuje takimi wskaźnikami, interpretacji wyników (w kategoriach ocennych) można dokonywać przy użyciu stosunkowo prostych metod statystycznych. Wydaje się, że bardzo pożyteczne w tym wypadku jest zastosowanie centylowania; o niskiej sile działania świadczyłyby wyniki pierwszych 25% badanych (gdy całą grupę uszereguje się według uzyskanych wyników — od najniższego do najwyższego), o średniej — kolejnych 50%, a o wysokiej sile działania społecznego — wyniki pozostałych 25% badanych.

Z oceną działania społecznego w kategoriach jego siły bezpośrednio wiąże się problem bierności społecznej. Jest to także jedno z tych pojęć, które w praktyce szkolnej ma ogromny zakres i w konsekwencji bardzo ubogą treść. Rozumie się przez nie: nieprzejawianie działania społecznego, słabe jego przejawianie oraz działanie społecznie niepożądane. Wszystkie te fakty są tak różne ze względu na ich wartość diagnostyczną w ocenie osobowości dziecka, że trudno zgodzić się z praktykowaną unifikacją tych trzech sposobów reagowania na sytuacje społeczne.

Sądzę, że najbardziej prawidłowe będzie traktowanie, zgodnie zresztą z poczuciem językowym, bierności społecznej jako przeciwieństwa aktyw-

ności społecznej. Będzie to zatem cecha osobowości wyrażająca się niepojęciem działania w sytuacjach społecznych.

Zupełnie natomiast odrębną sprawą jest społeczna użyteczność czy nieużyteczność lub nawet szkodliwość działań skierowanych na otoczenie społeczne. Ich pozytywna czy negatywna ocena nie może przekreślać ani podkreślać aktywności społecznej, gdyż jej dostatecznym świadectwem jest sam fakt czynnego ustosunkowania się do otoczenia społecznego. Można jedynie mówić, że aktywność społeczna jest źle lub dobrze, z punktu widzenia celów wychowawczych, realizowana. Tak więc ocena działania społecznego w tym aspekcie stanowiłaby opis czwartej jego cechy — z n a k u. Za działanie społeczne o znaku „+” uważać można takie, które zgodne jest z celami wychowania, działanie o znaku „—” jest z tymi celami niezgodne. Przy okazji warto przestrzec przed mechanicznym klasyfikowaniem działań ze względu na znak. Wartościowanie jest zawsze względne i zależne od konkretnej sytuacji. Dlatego też jedna i ta sama reakcja raz może być oceniona jako ujemna, kiedy indziej jako — dodatnia.

### 3. Postulaty badawcze

Jak z powyższego wynika, opisu działania społecznego można dokonać uwzględniając cztery jego podstawowe, znaczące cechy (kierunek, strukturę, siłę i znak). Cechy te mogą być wzajemnie od siebie uzależnione, na przykład jest niewątpliwe, że działanie o wysokiej sile będzie się charakteryzowało bogatszą, bardziej złożoną strukturą od działania o niskiej sile. Inne zależności nie muszą występować z taką koniecznością i ich kierunek będzie warunkowany przez wiele zmiennych: wiek, płeć, dotychczasowe doświadczenia itp. Wykrycie tych zależności stanowi jeden z celów opisu aktywności społecznej (oczywiście obok stwierdzenia, jaki poziom wymienionych cech charakterystyczny jest dla aktywności badanego).

Najistotniejszym problemem praktycznym badań nad aktywnością społeczną jest przejście od opisu działania społecznego do opartego na tej podstawie opisu samej aktywności. Trzeba więc określić warunki, w których wnioskowanie bazujące na rezultatach badań empirycznych będzie prawidłowe. W związku z tym od razu nasuwają się pytania: po pierwsze, czy wolno oceniać aktywność społeczną na podstawie jednego, uznanego przez badacza za bardzo charakterystyczne i typowe, działania; po drugie — czy w doborze działań podlegających obserwacji należy kierować się kryterium ilościowym, czy jakościowym. Odpowiedź na pierwsze pytanie jest jednoznaczna i chyba bezsporna — w psychologii, jak w każdej empirycznej nauce, wnioskowanie oparte na obserwacji jednego przypadku, sposobu reagowania w jednej sytuacji, jest nieuprawnione i może prowadzić do wytworzenia fałszywego obrazu rzeczywistości. Podobnie rzecz się ma z badaniami aktywności społecznej, szczególnie dzieci.

Aby odpowiedzieć na drugie pytanie, trzeba przypomnieć oczywistą zresztą prawdę, że działania społeczne zachodzą w bardzo różnorodnych sytuacjach, co nie może pozostawać bez wpływu na ich przebieg. Uwaga ta znów nabiera szczególnego znaczenia, gdy badanymi są dzieci. Warto więc zastanowić się, jakie czynniki w sposób istotny różnicują sytuacje społeczne. Wydaje się, że wymienić należy przynajmniej następujące trzy:

1) sytuacje społeczne wiążą się z funkcjonowaniem różnych dziedzin aktywności społecznej,

2) sytuacje społeczne mogą być łatwe bądź trudne,

3) sytuacje społeczne mogą wymagać od badanego działania skierowanego na — lub działania z osobami różniącymi się od niego pod względem wieku, płci, zasobu doświadczeń i innych cech indywidualnych.

Prawidłowo zorganizowany program badań powinien obejmować wszystkie te możliwości. Zatem zasada jakościowego doboru sytuacji badawczych implikuje równocześnie kryterium ilościowe.

Uwzględnienie w badaniach zróżnicowania sytuacji społecznych we wszystkich wymienionych aspektach wiąże się z koniecznością realizowania następujących zadań:

po pierwsze — zachodzi potrzeba ustalenia, jakie należy wyodrębnić dziedziny aktywności społecznej. Sądzę, że pełny jej obraz można uzyskać poprzez obserwację działań w sytuacjach wymagających: 1) samodzielności, 2) interioryzacji norm, 3) współdziałania, 4) współżycia, 5) umiejętności oceny grupy i wpływania na jej strukturę. Oczywiście byłoby błędem twierdzić, że w określonej sytuacji społecznej przejawia się tylko jedna dziedzina aktywności. Tak być nie może ze względu na fakt, że wszystkie te dziedziny stanowią zamknięty układ wzajemnych zależności, którego funkcjonowanie da się przedstawić następująco: samodzielność i interioryzacja norm są dziedzinami nadrzędnymi, warunkującymi poziom pozostałych, natomiast współżycie i współdziałanie — najbardziej podporządkowanymi, ich poziom wiąże się wyraźnie z poziomem funkcjonowania pozostałych dziedzin, uzależnione są one także wzajemnie między sobą. Mimo jednak takich ścisłych uwarunkowań poszczególnych dziedzin aktywności społecznej możliwe jest określenie w danej sytuacji społecznej tylko jednej z nich — tej, która z badaną sytuacją pozostaje w najbardziej bezpośrednim związku, np. obserwując działanie społeczne dziecka w trakcie zespołowego wykonywania zadań, najłatwiej jest badać przede wszystkim poziom jego współdziałania, z kolei na podstawie obserwacji realizowania przez dziecko norm moralnych możemy wyciągać wnioski o poziomie interioryzacji tychże norm itd.

Na podstawie ukazanego wyżej kierunku zależności między dziedzinami aktywności społecznej można by sądzić, że wystarczy do jej opisu zbadanie działań społecznych w sytuacjach pozwalających określić poziom współżycia i współdziałania, gdyż ich poziom, jako najbardziej uzależnionych od pozostałych, rzutuje na poziom wszystkich dziedzin. Istotnie,

postępowanie takie wydaje się mieć uzasadnienie, gdy służy celom diagnostycznym. Może bowiem stanowić podstawę formułowania hipotez dotyczących poziomu aktywności społecznej w ogóle. Jednak pełny, niehipotetyczny jej opis wymaga określenia poziomu każdej z wymienionych dziedzin, chociażby dlatego, że nie wiadomo, jaki jest stopień tych zależności.

Po drugie — wyczerpująca wiedza o poziomie każdej z dziedzin aktywności społecznej możliwa jest tylko wtedy, gdy będziemy badać działania dziecka w sytuacjach dla niego łatwych i trudnych. Trzeba więc ustalić, jakie sytuacje mogą być dla badanego trudne. Tutaj bardzo pomocne będzie wykorzystanie definicji takich sytuacji skonstruowanej przez T. Tomaszewskiego (1967). Twierdzi on, że „sytuacje, w których osiągnięcie wyniku jest możliwe tylko przy zmianie normalnej struktury czynności, nazywamy sytuacją trudną (Tomaszewski, 1967, s. 125). Według niego istnieje pięć czynników powodujących, iż sytuacje stają się trudne: 1) gdy zadanie jest ponad siły (przerasta możliwości), 2) gdy zadanie jest skomplikowane, złożone, o zmiennej strukturze, gdy niejasny jest związek między częściami zadania, 3) gdy na drodze do osiągnięcia celu stanie jakaś przeszkoda (K. Lewin (1946) przeszkody takie w odniesieniu do sytuacji społecznych nazywał barierami społecznymi), 4) gdy sytuacja jest konfliktowa, 5) gdy w trakcie wykonywania zadania zaistnieje „nacisk” (odrywanie od pracy, presja czasu itp.).

Po trzecie — ostatnią zmienną jest możliwość działania albo na osoby, różniące się od badanego wiekiem, płcią, doświadczeniem itp., albo też działania z tymi osobami wspólnie. W każdym z tych wypadków poziom poszczególnych dziedzin aktywności społecznej może przedstawiać się inaczej.

#### 4. Metody badań aktywności społecznej

Aby spełnić wszystkie postulaty badawcze, trzeba odpowiednio dobrać metody badań. Metody stosowane w badaniach aktywności społecznej można podzielić na dwie zasadnicze grupy:

- 1) oparte na bezpośredniej obserwacji dziecka przez badacza,
- 2) oparte na informacjach uzyskanych od osób stale lub często przebywających z dzieckiem (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy). Na ogół stosować trzeba obydwa rodzaje metod, gdyż badający nie ma możliwości obserwowania dziecka we wszystkich interesujących go sytuacjach. Z tych też względów przy pomocy metod pierwszej grupy raczej bada się poziom poszczególnych dziedzin aktywności społecznej, natomiast metody drugiej grupy służyć mogą do badania wszystkich jej dziedzin łącznie.

Bezpośrednia obserwacja dziecka przez badającego może przebiegać w sytuacjach przypadkowych (w tym sensie, że nie zaplanowanych przez



nikogo) lub specjalnie dla celów badawczych zaprogramowanych. I tak, jeżeli badający ma możliwości uczestniczyć bezpośrednio w lekcjach szkolnych, przebywać w szkole w czasie przerw itp., ma szanse obserwacji dziecka w sytuacjach codziennych, typowych. Częściej jednak stosuje się różnego rodzaju eksperymenty naturalne bądź laboratoryjne, np. chcąc zbadać poziom współdziałania dzieci można zlecić im zespołowe wykonanie jakiegoś zadania. Eksperymentator powinien obserwować wszystkie reakcje dzieci występujące w trakcie pracy. Gdy chcemy zbadać poziom interioryzacji norm, mamy do wyboru albo badanie ocen moralnych werbalizowanych przez dzieci, albo obserwowanie realizacji określonych norm w różnych sytuacjach społecznych. Badania takie przeprowadzili już Harsthorne i May (1928). Dzieci znajdowały się w takiej sytuacji, w której miały możliwość różnorodnego łamania norm — oszukiwania, kradzieży itp., przy czym nie wiedziały, że są obserwowane przez eksperymentatora.

Częściej jednak, ze względu na dostępność organizacyjną, bada się sądy (oceny) moralne dzieci. Do badań tego typu J. Piaget (1967) zastosował metodę rozmowy klinicznej, w której opowiadano dziecku krótką historijkę dotyczącą określonych problemów moralnych (np. sprawiedliwości, odpowiedzialności, autorytetu itp.). Po wysłuchaniu historijki dziecko odpowiadało na pytania wymagające oceny postępowania jej bohaterów w kategoriach pojęć moralnych. Metoda ta jest bardzo wygodna, nie wymaga zbyt skomplikowanych zabiegów organizacyjnych, dostarcza przy tym bardzo interesujących materiałów, dlatego więc może być szeroko stosowana.

Umiejętność oceny grupy i wpływanie na jej strukturę najlepiej badać można przy użyciu różnych technik socjometrycznych (szczególnie pytań „Zgadnij kto”). Różnorodnie realizowane badania socjometryczne stwarzają właściwie nieograniczone możliwości poznania tej dziedziny aktywności społecznej. Pełne ich wykorzystanie zależy od odpowiedniego doboru kryteriów i umiejętności wszechstronnego interpretowania uzyskanych wyników. Metody socjometryczne realizowane właściwie dostarczają danych obiektywnych. Oczywiście nie jest to jedyny sposób bezpośredniego badania tej dziedziny aktywności społecznej. Możliwe jest również organizowanie różnych eksperymentów w tym zakresie. Można też, szczególnie w warunkach szkolnych, śledzić działania dzieci w codziennych sytuacjach. Trzeba jednak taką obserwację dobrze przygotować od strony metodologicznej, przede wszystkim należy jasno określić, jakie fakty będą podlegały obserwacji i jak je można rejestrować.

Przy okazji nasuwa się uwaga, że w badaniach nad aktywnością społeczną eksperyment naturalny i obserwacja w sytuacjach naturalnych są jednymi z najbardziej uniwersalnych metod, bo dającymi się zastosować dla wszystkich właściwie dziedzin aktywności społecznej. Nie we wszystkich jednak wypadkach stosowanie ich jest jednakowo łatwe, dlatego też bardzo często stosuje się inne metody — te, które zaliczyłem do

grupy drugiej. Metody te polegają głównie na zbieraniu informacji od osób mających względnie stały kontakt z badanym.

Jednym z takich sposobów badania jest powierzenie ukierunkowanej obserwacji tym właśnie osobom (przede wszystkim nauczycielom). Obserwacje takie prowadzone są na ogół według sporządzonego przez badacza arkusza obserwacyjnego zachowań społecznych. W Polsce Arkusz taki skonstruowany został m.in. przez M. Pelcowa i M. Przetacznikową. Zaletą tej metody jest możliwość łącznego badania wszystkich dziedzin aktywności społecznej (choć nie jest to koniecznością). Podstawową jego wadą, jak we wszystkich metodach zaliczonych do tej grupy, jest niebezpieczeństwo uzyskania mało obiektywnych rezultatów.

Inną, szeroko stosowaną metodą badań aktywności społecznej jest wywiad. Może on być mniej lub bardziej skategoryzowany. W przeprowadzanych dotychczas badaniach służył zwykle do zebrania danych, głównie od rodziców, dotyczących na ogół wszystkich dziedzin aktywności społecznej. Szczególnie jednak wykorzystywany jest do badania samodzielności dziecka przede wszystkim w sferze samoobsługi. Tendencję tę łatwo wytłumaczyć, gdyż rzeczywiście na ten temat najwięcej informacji mogą dostarczyć rodzice. Jest to więc najprostsza metoda postępowania. Ciekawą odmianą wywiadu jest kwestionariusz opracowany i wystandaryzowany przez M. C. Hurtig i René Zazzo (1974). Zgodnie z zamierzeniami autora służyć ma on do pomiaru rozwoju psychospołecznego. W kwestionariuszu tym niezwykle szczegółowo opracowana jest dziedzina samodzielności. Właśnie ta część omawianego kwestionariusza może stanowić dobry wzór do opracowania własnych propozycji, bardziej przystosowanych do warunków życia w danym środowisku.

Stosując jednak wywiad trzeba pamiętać, że przy swoich niezaprzeczalnych zaletach ma on także swoje poważne wady. Pierwsza z nich — to wspomniane już niebezpieczeństwo nieobiektywności wyników. Druga — to konieczność liczenia się z nie zawsze wysokimi możliwościami rodziców udzielenia wyczerpujących odpowiedzi na różne pytania. Dlatego też wydaje się celowym unikanie zbyt obszernych kwestionariuszy, stawiania zbyt szczegółowych pytań. Warte przypomnienia jest stanowisko w tej sprawie S. Gerstmann (1972), który zdecydowanie podkreślał walory wywiadu klinicznego. Stwarza on możliwości nawiązania z respondentem bardziej szczerego kontaktu, a ponadto pozwala swobodniej kierować przebiegiem rozmowy. Wymaga on jednak od badacza większej rutyny.

Reasumując, chciałbym podkreślić, że ze względu na różnego rodzaju ograniczenia, jakie niosą ze sobą poszczególne metody badawcze, nie można formułować wniosków dotyczących aktywności społecznej dzieci w oparciu o badania, w których zastosowano tylko jedną z nich. Popraw-

nie skonstruowany program badań powinien uwzględniać kilka metod tak dobranych, by ich wyniki wzajemnie się uzupełniały i weryfikowały.

Chciałbym także zaznaczyć, że podany przeze mnie przegląd metod badań nad aktywnością społeczną jest z konieczności bardzo pobieżny. Starałem się wspomnieć tylko o tych metodach, które są typowe, a ponadto dadzą się zastosować bez większych trudności w pracy nauczycieli.

#### BIBLIOGRAFIA

1. Czarniewicz M.: Aktywność społeczna dziecka. W-wa 1962, PZWS
2. Gerstmann S.: Rozmowa i wywiad w psychologii. W-wa 1972, PWN
3. Gurycka A.: Dzieci bierne społecznie. Wrocław 1970, Ossolineum
4. Hartshorne H., May Ph.: Studies in deceit. N.Y. 1928, Macmillan
5. Lewin A.: O systemie wychowania. W-wa 1972, NK
6. Lewin K.: Behavior and Development as a Function of the Total Situation (w:) Carmichael W. L. (ed): Manual of Child Psychology. N.Y. 1946, J. Willey
7. Mussen P.H. (red.): Podręcznik metod badania rozwoju dziecka. W-wa 1970, PWN
8. Piaget J.: Rozwój ocen moralnych dziecka. W-wa 1967, PWN
9. Pilkiewicz M.: Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji. Materiały do nauczania psychologii. S. III, t. 2, W-wa 1974, ss. 185—211
10. Pilkiewicz M.: Techniki socjometryczne. Wprowadzanie do badań. Materiały... S. III, t. 2, ss. 213—228
11. Pilkiewicz M.: Graficzna analiza materiału socjometrycznego. Materiały... S. III, t. 2 ss. 233—249
12. Pilkiewicz M.: Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. Materiały... S. III, t. 2, ss. 253—275
13. Tomaszewski T.: Wstęp do psychologii. W-wa 1967, PWN
14. Zazzo R.: Metody psychologicznego badania dziecka W-wa 1974, PZWL

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALICJA MAURER

## WŁAŚCIWOŚCI ROZWOJU PSYCHORUCHOWEGO DZIECI OCIĘŻAŁYCH UMYSŁOWO JAKO ŹRÓDŁO ICH TRUDNOŚCI SZKOLNYCH

### 1. Wprowadzenie

Jednym z kierunków zmian obserwowanych we współczesnej szkole jest dążenie do zerwania z tradycją dostosowywania treści, metod i form pracy do możliwości przeciętnego ucznia. Obecnie zwraca się uwagę na konieczność zapewnienia maksymalnych warunków rozwoju zarówno dzieciom uzdolnionym, jak też dzieciom z tzw. „małą defektologią”. Dzieci te wykazują pewne niewielkie odchylenia rozwojowe, nie dyskwalifikujące ich wprawdzie jako uczniów normalnej szkoły, lecz w istotny sposób utrudniające sprostanie stawianym przez szkołę zadaniom i osiągnięcie pozytywnych wyników w nauce. Dość dużą grupę wśród nich stanowią uczniowie ociężała umysłowo. Specyfika zaburzeń rozwojowych i trudności szkolnych tych dzieci nie została dotychczas w pełni wyjaśniona.

W literaturze niewiele jest opracowań poświęconych wyłącznie ociężałości umysłowej. Liczne dane z zakresu tej problematyki spotkać można natomiast w pracach traktujących o niepowodzeniach szkolnych, a także w niektórych pracach dotyczących upośledzenia umysłowego.

Ociężałość umysłowa wyodrębniana jest najczęściej w oparciu o kryterium psychometryczne. Nie ma jednak ściślejszych, powszechnie przyjętych, jednolitych granic dla ociężałości. Kryteria zaliczenia do tej grupy różnią się nieco w zależności od stosowanych testów inteligencji. Najczęściej przyjmowana jest klasyfikacja L. S. Termana, według której za ociężałe umysłowo uważa się osoby, których iloraz inteligencji mieści się w granicach 70—90<sup>1</sup>. Spotkać się jednak można z pewnymi odchyleniami tych granic. C. Burt wyznacza np. dla ociężałości umysłowej przedział ilorazu inteligencji 70—85, VIII rewizja Międzynarodowej Klasyfikacji Przyczyn Chorób i Zgonów Światowej Organizacji Zdrowia — przedział II = 68—85<sup>2</sup>. Niektórzy autorzy proponują w przypadkach trudności postawienia diagnozy prze-

<sup>1</sup> L. S. Terman: *The Measurement of Intelligence*. Boston 1916. Houghton Mifflin Co.

W literaturze polskiej taki przedział ilorazu inteligencji przyjmują między innymi J. Różycka i R. Niewiakowski. J. Różycka: *Badania nad współzależnościami między rozwojem umysłowym a fizycznym dziecka*. Wrocław 1968, Ossolineum; R. Niewiakowski: *Problem ociężałości umysłowej u dzieci w wieku szkolnym*. W: *Rozprawy naukowe WSWF*, Wrocław 1963.

<sup>2</sup> C. Burt: *The backward Child*. London 1964 University of London Press; I. Wald: *Aktualne zagadnienia niedorozwoju umysłowego*. *Szkola Specjalna* 1968; nr 3.

sunięcia dolnej granicy przedziału nawet do 60<sup>3</sup>. Niektórzy rozszerzają granicę górną, np. F. Kuhlmann przesuwają ją do '94<sup>4</sup>.

Wielu badaczy wyodrębnia w ramach ociążałości umysłowej dwa stopnie, które mają swe uzasadnienie w wydolności intelektualnej. Przeważnie osoby o ilorazie inteligencji 80—89 lub 90 określane są jako ociążałe umysłowo lub ociążałe w nieznanym stopniu, osoby zaś o ilorazie inteligencji 70—79 lub 80 określane są jako ociążałe w stopniu znacznym lub znajdujące się na pograniczu upośledzenia umysłowego. Podobnie jednak jak przy ustalaniu granic ilorazu inteligencji dla ociążałości umysłowej, nie ma tu całkowitej jednomyślności. Niektórzy autorzy mówią o ociążałości w odniesieniu do obu tych przedziałów, wyodrębniając wewnętrznie omawiane dwa stopnie, inni rezerwują ten termin wyłącznie dla stopnia pierwszego. W literaturze polskiej stanowisko pierwsze reprezentują między innymi J. Różycka i R. Niewiakowski, drugie H. Spionek i Z. Włodarski<sup>5</sup>.

Oprócz przedstawionych terminów w języku polskim dla określenia ociążałości umysłowej stosowane są jeszcze inne. M. Grzywak-Kaczyńska posługuje się np. terminem „dzieci niezdolne”, J. Konopnicki — „dzieci tępe” lub „dzieci o ograniczonej inteligencji”<sup>6</sup>. W literaturze psychiatrycznej dla określenia omawianej grupy stosowany jest termin „stupiditas phisiologica” (głupota fizjologiczna) oraz termin „hypophrenia”<sup>7</sup>.

W literaturze angielskiej i amerykańskiej również spotkać można kilka terminów dla określenia ociążałości umysłowej. Stosunkowo najpopularniejszym wydaje się termin „bacward”, określający „obniżenie ogólnej sprawności intelektualnej, nie sięgające jednak poziomu upośledzenia umysłowego i prawie nie dające się odróżnić od normy”<sup>8</sup>. Dość popularny jest również termin „dull” lub „mental dullness”; stosowany najczęściej dla określenia grupy dzieci o ilorazie inteligencji 80—89. Dzieci o ilorazie inteligencji 70—79 określane są terminami „borderline of mental deficiency” oraz „intellectual deficiency”. Ponadto stosowany jest tam termin „retardation”<sup>9</sup>.

W literaturze francuskiej używane są terminy „peu done” oraz „debile léger”. W niemieckiej — „unterbegabt”.

Termin ociążałość umysłowa nie ma swojego odpowiednika w literaturze radzieckiej. Zaburzenia rozwoju powszechnie przypisywane ociążałości umysłowej opisywane są przez autorów radzieckich, zajmujących się problematyką niepowodzeń w nauce jako jeden z typów dzieci z niepowodzeniami. Badania nad tymi dziećmi

<sup>3</sup> Porównaj między innymi: J. Drever: *A Dictionary of Psychology* 1964; R. G. Bernreuter, F. J. Carr: *The interpretation of IQs on the L-M Stanford — Binet. Journal of Educational Psychology* 1938, s. 312—314; S. D. Proteus: *The Practice of Clinical Psychology*. New York 1941, Amer. Book Co; W. D. Wall: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*. Warszawa 1960, PWN.

<sup>4</sup> F. Kuhlmann: *Tests of Mental Development*. Minneapolis 1939, Educ. Test Bureau.

<sup>5</sup> J. Różycka: *Dziecko o obniżonej sprawności umysłowej*. Wrocław 1959, Ossolineum; R. Niewiakowski — op. cit.; H. Spionek: *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa 1970, PZWS, Biblioteka Nauczyciela; J. Włodarski: *Niedorozwój umysłowy*. W: *Materiały do nauczania psychologii*, s. IV, t. II. Warszawa 1966, PWN.

<sup>6</sup> M. Grzywak-Kaczyńska: *Powodzenie szkolne a inteligencja*. Warszawa 1935, Nasza Księgarnia; J. Konopnicki: *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. Wrocław — Kraków 1961, Ossolineum.

<sup>7</sup> T. Bilikiewicz, H. Grabowski: *Psychiatria*. Warszawa 1970, PZWL; T. Bilikiewicz: *Psychiatria kliniczna*, wyd. 2 Warszawa 1960, PZWL.

<sup>8</sup> Mc Graw-Hill: *Dictionary of Education*. New York and London 1945 Series of Education; C. Burt: *The bacward Child* — op. cit.

<sup>9</sup> J. Drever — op. cit.

prowadzone są między innymi przez A. J. Muraczkowskiego oraz przez W. I. Zubkową, Z. I. Kałmykową, A. M. Orłową<sup>10</sup>.

Rozbieżności poglądów w zakresie przedziału ilorazu inteligencji dla ociążałości umysłowej, jak również w zakresie nazewnictwa nie mają większego znaczenia w diagnostyce indywidualnej. Rzucają jednak bardzo wyraźnie na ocenę rozpowszechnienia ociążałości umysłowej w populacji dzieci szkolnych. C. Burt podaje, że na terenie Londynu jest około 10% dzieci ociążałych umysłowo. R. Gal ocenia ilość dzieci ociążałych umysłowo na terenie Francji na około 10—12%. M. Grzywak-Kaczyńska w badaniach 235 dzieci warszawskich oceniła tę liczbę na 12,7%. Przybliżone dane (12,9%) uzyskano z prowadzonych u nas ostatnio badań w poradniach wychowawczo-zawodowych<sup>11</sup>.

Spotkać się jednak można również z odsetkami wyższymi. Według danych F. S. Freemana w populacji dzieci amerykańskich jest 18% uczniów ociążałych umysłowo o  $II = 76-89$ . Według K. C. Garrisona, który przyjmuje granice  $II = 70-89$ , dzieci te stanowią 20% amerykańskiej populacji szkolnej<sup>12</sup>. W Szkocji liczba dzieci ociążałych umysłowo szacowana jest na około 24%<sup>13</sup>.

Wielu autorów zwraca uwagę, że klasyfikacja ociążałości umysłowej oparta o iloraz inteligencji jest jednostronna i niewystarczająca. Posługiwanie się ilorazem inteligencji, jako ogólnym miernikiem tempa rozwoju, a co za tym idzie — podstawowym wskaźnikiem stopnia jego opóźnienia, musi mieć bowiem u swych podstaw założenie, że rozwój dziecka opóźnionego w rozwoju jest tożsamy z rozwojem dziecka normalnie rozwiniętego w odpowiednio młodszym wieku. Doświadczenia licznych badaczy wskazują jednak, że bardzo często tożsamość ta nie występuje. Ten sam liczbowo iloraz inteligencji może być rezultatem bardzo różnych właściwości intelektualnych dziecka i w związku z tym może mieć różne znaczenie w zależności od elementów, które się nań złożyły. Ponadto, nawet te same właściwości intelektualne mogą się wiązać u poszczególnych dzieci z niejednakowymi ich właściwościami pozaintelektualnymi, tworząc zupełnie różne struktury i dając w rezultacie odmienne modele rozwojowe<sup>14</sup>.

Określenie ilorazu inteligencji stanowi więc jedynie wstępny etap diagnozy psychologicznej, która musi być oparta zarówno na ilościowej, jak i jakościowej analizie wyników uzyskanych po zastosowaniu wielu różnych metod badawczych.

## 2. Charakterystyka właściwości rozwoju psychoruchowego dzieci ociążałych umysłowo

Najwięcej danych do charakterystyki właściwości rozwoju psychoruchowego dzieci ociążałych umysłowo, jak to już zaznaczono uprzednio, znaleźć można w pracach dotyczących problematyki niepowodzeń szkolnych. Autorzy tych prac, w zwią-

<sup>10</sup> A. J. Muraczkowski: Typy nieuspiewajuszczich szkolnikow. *Sovietskaja Pedagogika* 1967; nr 7; W. I. Zubkowa, Z. I. Kałmykowa, A. M. Orłowa: Ob uczaszczyszchsja z zamiedliennym tiempom rozwitija. *Sovietskaja Pedagogika* 1968; nr 10.

<sup>11</sup> C. Burt — op. cit., R. Gal: Zagadnienie opóźnień uczniów w nauce szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958; nr 1; M. Grzywak-Kaczyńska — op. cit.; Materiały z konferencji w sprawie szkolnictwa specjalnego. Warszawa 1972.

<sup>12</sup> F. S. Freeman: Różnice indywidualne w zdolnościach umysłowych i ich implikacje pedagogiczne. W: *Psychologia Wychowawcza*. Praca zbiorowa pod red. Ch. E. Skinnera. Warszawa 1971, PWN; K. C. Garrison: The psychology of exceptional children. New York 1950. The Ronald Press Company.

<sup>13</sup> A. E. Tansley, R. Guilford: The Education of Slow Learning Childeren. London 1960.

<sup>14</sup> Porównaj między innymi H. Spionek: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Warszawa 1973, PWN, R. Zazzo: Une recherche d'équipe sur la débilite mentale. *Enfance* 1960; nr 4—5; W. D. Wall — op. cit.

ku z omawianymi przez siebie problemami, zwracają uwagę przede wszystkim na te właściwości uczniów ociężałych umysłowo, które są bezpośrednio związane z ich pracą szkolną, tj. na zmniejszenie ogólnej wydolności intelektualnej oraz na zaburzenia procesów poznawczych.

W charakterystyce procesów poznawczych najwięcej uwagi poświęcono myśleniu. Większość autorów wskazuje na zwolnienie tempa myślenia dzieci ociężałych umysłowo oraz na jego konkretny charakter. Zwracają również uwagę na ograniczenie zdolności myślenia abstrakcyjnego oraz rozwiązywania nowych problemów. W. Cruickshank podaje, że wymienione cechy wyraźnie różnicują dzieci ociężałe umysłowo od przeciętnie rozwiniętych nawet wtedy, gdy wiek umysłowy ociężałych wyższy jest od wieku umysłowego normalnych<sup>15</sup>.

Na bardzo ograniczone zdolności zajmowania się materiałem abstrakcyjnym i symbolicznym zwraca również uwagę F. S. Freeman. Zdaniem tego autora umiejętność rozumowania u dzieci ociężałych umysłowo, nawet w sytuacjach praktycznych, jest wyraźnie gorsza niż u dzieci normalnych<sup>16</sup>.

H. Spionek charakteryzuje myślenie dzieci ociężałych umysłowo jako odpowiadające wcześniejszej fazie rozwojowej. Zwraca ponadto uwagę na obniżenie krytycyzmu, sugestywność oraz ogólnie mniejszą aktywność intelektualną tych dzieci<sup>17</sup>.

J. Różycka stwierdza, że dzieci ociężałe umysłowo podczas przeprowadzania aktu rozumowania nie zawsze potrafią dobrać odpowiednie czynności, co pogłębia jeszcze zwolnienie toku ich myślenia. Powolność myślenia zdaniem tej autorki upodabnia dzieci ociężałe do upośledzonych umysłowo. W odróżnieniu od upośledzonych mogą potrafić one jednak dojść do pewnych wniosków w rozumowaniu, ale „za późno”<sup>18</sup>.

Na nieekonomiczność i małą samodzielność myślenia dzieci ociężałych umysłowo, a także na ich trudności w wyodrębnianiu cech istotnych, w rozumieniu związków między elementami oraz w formułowaniu uogólnień zwracają uwagę C. Burt, J. Konopnicki, a także W. I. Zubkowa, Z. I. Kałmykowa i A. M. Orłowa. Podkreślają oni również, że dzieci te wolniej i z większą trudnością są w stanie przewidywać skutki działania<sup>19</sup>.

Pamięć dzieci ociężałych umysłowo różni się pod wieloma względami od pamięci dzieci normalnych. Obserwuje się u nich trudności w zapamiętywaniu materiału nowego, a szczególnie materiału powiązanego logicznie. Podczas reprodukcji tego materiału naruszają logikę wyводу, wadliwie formułują twierdzenia itp. Potrafią natomiast przyswoić sobie w postaci dosłownej nawet skomplikowane sformuło-

<sup>15</sup> W. Cruickshank: Arithmetic ability of mentally retarded children. *Journal of Education Res.* 1948, nr 42, s. 279—288.

<sup>16</sup> F. S. Freeman — op. cit.

<sup>17</sup> H. Spionek: Parcjalne opóźnienia rozwoju uczniów szkoły podstawowej jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń w nauce. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970; nr 3.

<sup>18</sup> J. Różycka: Badania nad współzależnością między rozwojem umysłowym a fizycznym dziecka — op. cit.

Powolność myślenia wpływa niekorzystnie na wyniki badań testowych. Testy zawierają bowiem wiele zadań z ograniczonym czasem wykonania. K. Kula w badaniach uczniów ociężałych umysłowo obserwowała wyraźną poprawę wyników skali bezsłownej Wechslera przy wydłużonym czasie rozwiązywania zadań. (K. Kula: Dojrzałość szkolna dzieci — 6- i 7-letnich a ich przystosowanie do wymagań szkoły w pierwszych latach nauki — maszynopis rozprawy doktorskiej).

<sup>19</sup> C. Burt — op. cit.; J. Konopnicki — op. cit.; W. I. Zubkowa, Z. I. Kałmykowa, A. M. Orłowa — op. cit.

Jak to już zaznaczono we wprowadzeniu, badaczkę radzieckie nie posługują się wprawdzie terminem ociężałość umysłowa, gdyż termin ten w literaturze radzieckiej nie jest stosowany, lecz przedstawiona przez nie charakterystyka uczniów z niepowodzeniami o zwolnionym tempie rozwoju w pełni odpowiada temu, co dotychczas ustalono w literaturze światowej na temat właściwości dzieci ociężałych umysłowo.

wania, jakkolwiek zapamiętywanie, nawet dosłowne, sprawia im na ogół dość dużą trudność<sup>20</sup>.

Uwaga tych dzieci jest nietrwała. Szczególnie szybko męczy ich praca wymagająca wysiłku intelektualnego. Łatwiej natomiast koncentrują się na zadaniach praktycznych, które wykonują najczęściej mechanicznie. Stosunkowo wąski jest też zakres ich uwagi. Nie umieją powiązać serii elementów lub zadań i w związku z tym nie radzą sobie z bardziej skomplikowanymi zadaniami szkolnymi, a także z bardziej skomplikowanymi grami<sup>21</sup>.

Zainteresowania uczniów ociężałych umysłowo rozwijają się bardzo powoli i głównie w kierunku praktycznym. Na ogół mało i niechętnie interesują się oni nauką. Zdaniem A. Bergé wykazują tzw. „anoreksję umysłową”, uwarunkowaną licznymi trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi<sup>22</sup>. R. Niewiakowski stwierdza na podstawie opinii nauczycieli, że uczniowie ci wykazują absolutny brak zainteresowań nauką<sup>23</sup>.

Według W. D. Walla duży odsetek dzieci ociężałych umysłowo przejawia zaburzenia emocjonalne i nerwicowe, spowodowane ustawicznym przebywaniem w sytuacji trudnej. Kumulowanie się trudności, którym nie mogą podołać, często staje się przyczyną zaburzeń ich zachowania<sup>24</sup>.

U wielu dzieci ociężałych umysłowo stwierdza się również słabszy ogólny rozwój fizyczny oraz różnorodne zaburzenia wybiórcze w zakresie motoryki ogólnej, sprawności manualnej, lateralizacji, a także w zakresie mowy, analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej itp. Zaburzenia te są z reguły głębsze i bardziej rozległe niż w sytuacjach, gdy obserwuje się je u dzieci normalnie rozwiniętych umysłowo<sup>25</sup>.

### 3. Zróźnicowanie w grupie dzieci ociężałych umysłowo

Badania przeprowadzone nad dziećmi ociężałymi umysłowo pod kierunkiem H. Sponek wykazały, że grupa ta nie jest jednorodna. W oparciu o szczegółową analizę kliniczną badanych przypadków autorka wyodrębniła cztery grupy dzieci ociężałych umysłowo o odrębnej specyfice.

1. Do grupy I zaliczone zostały dzieci równomiernie opóźnione we wszystkich sferach rozwojowych. Dzieci te były jak gdyby o rok, a nawet półtora roku młodsze psychicznie i fizycznie od swoich rówieśników. Stanowią one najmniejszy odsetek wśród czterech wyodrębnionych grup. Charakter ich rozwoju psychofizycznego najbardziej odpowiada natomiast założeniom leżącym u podstaw stosowania ilorazu inteligencji jako kryterium ociężałości umysłowej.

U dzieci omawianej grupy obserwowano bardzo poważne trudności w nauce od pierwszych dni ich pobytu w szkole. Trudności te uwarunkowane były opóźnieniem rozwoju wszystkich podstawowych funkcji percepcyjno-motorycznych.

2. Do grupy II zaklasyfikowane zostały dzieci wykazujące wybiórcze obniżenie poziomu percepcji oraz pamięci słuchowej, opóźnienie rozwoju mowy i często, choć nie zawsze powiązane z nimi opóźnienie rozwoju słowno-pojęciowego. Dzieci te

<sup>20</sup> C. Burt — tamże; W. I. Zubkova, Z. I. Kałmykowa, A. M. Orłowa — tamże; J. Konopnicki — tamże.

<sup>21</sup> Porównaj F. S. Freeman — op. cit.; W. I. Zubkova, Z. I. Kałmykowa, A. M. Orłowa — tamże.

<sup>22</sup> A. Bergé: *Uczeń trudny*. Warszawa 1960, PZWS.

<sup>23</sup> R. Niewiakowski — op. cit.

<sup>24</sup> W. D. Wall — op. cit.

<sup>25</sup> Porównaj — H. Sponek: *Parcjalne opóźnienia rozwoju uczniów szkoły podstawowej jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń w nauce*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970 nr 3; J. Różycka: *Badania nad współzależnością między rozwojem umysłowym a fizycznym dziecka* — op. cit.; J. Konopnicki — op. cit.



wadliwie formułowały myśli i nie potrafiły poprawnie wysławiać się. Miały natomiast zazwyczaj dość dobrze rozwiniętą percepcję wzrokową i myślenie konkretno-obrazowe. Były również prawidłowo rozwinięte pod względem ruchowym.

Nie nadążały one za programem nauczania jedynie w tych zakresach, w których ich rozwój wykazywał wycinkowe opóźnienia. Miały poważne trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania, ze względu na zaburzenia analizy i syntezy słuchowej dźwięków mowy. W klasach starszych trudności te ujawniały się w nauce języków obcych, a także w rozumieniu tekstów i wystawianiu się na historii, języku polskim itp.

3. Grupa III stanowiła poniekąd odwrotność grupy II. Zaliczone do niej dzieci wykazywały poważne opóźnienia w zakresie percepcji wzrokowej oraz związane z tym wtórne opóźnienia rozwoju myślenia konkretno-obrazowego. Ich mowa oraz myślenie słowno-pojęciowe były natomiast rozwinięte prawidłowo. Podobnie jak dzieci zaliczone do grupy II nie nadążały one za programem nauczania w tych zakresach, w których rozwój ich był wycinkowo opóźniony. Ich trudności w nauce, dotyczące przede wszystkim czytania i pisania, związane były z zaburzeniami wzrokowej percepcji kształtów liter. Ponadto trudności sprawiała im nauka geometrii, geografii (orientacja na mapie), rysunków, zajęć praktyczno-technicznych itp.

4. Do grupy IV zaliczono te dzieci ociężałe umysłowo, którym największą trudność sprawiało poprawne rozumowanie oraz myślenie logiczne we wszystkich jego przejawach i formach. Dzieci te ze względu na zaburzenia oceny zależności przyczynowo-skutkowych między spostrzeganymi elementami nie potrafiły samodzielnie interpretować danych spostrzeżeniowych. Nie potrafiły też porównywać ze sobą przedmiotów i zjawisk, miały trudności w wyodrębnianiu cech istotnych od przypadkowych, nie chwytaly podobieństw i różnic. Nie potrafiły też samodzielnie formułować uogólnień słownych, dotyczących sytuacji konkretno-obrazowych, nie umiały analizować i syntetyzować danych dostępnych im w działaniu. Bez trudu powtarzały natomiast nawet skomplikowane sformułowania, których nauczyły się na pamięć.

Zdaniem H. Spionek, dzieci z omawianej grupy zbliżone są najbardziej do dzieci o lekkim niedorozwoju umysłowym. Posiadają one jednak znacznie wyższy pułap rozwojowy i mniejszy stopień zaburzenia.

Trudności szkolne tych dzieci ujawniają się szczególnie wyraźnie w klasach wyższych, w zakresie takich przedmiotów, jak: matematyka, fizyka, a niekiedy również biologia, historia oraz geografia. Wśród uczniów tej grupy bardzo często obserwuje się również zaburzenia w zachowaniu<sup>26</sup>.

Na zróżnicowanie w grupie dzieci ociężałych umysłowo wskazuje także W. D. Wall, zwracając uwagę, podobnie jak H. Spionek, że u części tych dzieci obserwowane można specjalne trudności poznawcze w ujmowaniu wzrokowym przestrzeni i w analizie dźwięków, a także rozmaite zaburzenia mowy, niedostateczny rozwój lateralizacji itp. Autor ten zwraca również uwagę, że wśród dzieci ociężałych umysłowo dość dużą grupę stanowią dzieci wykazujące poważne zaburzenia emocjonalne, które wtórnie rzutują na sferę poznawczą<sup>27</sup>.

#### 4. Przyczyny ociężałości umysłowej

Ociężałość umysłowa traktowana była do niedawna jako następstwo zaniedbań pedagogicznych oraz skutek oddziaływania innych niekorzystnych czynników środowiskowych. Na podstawie badań prowadzonych w różnych krajach stwierdzono

<sup>26</sup> H. Spionek: Parcjalne opóźnienia rozwoju uczniów szkoły podstawowej jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń w nauce — op. cit.

<sup>27</sup> W. D. Wall — op. cit.

wysoką zależność między poziomem inteligencji a miejscem zamieszkania na wsi lub w mieście, warunkami domowymi, pozycją społeczną rodziców, ich zawodem, wykształceniem itp. Zwracano uwagę na wpływ ogólnych warunków bytowych, na poziom odżywienia, stan zdrowia dziecka oraz stan opieki nad nim. Szczególne znaczenie dla rozwoju intelektualnego przypisywano wpływowi niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych oraz działaniu tzw. bodźców rozwojowych, takich, które za pośrednictwem receptorów oddziałują na ośrodkowy układ nerwowy<sup>28</sup>.

Do niedawna za cechę odróżniającą ociążałość umysłową od oligofrenii uważano brak w ociążałości uszkodzeń organicznych. Używany w psychiatrii termin „stupiditas phisiologica” podkreśla, że występujące w ociążałości umysłowej zaburzenia, wahania i odchylenia w rozwoju powstały bez zadziałania czynnika chorobotwórczego. Pogląd ten trzeba obecnie uznać za niesłuszny. Dzięki postępowi diagnostyki neuropsychiatrycznej w wielu przypadkach ociążałości umysłowej stwierdza się dyskretne uszkodzenia centralnego układu nerwowego. H. Spionek podaje, że ponad 75% badanych przez nią uczniów ociążałych umysłowo stanowiły dzieci, których układ nerwowy już w okresie płodowym i okołoporodowym narażony był na działanie licznych czynników patogennych. U ponad 50% tych dzieci stwierdzono ponadto występowanie w historii życia licznych schorzeń infekcyjnych o ciężkim przebiegu<sup>29</sup>.

J. Różycka stwierdziła długotrwałe choroby we wczesnym dzieciństwie, aktualnie zły stan zdrowia, względnie występowanie czynników uszkadzających ośrodkowy układ nerwowy w przebiegu porodu lub historii życia u około 60% badanych przypadków<sup>30</sup>. Szereg badań wskazujących na istnienie zależności między poziomem inteligencji dzieci a wczesniactwem oraz występowaniem różnych szkodliwych dla rozwoju dziecka czynników w okresie ciąży, porodu i pierwszych miesięcy życia znaleźć można w opracowaniu J. B. Hardy'ego<sup>31</sup>.

Wnioski o biologicznym uwarunkowaniu obniżenia poziomu rozwoju intelektualnego wyciągane są również z badań, w których porównywana jest inteligencja osób w różnym stopniu ze sobą spokrewnionych. W badaniach tych stwierdza się wzrastanie korelacji poziomu rozwoju wraz ze wzrostem stopnia pokrewieństwa. Wynosi ona np. + 0,50 u rodzeństwa, a + 0,88 u bliźniąt jednojajowych<sup>32</sup>.

C. Burt tłumaczy biologicznym uwarunkowaniem trwałość obniżonego poziomu inteligencji dzieci ociążałych umysłowo, wyrażającą się w ich późniejszych niepowodzeniach w pracy zawodowej. Porównując w ciągu 10—15 lat po ukończeniu szkoły dalsze losy 153 dzieci ociążałych umysłowo i 63 dzieci, które mimo opóźnienia w nauce miały normalny poziom inteligencji, stwierdził on, że nikt z grupy ociążałych umysłowo nie utrzymał się w pracy wymagającej więcej niż przeciętnej inteligencji, natomiast przebieg pracy zawodowej osób o normalnej inteligencji nie różnił się od przebiegu pracy ogółu absolwentów szkół podstawowych<sup>33</sup>.

W świetle przytoczonych tu danych wpływ czynników biologicznych na występowanie ociążałości umysłowej jest niewątpliwý. Czynniki te, podobnie jak czynniki społeczne, rzadko jednak występują jako jedyna przyczyna ociążałości. Ba-

<sup>28</sup> Porównaj — A. Anastasi, J. Faley: *Differential Psychology*. New York 1958 Macmillan; H. Spionek: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne* — op. cit.; J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Wyd. 2. Warszawa 1965, PWN.

<sup>29</sup> H. Spionek — tamże.

<sup>30</sup> J. Różycka: *Badania nad współzależnością między rozwojem umysłowym a fizycznym dziecka* — op. cit.

<sup>31</sup> J. B. Hardy: *Perinatal Factors and Intelligence*. W: S. F. Osler, R. E. Cook (ed) — *The Biosocial Basis of Mental Retardation*. Baltimore 1965.

<sup>32</sup> C. Burt: *The genetic determination of differences in intelligence*. *Brit. J. Psychol.* v. 57 1966, s. 137—153.

<sup>33</sup> C. Burt: *The backward Child* — op. cit.

dania prowadzone pod kierunkiem H. Spionek wykazały w oparciu o kliniczno-ontogenetyczną analizę przypadków, że ociążałość umysłowa spowodowana jest najczęściej współdziałaniem niekorzystnych czynników biologicznych oraz społecznych. Współwystępowanie niekorzystnego oddziaływania czynników obu tych grup stwierdzono w 85% badanych przypadków, przy czym najczęściej zaznaczała się przewaga czynników jednej z grup<sup>34</sup>.

W dalszych rokowaniach odnośnie rozwoju i efektów pracy szkolnej większości dzieci ociążałych umysłowo należy się więc liczyć z oddziaływaniem obydwu omawianych grup czynników. Z teoretycznego punktu widzenia większe szanse rozwojowe mają dzieci, których ociążałość spowodowana została wyłącznie zaniedbaniem środowiskowym. Posiadają one bowiem zdrowy układ nerwowy i w sprzyjających warunkach mogłyby nadrobić swoje opóźnienia rozwojowe, mogłyby również przy odpowiednio zorganizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym stać się dobrymi uczniami. W praktyce jednak dzieci te częściej doznają niepowodzeń, nie kończą szkoły i wykoleją się niż dzieci z uszkodzonym układem nerwowym, otoczone troskliwą opieką rodziców<sup>35</sup>. Wadliwe czynniki środowiska domowego, wbrew przesłankom teoretycznym, bardzo trudno podlegają bowiem korzystnym dla rozwoju dziecka modyfikacjom.

#### 5. Formy pomocy uczniom ociążałym umysłowo w przewyżczeniu trudności i niepowodzeń szkolnych

Zgodnie z uchwałą Komitetu Ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia w większości krajów ociążałość umysłowa zaliczana jest do normy. Dzieci te uczęszczają do normalnych szkół podstawowych i są najczęściej traktowane na równi z normalnie rozwiniętymi rówieśnikami. W wielu przypadkach napotykać one jednak poważne trudności w nauce i doznają licznych niepowodzeń. Z badań prowadzonych nad problematyką niepowodzeń szkolnych wynika, że większość uczniów ociążałych umysłowo napotyka trudności w nauce i w przystosowaniu społecznym od początku swego pobytu w szkole. Często są to trudności o szerokim zakresie.

W nauce języka ojczystego obserwuje się u uczniów ociążałych umysłowo trudności w czytaniu, pisaniu, a także w rozumieniu tekstów. H. Spionek wskazuje, że słownik ich jest ubogi, a struktura gramatyczna zdań często wadliwa<sup>36</sup>. Z badań M. Moskowitza wynika, że dzieci te różnią się od normalnych aktywnością językową. Mają trudności we właściwym użyciu słów oraz w znalezieniu synonimów słów<sup>37</sup>. W.D. Wall zwraca uwagę, że mają one specjalne trudności przy rozwiązywaniu problemów arytmetycznych. Jak wynika z obserwacji R. Niewiakowskiego, trudności te dotyczą szczególnie zadań tekstowych, co związane jest z brakami w zakresie poprawnego wnioskowania i rozumowania<sup>38</sup>. Wielu autorów wskazuje także na trudności dzieci ociążałych umysłowo w zakresie przystosowania społecznego, które uwarunkowane są słabszą zdolnością rozumienia złożonych poleceń, norm i reguł postępowania, wolniejszym nabywaniem nawyków społecznych, słabszym przystosowywaniem się do nowych sytuacji itp.<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> H. Spionek — tamże; Do podobnych wniosków dochodzi również J. Różycka: Badania nad współzależnością między rozwojem umysłowym a fizycznym dziecka — op. cit.

<sup>35</sup> Porównaj: H. Spionek — tamże.

<sup>36</sup> H. Spionek: Parcjalne opóźnienia rozwoju uczniów szkoły podstawowej jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń w nauce — op. cit.

<sup>37</sup> M. Moskowitz: Teaching the slow learning. *Sch. Rev.* 1948; nr 16, s. 477.

<sup>38</sup> W.D. Wall — op. cit.; R. Niewiakowski — op. cit.

<sup>39</sup> W.D. Wall — tamże, H. Spionek — tamże, A. Bergé — op. cit.; C. Burt — op. cit.; Z. Włodarski — op. cit.

Uważa się, że tempo nauki w szkole normalnej jest za szybkie dla dzieci ociężałych umysłowo. Nie mogą one nadążyć za rytmem pracy klasy i napotyka ją w toku nauki coraz więcej trudności w opanowaniu programu. Praca ich, jak twierdzi F. S. Freeman, jest nie tylko wolniejsza, ale i gorszej jakości<sup>40</sup>. Pobyt w szkole dzieci ociężałych umysłowo staje się dla nich zdaniem W. D. Walla „nieustannym pasmem niepowodzeń, połączonych często z karami, bezpłodnych wysiłków, uznanych wcześniej czy później za bezsensowne, rozczarowań i wymówek ze strony nauczycieli i rodziców”<sup>41</sup>.

R. Niewiakowski podaje, że słabe i bardzo słabe postępy w nauce były podstawą skierowania do Poradni Zdrowia Psychicznego 92,6% badanych przez niego uczniów ociężałych umysłowo. Sześćdziesiąt procent tych uczniów powtarzało klasy szkolne<sup>42</sup>. M. Grzywak-Kaczyńska stwierdziła, że prawie 100% badanych przez nią uczniów o ilorazie inteligencji poniżej 90 powtarzało jedną lub dwie klasy w ciągu pobytu w szkole<sup>43</sup>. Z obserwacji J. Różyckiej wynika, że dzieci te potrzebują na ukończenie szkoły 7-letniej 8—9 lat, a czasem przerywają naukę i w ogóle szkoły nie kończą<sup>44</sup>.

Wielu autorów zwraca też uwagę, że dzieci ociężałe umysłowo często nie wykorzystują w pełni swoich możliwości intelektualnych. H. Spionek obserwowała na przykład obniżanie się ilorazów inteligencji u uczniów, którzy mieli długotrwałe niepowodzenia w nauce. Problem ten poruszają również W. D. Wall, A. Bergé, J. Różycka<sup>45</sup>.

Liczni autorzy podkreślają, że pobyt w normalnej szkole dzieci ociężałych umysłowo może dać zadowalające efekty tylko wtedy, gdy jest poparty dużą pracowitością oraz dodatkową pozalekcyjną pomocą w nauce. Dzieci te wymagają bowiem o wiele większego nadzoru niż przeciętni uczniowie, potrzebują większego pobudzenia i zachęty z zewnątrz<sup>46</sup>.

Postulaty dotyczące form i sposobów opieki indywidualnej nad dziećmi ociężałymi umysłowo były i są wysuwane przez wielu autorów. Zwraca się przede wszystkim uwagę na wolniejsze tempo pracy i mniejszą samodzielność tych dzieci, postulując konieczność poświęcenia im większej ilości czasu i uwagi. Postuluje się dostosowanie wymagań stawianych uczniom ociężałym umysłowo do poziomu ich możliwości, zwracając uwagę, że umożliwi to stworzenie warunków do osiągnięcia sukcesów przez te dzieci, obudzenia ich wiary we własne siły oraz zmianę ich stosunku do nauki. Ze względu na braki w zakresie myślenia abstrakcyjnego postuluje się ponadto zwiększenie ilości, różnorodności i czasu stosowania zajęć o charakterze konkretnym, szersze wprowadzenie pomocy audiowizualnych, częstsze wycieczki w teren itp. Nauczanie tych dzieci powinno zdaniem wielu autorów w mniejszym stopniu opierać się na konwencjonalnych materiałach drukowanych, a także w mniejszym stopniu koncentrować się wokół przedmiotów nauczania szkolnego.

Niekorzystne warunki pracy szkół normalnych, do których zaliczyć należy zbyt dużą liczebność klas, przeładowanie programów nauczania, a także niedostateczne w tym względzie przygotowanie pedagogiczne nauczycieli, uniemożliwiają jednak

<sup>40</sup> F. S. Freeman — op. cit.

<sup>41</sup> W. D. Wall — tamże, s. 243.

<sup>42</sup> R. Niewiakowski — tamże.

<sup>43</sup> M. Grzywak-Kaczyńska — op. cit.

<sup>44</sup> J. Różycka: Badania nad współzależnością między rozwojem umysłowym a fizycznym — op. cit.

<sup>45</sup> H. Spionek: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne — op. cit.; W. D. Wall — tamże; A. Bergé — op. cit.; J. Różycka — tamże.

<sup>46</sup> R. Zazzo: L'intelligence et quotient d'âge. Paris 1964, PUF; Z. Włodarski — op. cit.; I. Wald — op. cit.; F. S. Freeman — op. cit.

najczęściej wprowadzanie w życie tych postulatów. Wielu z nich nie da się zresztą wprowadzić w ramach pracy klas normalnych. Dlatego też liczni autorzy proponują naukę dzieci ociężałych umysłowo w oddzielnych grupach o zmniejszonej liczebności i specjalnym programie. W. D. Wall zwraca uwagę, że ze względu na konieczność dobrego przystosowania społecznego kształcenie ogólne tych dzieci powinno być przedłużone o dwa lata. Autor ten jest przeciwny wczesnemu kształceniu zawodowemu, które w efekcie daje zazwyczaj dobrą sprawność techniczną, lecz nie przygotowuje tych uczniów do jakiegokolwiek zmiany. Każda zmiana warunków pracy lub używanego materiału uniemożliwia im dalsze wykonywanie zawodu bez długotrwałej reedukacji. Zdaniem Walla dopiero po przygotowaniu tych dzieci w jak najszerzej mierze do życia w społeczeństwie ludzkim można podjąć się ich wykształcenia zawodowego. Powinno ono jednak wykraczać poza zdobywanie kwalifikacji czysto technicznych<sup>47</sup>.

Klasy specjalne dla dzieci, które nie nadążają za tempem pracy normalnych uczniów, są tworzone między innymi we Francji. Mają one charakter tymczasowy. Przyjmują uczniów na okresowe intensywne zabiegi indywidualne, by po tym okresie mogli wrócić znowu do swych klas macierzystych. Klasy te są organicznie zespolone ze szkołami normalnymi<sup>48</sup>.

Stale klasy specjalne dla uczniów ociężałych umysłowo tworzone są na terenie normalnych szkół podstawowych w Szwecji. Klasy dla uczniów ociężałych umysłowo istnieją tam obok innych klas specjalnych, przeznaczonych dla uczniów, którzy mają trudności w pisaniu, czytaniu, mówieniu lub w arytmetyce, a także dla uczniów upośledzonych umysłowo, niedowidzących, niedosłyszących czy kalekich. Kierowane są do nich dzieci, które ze względu na ciężkość umysłową i nieco niższą sprawność funkcjonowania centralnego układu nerwowego nie są w stanie dorównać dzieciom normalnym, przede wszystkim ze względu na tempo pracy. Dzieci uczęszczające do tych klas przerabiają w zasadzie program normalnych szkół podstawowych wraz z językiem obcym, lecz robią to w wolniejszym tempie. Korzystają ponadto z większej ilości i bardziej zróżnicowanych pomocy naukowych, mają lepszą opiekę i pomoc nauczycieli, ponieważ klasy te są mniej liczne. (Uczęszcza do nich po 12 uczniów, podczas gdy do klas normalnych 25—30). Dzieci te korzystają z podręczników dla szkół normalnych. Nauczyciele omawianych klas mają jednak prawo dokonywania wyboru programu, a nawet czynienia skrótów programowych.

Z doświadczeń nauczycieli szwedzkich wynika jednak, że korzystniejsze dla całokształtu rozwoju dzieci ociężałych umysłowo jest pozostawienie ich w naturalnym otoczeniu i kierowanie do tzw. „klinik szkolnych”. Kliniki takie są organizowane w Szwecji w szkołach bogato wyposażonych w pomoce naukowe. W każdej klasie dwie godziny tygodniowo przeznaczają się na indywidualną pomoc dla uczniów. Godziny te są sumowane i oddawane do dyspozycji wybitnym specjalistom, którzy mając pod opieką kilka szkół, dochodzą na indywidualne zajęcia z dziećmi wymagającymi pomocy w zakresie języka ojczystego czy matematyki. Istnieją tam również odrębne „kliniki” dla dzieci z wadami wymowy oraz dla dzieci ociężałych umysłowo<sup>49</sup>.

Interesujący eksperyment dotyczący tworzenia klas specjalnych dla uczniów o zwolnionym tempie rozwoju prowadzony był na terenie Związku Radzieckiego.

<sup>47</sup> W. D. Wall — tamże, s. 251.

<sup>48</sup> H. Veillard-Cybulska: Pomoc psychologiczno-wychowawcza i pedagogiczno-lecznicza dla dzieci specjalnej troski we Francji. *Szkola Specjalna* 1971; nr 2.

<sup>49</sup> K. Kirejczyk: Szkolnictwo specjalne w Szwecji. *Szkola Specjalna* 1971; nr 7; A. Żychowski: Szkolnictwo specjalne w Szwecji dla dzieci upośledzonych umysłowo. *Szkola Specjalna* 1969; nr 1.

Stworzono tam specjalne klasy dla uczniów, którzy mieli wieloletnie zaległości w materiale i doznawali systematycznych niepowodzeń w nauce. Po przeprowadzeniu badań psychologicznych zorganizowano w klasach eksperymentalnych specjalne warunki, dostosowane do możliwości uczniów o zwolnionym tempie rozwoju. Zmniejszono liczebność klas. Zastosowano przedłużony dzień nauki. Dzieci odrabiały lekcje w szkole, pod kontrolą i przy pomocy nauczycieli. Zastosowano zmiany niektórych metod. Celem pracy klas było nie tylko wyrównanie braków, lecz także przespieszenie rozwoju umysłowego uczniów oraz ujawnienie ich możliwości w zakresie uczenia się rzeczy nowych. Proces nauczania z jednej strony dostosowany był do poziomu uczniów, z drugiej strony — skierowany był na przełamanie ich myślowej pasywności. Nowy materiał podawano więc w niewielkich porcjach, stosowano szczegółowe objaśnienia, różnorodne ćwiczenia w zakresie praktycznego zastosowania wiadomości, stopniowano trudności ćwiczeń itp. Z drugiej zaś strony zwracano uwagę na przyzwyczajanie uczniów do wysiłku umysłowego i samodzielności sądów, zachęcano ich do pracy, podkreślając nawet minimalne osiągnięcia itp. Oddziaływanie nauczycieli skierowane było również na organizację zespołu uczniowskiego, wyrabianie właściwego stosunku do nauki, wzmacnianie wiary we własne siły, wyrabianie pozytywnych nawyków pracy umysłowej.

Po rocznym okresie nauki prowadzonej w takich warunkach uzyskano znaczną poprawę zachowania uczniów i ich stosunku do szkoły. Stwierdzono wzrost możliwości intelektualnych, głównie w zakresie zdolności do logicznego myślenia. Wyrównano zaległości w materiale nauczania<sup>50</sup>.

Na uwagę zasługuje fakt, że efekty te, uzyskane wśród dzieci z wieloletnimi niepowodzeniami szkolnymi, były możliwe do osiągnięcia za pomocą środków doskonale znanych każdemu nauczycielowi. Przez wiązanie teorii z praktyką, stopniowanie trudności, aktywizowanie uczniów itp. w klasach tych dzięki zmniejszeniu liczby uczniów i przedłużeniu dnia szkolnego zaistniała możliwość szybkiego zintensyfikowania procesu dydaktycznego, a tempo przerabiania materiału, dzięki wyrównanym w przybliżeniu możliwościom uczniów, mogło być dla wszystkich jednakowo korzystne. Normalne warunki nie stwarzają tego rodzaju możliwości, chociaż zasadniczo wyrównywanie braków rozwojowych, jak wynika z przedstawionego eksperymentu, nie wymaga żadnych specjalnych metod nauczania.

Na terenie naszego kraju w ostatnich latach podjęte zostały wzmoczone wysiłki w zakresie pomocy dzieciom, które nie dorównują w szkole swym rówieśnikom. Przede wszystkim kładzie się nacisk na wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwojowych, prowadzone przez poradnie „D” oraz poradnie wychowawczo-zawodowe, jak również zorganizowanie powszechnego wyrównywania tych zaburzeń w przedszkolach, ogniskach przedszkolnych oraz zespołach wyrównawczych. Zespoły takie tworzy się przy poradniach wychowawczo-zawodowych oraz w niektórych szkołach. Wprowadzono we wszystkich szkołach wcześniejsze, rozszerzone, zapisy do klasy I, szkoły przyjmują pełną odpowiedzialność za powodzenie szkolne dzieci w klasach I—IV. Tworzy się uzawodowione klasy VIII dla uczniów, którzy mają poważne trudności w nauce na szczeblu systematycznym. Prowadzone są również liczne eksperymenty, mające na celu znalezienie właściwych sposobów postępowania na terenie szkoły z dziećmi o słabszym lub nierównomiernym rozwoju. W eksperymencie prowadzonym w szkołach żyrardowskich po kierunku K. Kirejczyka podejmowane są np. próby reedukowania zaburzeń rozwojowych w ramach spec-

<sup>50</sup> W. I. Zubkowska, Z. I. Kałmykowa, A. M. Orłowa — op. cit.; N. A. Mienczinskaja: Psychologiczkiej problemy preodolenija nieuspiewajemosti. *Sowietskaja Pedagogika* 1970; nr 11.

jalnie przeznaczonych na to godzin lekcyjnych, wzorem szwedzkich „klinik szkolnych”<sup>51</sup>. Problem nauczania dzieci ociężałych umysłowo nie doczekał się jednak dotychczas pełnego rozwiązania; nie był również przedmiotem odrębnych opracowań.

## BIBLIOGRAFIA

1. A. Anastasi, J. Foley — *Differential Psychology*. New York 1956, Macmillan.
2. A. Bergé — *Uczeń trudny*. Warszawa 1960, PZWS.
3. R. G. Bernterner, E. J. Carr — The interpretation of IQs on the L-M Stanford — Binet. *Journal of Educational Psychology* 1938, s. 312—314.
4. T. Bilikiewicz — *Psychiatria kliniczna*, wyd. 2. Warszawa 1960, PZWL.
5. T. Bilikiewicz, H. Grabowski — *Psychiatria*. Warszawa 1970, PZWL.
6. C. Burt — *The backward Child*. London 1964, University of London Press.
7. C. Burt — The genetic determination of differences in intelligence. *British Journal of Psychology* v 57, 1966, s. 137—157.
8. W. Cruickshank — Arithmetic ability of mentally retarded children. *Journal of Education Res.* 1948; nr 42, s. 279—288.
9. J. Drever — *A. Dictionary of Psychology revised*. Edition 1964.
10. F. S. Freeman — Różnice indywidualne w zdolnościach umysłowych i ich implikacje pedagogiczne. W: *Psychologia wychowawcza*. Praca zbiorowa pod red. Ch. E. Skinnera. Warszawa 1971, PWN.
11. R. Gal — Zagadnienie opóźnień uczniów w nauce szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958, nr 1.
12. K. C. Garrison — *The psychology of exceptional children*. New York 1950. The Ronald Press Company.
13. J. B. Hardy — *Perinatal Factors and Intelligences* W: S. F. Osler, R. E. Cook (ed) — *The Biosocial Basic of Mental Retardation*. Baltimore 1965.
14. K. Kirejczyk — Szkoła dla wszystkich dzieci. *Głos Nauczycielski* 1972.
15. K. Kirejczyk — Szkolnictwo specjalne w Szwecji. *Szkoła Specjalna* 1971; nr 7.
16. J. Konopnicki — Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Wrocław — Kraków 1961, Ossolineum.
17. J. Konopnicki — *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Wyd. 2 Warszawa 1964, PWN.
18. F. Kuhlmann — *Tests of Mental Development*. Mineapolis 1939, Educ. Test Bureau.
19. K. Kula — Dojrzałość szkolna dzieci 6- i 7-letnich a ich przystosowanie do wymagań szkoły w pierwszych latach nauki. Maszynopis rozprawy doktorskiej.
20. Materiały z konferencji w sprawie szkolnictwa specjalnego. Warszawa 1972.
21. N. A. Mienczinskaja — Psychologiczeskije problemy preodolenija nieuspiewajemosti. *Sowietskaja Pedagogika* 1970, nr 11.
22. M. Moskowitz — Teaching the slow learning. *School Rev.* 1948; nr 16, s. 447.
23. J. Muraczkowskij — Typy nieuspiewajuszczich szkolnikow. *Sowietskaja Pedagogika* 1965, nr 7.
24. R. Niewiakowski — Problem ociężałości umysłowej u dzieci w wieku szkolnym. W: *Rozprawy Naukowe WSWF*, Wrocław 1963.
25. S. D. Porteus — *The Practice of Clinical Psychology*. New York 1941, Amer. Book. Co.

<sup>51</sup> K. Kirejczyk: Szkoła dla wszystkich dzieci. *Głos Nauczycielski* 1972.

26. J. Różycka — Badania nad współzależnością między rozwojem umysłowym a fizycznym dziecka. Wrocław 1968, Ossolineum.
27. J. Różycka — Dziecko o obniżonej sprawności umysłowej. Wrocław 1959 Ossolineum.
28. H. Spionek — Parcjalne opóźnienia rozwoju uczniów szkoły podstawowej jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń w nauce. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 3.
29. H. Spionek — Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1970, PZWS, Biblioteka Nauczyciela.
30. H. Spionek — Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Warszawa 1973, PWN.
31. A. E. Tansley, R. Guilford — The Education of Slow Learning Children, London 1960.
32. L. S. Terman — The Measurement of Intelligence. Boston 1916. Houghton Mifflin Co.
33. H. Veillard-Cybulska — Pomoc psychologiczno-wychowawcza i pedagogiczno-lecznicza dla dzieci specjalnej troski we Francji. *Szkola Specjalna* 1971, nr 2.
34. I. Wald — Aktualne zagadnienia niedorozwoju umysłowego. *Szkola Specjalna* 1968, nr 3.
35. W. D. Wall — Wychowanie i zdrowie psychiczne. Warszawa 1960, PWN.
36. Z. Włodarski — Niedorozwój umysłowy. W: Materiały do nauczania psychologii. Praca zbiorowa pod red. L. Wołoszynowej, s. IV, t. II, Warszawa 1966, PWN.
37. R. Zazzo — L'intelligence et quotient d'age. Paris 1964, PUF.
38. R. Zazzo — Une recherche d'équipe sur la débilite mentale. *Enfance* 1960, nr 4—5.
39. W. I. Zubkowa, Z. I. Kałmykowa, A. M. Orłowa — Ob uczaszczichsja z zamiedlenczym tiempom rozwitija. *Sovietskaja Pedagogika* 1968, nr 10.
40. A. Żychowski — Szkolnictwo specjalne w Szwecji dla dzieci upośledzonych umysłowo. *Szkola Specjalna* 1969, nr 1.

KRZYSZTOF POLAKOWSKI  
SIEDLCE

## PREFERENCJE WYBORU KIERUNKU STUDIÓW A CECHY OSOBOWOŚCIOWE

Obserwacje, badania i sondaże od dawna już wskazują na istnienie różnicowania struktury osobowości u studentów różnych dyscyplin akademickich. Dotyczy to także studiów nauczycielskich i pedagogicznych, gdzie różnice te ujawniają się nawet w obrębie przedmiotów kierunkowych. Oznacza to, iż typowe układy cech osobowościowych, rejestrowane przy pomocy technik psychometrycznych i powtarzające się w pewien charakterystyczny sposób u studentów np. matematyki, bywają inne niż te, które spotykamy na kierunkach filologicznych czy nauczaniu początkowym<sup>1</sup>. Zagadnienie to nie miałyby zapewne większego znaczenia praktycznego, gdyby nie fakt, iż różne układy tych cech pozostawać mogą w określonej

<sup>1</sup> Zob. K. Polakowski: Niektóre cechy osobowości studenta a jego powodzenie w zawodowych studiach nauczycielskich. *Ruch Pedagogiczny* nr 5/1973.



relacji do osiągnięć akademickich. Opublikowane już badania autora<sup>2</sup> sugerują, iż liczącymi się wyznacznikami i predyktorami owocnej kariery akademickiej na kierunkach nauczycielskich są m. in.: typ przystosowania społecznego i tzw. „styl poznawczy”, zwany też czasem stylem myślenia.

Pierwszy z tych wyznaczników jest zmienna sumującą większość cech stanowiących rezultat oddziaływań środowiskowych. Do cech tych zaliczyć można strukturę potrzeb (zwłaszcza poznawczych i emocjonalnych), hierarchię wartości, sposób funkcjonowania w sytuacjach trudnych. Dodatkową zmienną jest tu także zdolność organizowania sobie pracy indywidualnej, będąca w dużej mierze pochodną cech temperamentalnych. Badania nad rodzajem przystosowania społecznego potwierdzają istnienie tu dwóch charakterystycznych typów: pierwszy z nich wiąże się z postawami konformistycznymi oraz potrzebami afiliacji i dominacji w nieformalnej strukturze grupy rówieśniczej. Aktywność społeczno-organizacyjna i towarzyska bywa tu często formą ucieczki od wymagającej pewnego wysiłku i koncentracji systematycznej nauki. Silne dążenie do zajmowania eksponowanej pozycji w grupie staje się tu podstawową formą samorealizacji, spełniając w wielu wypadkach funkcje kompensacyjne wobec niepowodzeń natury intelektualnej. Przystosowanie przebiega tu zatem na zasadzie akceptacji tych standardów działania i zachowania, które gwarantują zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa stanowiąc jednocześnie pewne przesłanki dla przebiegu przyszłej kariery zawodowej. Drugi typ przystosowania cechuje osoby raczej introwertywne, rozważne w działaniu i myśleniu, kierujące się jednak również postawami konformistycznymi. Są to osoby zazwyczaj pilne, systematyczne, przestrzegające regulaminów studiów, nieekspansywne i nie stwarzające trudności władzom uczelni. Spotyka się wśród nich często typ studenta-prymusa, poważnego, skoncentrowanego na realizacji powierzonych mu zadań, nie zgłaszającego kłopotliwych inicjatyw, działającego na zasadach stanowiących jakby kontynuację nawyków wyniesionych ze szkoły średniej. Osoby takie, by podolać rosnącemu wymaganiom programu studiów i sprostać narzuconym sobie standardom „dobrego studenta”, niechętnie oddają swój czas na działalność towarzyską i społeczno-organizacyjną, koncentrując energię psychiczną na rzetelnej realizacji zadań dydaktycznych.

Przeprowadzenie ścisłego podziału dychotomicznego na oba te typy studentów nie jest oczywiście możliwe. Istnieje wiele przypadków typów pośrednich względnie z przewagą elementów jednego lub drugiego. Charakterystyczne jest jednak to, iż osoby o pierwszym typie przystosowania preferują raczej kierunki pedagogiczne, drugiego zaś matematyczno-przyrodnicze.

„Styl poznawczy”, jako drugi wyznacznik poziomu osiągnięć akademickich, wynika, jak się wydaje, z typu zainteresowań i uzdolnień intelektualnych. Praktyka pedagogiczna wszystkich poziomów nauczania potwierdza istnienie uczniów o orientacji raczej „matematycznej” i raczej „humanistycznej” przy stosunkowo niewielkiej liczebnej grupie jednakowo uzdolnionych w obu kierunkach. Z ustaleń psychologii myślenia wynikałoby, iż u pierwszego typu uczniów przeważają czynniki myślenia refleksyjno-teoretycznego (dywergencyjnego), natomiast u drugiego typu — czynniki pamięci. Prawidłowości te występują prawdopodobnie także na studiach wyższych, decydując w dużej mierze o wyborze kierunku.

Podstawowym pytaniem, na jakie autor szukał odpowiedzi, jest zagadnienie różnic w strukturze osobowości studentów I roku filologii rosyjskiej i matematyki uczelni nauczycielskiej. Zakładając, iż jednym z czynników decydujących o podjęciu jednego lub drugiego kierunku studiów jest wspomniany wyżej typ nastawień

<sup>2</sup> K. Polakowski: Psychologiczne determinanty powodzenia w studiach nauczycielskich, Warszawa, PWN 1975.

poznawczych, dokonano wyboru grup badanych studentów: filologii rosyjskiej i matematyki. Uznaliśmy bowiem, iż specyfika głównych przedmiotów kierunkowych wymaga tu zdecydowanie odmiennych dyspozycji intelektualnych. Jak już wspomniano, studia matematyczne nasycone są zagadnieniami angażującymi myślenie abstrakcyjne, refleksyjno-teoretyczne (rozwiązywanie problemów), natomiast studia językoznawcze wymagają pamięci, zwłaszcza zaś jej pojemności i gotowości. Traktując zatem powyższe zmienne za podstawę doboru grup usiłowaliśmy znaleźć różnice w zakresie innych cech osobowościowych, które mogłyby — ujęte razem — stanowić przyczynek do opracowania „sylwetki psychologicznej” studenta matematyki i filologii rosyjskiej. Innymi słowy, chodziłoby o stwierdzenie, czy istnieją odrębne u obu badanych grup i charakterystyczne dla nich cechy osobowościowe, determinujące wybór kierunków studiów.

Badania struktury osobowości dokonano przy użyciu znanego Inwentarza Psychologicznego Harrisona G. Gougha<sup>3</sup>. Posługując się tą techniką trzeba jednak pamiętać, iż uzyskiwane wyniki wyrażają pewną, kryjącą się za poszczególnymi jego skalami — koncepcję osobowości. Jest to koncepcja ujmująca osobowość w kategoriach: przystosowanie-nieprzystosowanie. Charakteryzuje je określony sposób funkcjonowania jednostki w społeczeństwie wyrażany w terminach norm statystycznych. Dobre przystosowanie oznacza tu przeto pewien optymalny poziom funkcjonowania jednostki, natomiast złe objawia się niemożnością sprostania narzuconym wymaganiom. Obraz przystosowania, jaki uzyskujemy w badaniu Inwentarzem Gougha, daje zatem względną miarę cech osobowości warunkujących sposób funkcjonowania społecznego jednostki, do jakich odwołują się poszczególne skale inwentarza.

Ponieważ obie badane grupy stanowiły (każda z osobna) niewiele ponad naj-

Wyniki testu „U”			
	nazwa skali	wartość u	poziom istotności
1	Dominacja	1,55	n.i.
2	Ambicja	1,15	n.i.
3	Towarzystwość	0,07	n.i.
4	Swoboda towarz.	0,34	n.i.
5	Poczucie własnej wartości	1,25	n.i.
6	Dobre samopocz.	0,03	n.i.
7	Odpowiedzialność	1,29	n.i.
8	Uspołecznienie	2,37	p>0,05
9	Opanowanie	0,87	n.i.
10	Tolerancja	2,12	p>0,05
11	Chęć podobań się	1,60	n.i.
12	Typowość	1,15	n.i.
13	Powodzenie p/konformizm	1,60	n.i.
14	Powodzenie p/niezal.	1,13	n.i.
15	Wydańność umysłowa	1,02	n.i.
16	Wnikliwość psycholog.	0,62	n.i.
17	Rzutkość	2,47	p>0,05
18	Kobiecość	0,38	n.i.

<sup>3</sup> Szczegółowy opis tej metody znaleźć można w artykule autora pt. Niektóre cechy osobowości studenta a jego powodzenie w zawodowych studiach nauczycielskich. *Ruch Pedagogiczny* nr 5/1973.

mniejszą próbkę statystyczną (filologia rosyjska:  $N = 39$ , matematyka:  $N = 31$ ), zrezygnowaliśmy z porównania obu grup na podstawie miar tendencji centralnych, uzyskanych dla każdej ze skal na rzecz testu „U” Manna i Whitneya<sup>4</sup>.

Ustalając współczynnik „u” dowiadujemy się: 1) w jakich wymiarach osobowości różnice między badanymi grupami nie są przypadkowe oraz 2) w której z dwóch grup dana cecha osiąga wyraźnie wyższe wartości. Jak widać z załączonej tabeli, trzy wymiary osobowości zdecydowanie różnicują obie zbiorowości. Są to: uspołecznienie, rzutkość i tolerancja. Oznaczałoby to, iż słuchacze filologii rosyjskiej w porównaniu ze studentami matematyki zbliżają się (w ogólnym typie przystosowania) do pisanego typu pierwszego. Charakteryzuje ich wyraźna umiejętność bezkonfliktowego współżycia w grupie oraz inicjatywa i przedsiębiorczość skierowana jednak raczej w stronę organizowania sobie przyjemności i rozrywk niż pracy z książką. Matematycy zaś ujawniają upór i niezależność sądów, pracowitość i systematyczność przy jednoczesnej powściągliwości w kontaktach towarzyskich, która sprawia, iż skłonni są raczej do trzymania się na uboczu. Interesujący jest również fakt, iż w dwóch skalach: Powodzenia przez konformizm i Chęci podobania się uzyskania wartości „u” zbliżające się do poziomu istotności  $p > 0,05$ . Można zatem przypuszczać, że przy zbadaniu większych populacji również i w tych wymiarach osobowości zaznaczyłyby się rzeczywiste różnice. Wyniki w tych skalach sugerowałyby, iż studenci filologii rosyjskiej są bardziej niż matematycy skłonni do zachowań „fasadowych”, zmierzających do podejmowania działań społecznie aprobowanych i sprawiania tym dobrego wrażenia na innych.

Opisane cechy, wyraźnie przeciwstawne, rzucają pewne światło na usposobienie studentów obu kierunków, ujawniając jednocześnie typy przystosowania korespondujące wyraźnie z już opisanymi. Otrzymane wyniki potwierdzałyby również tezę, iż czynnikiem różnicującym obie grupy jest wspomniany styl myślenia i idący z nim w parze kierunek zainteresowań. Student filologii rosyjskiej to typ ekstrawertywny, niefrasobliwy i rzućki, ruchliwy i preferujący aktywność towarzyską i organizacyjną. Student matematyki to częściej chłodny introwertyk, wycofujący się z kontaktów w grupie na rzecz aktywności intelektualnej. Otrzymane wyniki badań nie uprawniają oczywiście do twierdzenia na temat rozległości zjawiska różnic osobowościowych wśród osób wybierających określony typ studiów. Wydaje się jednak, iż potwierdzają one tezę o różnicach w zakresie stylu myślenia i przystosowania, występujących u studentów różnych dyscyplin akademickich.

TADEUSZ KOWALSKI

## POZYCJA SPOŁECZNA UCZNIÓW ZDOLNYCH W KLASIE SZKOLNEJ

Jest oczywiste, że każdy uczeń jako członek określonej zbiorowości rówieśniczej w szkole zajmuje odpowiednią pozycję społeczną (stopień popularności — akceptacji, status socjometryczny). Przez pozycję społeczną dziecka w zespole klasowym rozumiemy „różnicowane miejsce w hierarchii, ustalone na podstawie kontroli, autorytetu lub relatywnego znaczenia jednostki w określaniu działalności i decyzji

<sup>4</sup> Jest to metoda niezależna od rozkładu, umożliwiająca porównanie dwóch niezależnych prób losowych testem nieparametrycznym.

grupy<sup>1</sup>. Różny poziom akceptacji społecznej w klasie, będący głównym terenem społecznych kontaktów ucznia z rówieśnikami, dostarcza odmiennych doświadczeń wywierających z kolei wpływ na dalszy rozwój jednostki.

Pozycję społeczną ucznia w grupie kolegów wyznacza wiele różnorodnych czynników, a wśród nich poziom intelektualny dziecka i jego postępy w nauce. Interesujące wydaje się ustalenie związku między uzdolnieniami ucznia a jego popularnością w klasie szkolnej. Można zakładać, iż posiadanie określonego uzdolnienia determinuje sytuację społeczną jednostki, jej układ stosunków społecznych z innymi jednostkami w klasie oraz stopień społecznej akceptacji. Do takiego stwierdzenia upoważniają rezultaty dotychczasowych badań psychologicznych, przeprowadzonych wśród młodzieży szkolnej różnych środowisk.

Z badań M. Pilkiewicza, które obejmowały 16 klas warszawskich szkół podstawowych, wynika w sposób oczywisty, że „widać wyraźną zależność pomiędzy postępami w nauce a popularnością. Dobre postępy w nauce łączą się z dużą popularnością, słabe postępy — z popularnością małą”<sup>2</sup>.

Do analogicznego wniosku doprowadziły także wcześniejsze badania Z. Włodarskiego, odnoszące się jednak do niewielkiej populacji uczniów szkół podstawowych w Warszawie. Z testowych badań inteligencji wynika, że uczniowie popularni we wszystkich przypadkach uzyskiwali wyższe rezultaty niż ich rówieśnicy niepopularni. Istnieje więc wysoki wskaźnik korelacji między inteligencją i uzdolnieniami dzieci i młodzieży a ich pozycją społeczną w klasie<sup>3</sup>.

Inne badania stopnia społecznej popularności uczniów zdolnych w grupie rówieśniczej nie doprowadziły do jednoznacznych rezultatów. Wystarczy przykładowo przytoczyć wyniki badań L. M. Termiana, U. Bronfenbrennera, L. Bandury, Z. Zaborowskiego i I. Borzym.

Badania L. M. Termiana nad dziećmi wybitnie inteligentnymi i ich sytuacją społeczną w rodzinie i szkole wykazały, iż dzieci te cieszyły się większą sympatią i uznaniem niż ich mniej zdolni rówieśnicy, co dowodzi ich dobrego przystosowania społecznego<sup>4</sup>.

U. Bronfenbrenner przytacza rezultaty badań J. Colemana, z których wynikało, że młodzież amerykańska osiągnięcia intelektualne traktuje jako wartość drugorzędą. W opinii młodych Amerykanów dobrzy uczniowie to „nie uczniowie najzdolniejsi, lecz ci, którzy skłonni są podjąć wysiłek robienia czegoś, co przynosi stosunkowo małą nagrodę”. Uczniowie najbardziej inteligentni w trosce o dobrą pozycję w grupie rówieśniczej nie starają się o dobre stopnie; klasa szkolna nie jest dla nich polem do działania<sup>5</sup>.

W opinii L. Bandury uczniowie zdolni są „bardzo czynni w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, spełniają różne funkcje w samorządzie szkolnym i w organizacjach dziecięcych. Ze względu na swoje różnorodne umiejętności są chętnie drogą wyborów wysuwani na te stanowiska”<sup>6</sup>.

Z. Zaborowski opierając się na badaniach własnych i amerykańskich psychologów stwierdza, że „w klasach szkolnych ogólnie biorąc bardziej popularne są dzieci inte-

<sup>1</sup> Z. Zaborowski: *Psychologia społeczna a wychowanie*. PZWS, Warszawa 1962, s. 60.

<sup>2</sup> M. Pilkiewicz: *Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym i średnim wieku szkolnym*, *Psychologia Wychowawcza* 1963, nr 5.

<sup>3</sup> Z. Włodarski: *Dzieci wyróżniające się pod względem popularności w klasie szkolnej*, *Psychologia Wychowawcza* 1963, nr 1.

<sup>4</sup> Podają za L. Bandurą: *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. N. K. Warszawa 1974, s. 9.

<sup>5</sup> U. Bronfenbrenner: *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*. Część I. *Psychologia Wychowawcza* 1970, nr 1.

<sup>6</sup> L. Bandura: *op. cit.* s. 32—33.

igentne (jednak nie najbardziej inteligentne), dobrze się uczące, koleżeńskie, grzeczne, posiadające tzw. wycucie społeczne, czyste, śmiałe, pewne siebie, o atrakcyjnym wyglądzie”<sup>7</sup>

Z wyników I. Borzym, przeprowadzonych w średnich szkołach plastycznych Warszawy i Zakopanego, widać, że przeciętny poziom zdolności specjalnych jest warunkiem wystarczającym do uzyskania największej sympatii w grupach uzdolnionych plastycznie, chociaż wśród młodzieży najbardziej lubianej znajdują się uczniowie więcej niż średnio i bardzo zdolni. Istnieje więc pozytywny związek między akceptacją społeczną a faktem posiadania zdolności ogólnych i specjalnych. Jednakże popularności społecznej nie zdobywają jednostki wybitnie zdolne i mało zdolne<sup>8</sup>.

Warto także przytoczyć kilka spostrzeżeń i wycinkowych badań M. Serafin, zastępcy dyrektora Szkoły Podstawowej w Świdnicy, która podjęła zaplanowaną pracę z uczniami zdolnymi. „Moje obserwacje poczynione w szkole w odniesieniu do atmosfery panującej między uczniami zdolnymi a pozostałymi pozwalają stwierdzić, że w większości dzieci uzdolnione są przedmiotem zawiści. Niektórzy uczniowie zdolni są rzeczywiście uspołecznieni, chętnie wykonują prace społeczne i dobrze pracują w organizacjach szkolnych. Szczególnie w klasach starszych młodzież ta przecenia się. Tylko „na pokaz ma uśmiech dla kolegi, w innym wypadku — opryskliwie odnosi się do swych «gorszych kolegów»”. W opinii młodzieży klas VII i VIII rówieśnicy nieprzeciętnie zdolni są:

— niekoleżeńscy	— 58% osób,
— nie lubiani	— 73% ”
— faworyzowani przez nauczycieli	— 40% ”
— niechętni wobec prac społecznych	— 58% ”

Oczywiście ze względu na szczupły zasięg badania wnioski te należy traktować z dużą rezerwą.

Odmienną opinię sprecyzował J. Tkaczyk, zastępca dyrektora Zbiorczej Szkoły Gminnej w Krośnie Odrzańskim, również pracującej według ustalonego programu opieki nad uczniami uzdolnionymi: „Dzieci zdolne są życzliwe dla otoczenia, ujawniają kulturę bycia, umieją współpracować z kolegami, chętnie udzielają pomocy, opiekują się uczniami słabszymi, szukają kontaktu z kolegami starszymi od siebie, zawierają przejaźnie również z innymi zdolnymi uczniami; są niekiedy zarozumiali”.

Przedstawione ogólne stwierdzenia stanowiły inspirację badania pozycji społecznej uczniów zdolnych w środowisku wiejskim. Poziom uzdolnień w niemalym stopniu może wyznaczać miejsce jednostki w hierarchii prestiżu i popularności wśród rówieśników, co z kolei implikuje dobre jej samopoczucie i dalszy pomyślny rozwój intelektualny, uczuciowy i społeczny.

Zagadnieniem pozycji społecznej dziecka w grupie nieformalnej zajmowali się dotychczas głównie psychologowie i socjologowie, i to zazwyczaj w środowisku miejskim. Natomiast zainteresowanie się pedagogów tą sprawą z wielu względów do niedawna było znikome. Stąd też m. in. wynika próba podjęcia tej kwestii w moich badaniach pedagogicznych w szkołach podstawowych na wsi.

Celem mojego badania było ustalenie, w jakiej mierze uzdolnienia uczniów wiej-

<sup>7</sup> Z. Zaborowski: *Psychologia społeczna a wychowanie...* s. 64. oraz: *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*. PWN, Warszawa 1964, s. 230—258.

<sup>8</sup> I. Borzym: *Przywództwo — akceptacja społeczna a poziom zdolności*. *Przegląd Psychologiczny* 1974, t. XVII, nr 4.

skich szkół podstawowych wywierają wpływ na popularność społeczną w zespołach klasowych; innymi słowy, czy uczniowie uznani za nieprzeciętnie zdolnych cieszą się wśród rówieśników wysokim stopniem popularności czy też nie. Określenie pozycji społecznej uczniów zdolnych zakłada oczywiście porównanie ich z innymi rówieśnikami swojej klasy.

Badania zostały przeprowadzone w 20 klasach różnych wiejskich szkół podstawowych (w tym — 1 szkoła gminna w mieście, lecz w klasie grupującej samych uczniów ze wsi): 10 w powiecie pułuskim i 10 w powiecie żarskim, a więc w zupełnie odmiennych warunkach regionalnych, zróżnicowanych pod względem geograficznym, historycznym, społeczno-ekonomicznym i kulturalnym. Do badań wytypowano te klasy, spośród V—VIII, w których według orzeczenia rad pedagogicznych znajduje się przynajmniej dwóch uczniów nieprzeciętnie zdolnych. I istotnym ponadto kryterium wyboru klasy był fakt przebywania tych uczniów w swoich zespołach klasowych co najmniej przez okres jednego roku. Tak więc badani uczniowie byli stałymi członkami grup społecznych, w których poszczególne jednostki mogły się wzajemnie wystarczająco dobrze poznać. W rezultacie liczbę przebadanych uczniów, z rozbiem na klasy, przedstawia tabela 1.

Tabela 1

## LICZBA UCZNIÓW OBJĘTA BADANIAMI

Klasy	Pułtusk			Żary			Ogółem		
	od- działy	Ucz- niowie	Ucz- niowie zdolni	od- działy	Ucz- niowie	Ucz- niowie zdolni	od- działy	Ucz- niowie	Ucz- niowie zdolni
V	3	53	7	1	25	5	4	78	12
VI	3	58	6	2	43	8	5	101	14
VII	3	55	7	3	81	12	6	136	19
VIII	1	17	2	4	86	15	5	103	17
Ogółem	10	183	22	10	235	40	20	418	62

Tak więc w badaniach zostały uwzględnione wszystkie klasy starsze szkoły podstawowej. Uczniowie uznani za nieprzeciętnie zdolnych stanowili ok. 15% ogółu badanych młodocianych (ok. 12% w pow. pułuskim i 17% w pow. żarskim). Najliczniej w badaniach byli reprezentowani uczniowie klasy VII, najmniej zaś — klasy V. Z zestawienia tego widać ponadto, iż klasy w szkołach wiejskich w pow. pułuskim są mniej liczne niż w pow. żarskim.

Badania zostały przeprowadzone przez wychowawców klas na godzinach wychowawczych według jednolitej instrukcji wprowadzającej, opartej na ogólnie przyjętych w socjometrii zasadach<sup>9</sup>. Pozycja społeczna była mierzona techniką socjometryczną J. L. Moreny. Uczniowie odpowiadali na piśmie (na specjalnie przygotowanych kartkach) na 3 następujące pytania (2 pozytywne i 1 negatywne):

1. Z kim spośród kolegów i koleżanek naszej klasy najchętniej siedziałbyś w jednej ławce (wymień 3 osoby)?
2. Z kim chcesz razem pracować (podaj 3 nazwiska)?

<sup>9</sup> M. Pilkiewicz: Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań. *Psychologia Wychowawcza* 1962, nr 4; M. Winiarski: Przydatność technik socjometrycznych w pedagogice społecznej. (W:) *Metodologia pedagogiki społecznej*. Ossolineum 1974.

3. Z kim najmniej chętnie siedziałbyś w jednej ławce (napisz również 3 nazwiska)?

Zastosowano tu więc technikę wymagającą wyborów pozytywnych i negatywnych, przy czym uwzględniono dwa kryteria socjometryczne. Przez kryterium socjometryczne będą rozumiał za M. Pilkiewiczem określoną, specyficzną sytuację społeczną, będącą podstawą do dokonania wyboru osób z danej grupy społecznej, odpowiadających wymogom podanym w instrukcji. Należy tutaj zaakcentować, iż nie badałem pozycji społecznej jednostek w ogóle, lecz stopień społecznej akceptacji właśnie ze względu na dwa wyróżnione kryteria.

W celu określenia miejsca w hierarchii społecznej poszczególnych uczniów wykorzystałem dwa zasadnicze sposoby analizy danych socjometrycznych:

1. **Graficzny** — sporządzenie tabel socjometrycznych dla każdej klasy oraz indywidualnego hierarchicznego socjogramu dla uczniów uzdolnionych.
2. **Liczbowy** — określenie statusu socjometrycznego dla każdego ucznia i zaszeregowanie na tej podstawie jednostek uzdolnionych do odpowiednich kategorii pozycji socjometrycznych.

Wyznaczając pozycję społeczną (status socjometryczny) uczniów posłużyłem się ogólnie znanym wzorem<sup>10</sup>:

$$P_{sp} = \frac{\text{liczba wyborów pozyt.} - \text{liczba odrzuceń}}{N - 1}$$

Po wyznaczeniu statusu socjometrycznego każdej badanej jednostki obliczono średnią pozycję społeczną dla uczniów poszczególnych klas, będącą przeciętnym wskaźnikiem ich popularności. Pozwoliło to porównać miejsca zajmowane w hierarchii grupowej przez uczniów uzdolnionych z pozycjami socjometrycznymi rówieśników oraz ustalić odchylenia od średniej grupowej.

Stopień popularności uczniów zdolnych w stosunku do średniej pozycji socjometrycznej dla poszczególnych klas ilustruje tabela 2.

Tabela 2

## WSKAŹNIK POZYCJI SPOŁECZNEJ UCZNIÓW

Lp.	Szkoły w powiecie P u ł t u s k			Szkoły w powiecie Ż a r y		
	Szkoły i klasy	Średnia w klasie	Pozycja ucznia zdol.	Szkoły i klasy	Średnia w klasie	Pozycja ucznia zdol.
1	A — V	0,19	0,64	A — V	0,13	0,47
2	B — VII	0,16	0,47	B — VI	0,13	0,44
3	C — VI	0,29	0,50	C — VIII	0,16	0,90
4	D — V	0,20	0,42	D — VII	0,20	0,43
5	E — VI	0,18	0,75	E — VII	0,12	0,42
6	F — VIII	0,19	0,25	F — VI	0,22	0,59
7	G — VII	0,31	0,32	G — VII	0,17	0,65
8	H — VI	0,19	0,36	H — VIII	0,25	0,50
9	I — V	0,22	0,42	I — VIII	0,24	0,52
10	J — VII	0,23	0,50	J — VII	0,22	0,46
Średni status socjom.		0,21	0,46	Średni status socjom.	0,18	0,53

<sup>10</sup> P. Fraisse: Podręcznik do ćwiczeń z psychologii eksperymentalnej. PWN, Warszawa 1960.

Tabela ta wyraźnie wskazuje, że wiejscy uczniowie nieprzeciętnie zdolni są wysoko oceniani przez swych rówieśników i cieszą się dużą popularnością społeczną. Wskaźnik ich pozycji społecznej jest zdecydowanie wyższy od średniego statusu socjometrycznego poszczególnych klas (od 0,01 aż do 0,57), w niektórych przypadkach — trzy- i czterokrotnie.

Interesujące może okazać się zestawienie średnich statusów socjometrycznych kolejnych klas, by na tym tle przedstawić pozycję społeczną uczniów nieprzeciętnie zdolnych. Z konfrontacji tej wynika, że wskaźniki grupowe i indywidualne w szkołach obu badanych powiatów wynoszą:

— * w klasach	V — 0,20 ;	dla uczniów zdolnych	— 0,48
— „	IV — 0,20 ;	„	— 0,53
— „	IIIV — 0,20 ;	„	— 0,54
— „	IIIV — 0,21 ;	„	— 0,54

Na tej podstawie można skonstatować, iż struktura socjometryczna poszczególnych grup jest prawie identyczna. Natomiast prawdopodobne jest, że w klasach starszych uczniowie zdolni są bardziej atrakcyjni niż w klasach młodszych (V — VI).

Równocześnie należy dodać, iż na ogólną liczbę 62 uczniów uzdolnionych jedynie 3 zdobyło niższy wskaźnik pozycji społecznej od średniego statusu socjometrycznego ich klas. Ma to duże znaczenie dla dalszego rozwoju jednostek nieprzeciętnie zdolnych oraz poziomu intelektualnego klasy szkolnej. Uczniowie posiadający wyższą pozycję w strukturze społecznej klasy, a więc atrakcyjni pod względem społecznym, przejawiają zazwyczaj silniejszy wpływ na zachowanie i postępy w nauce całej grupy rówieśniczej. Jednocześnie uzyskanie wysokiej rangi w hierarchii prestiżu w klasie dostarcza jednostce poczucia własnej wartości i osobistej satysfakcji, co w konsekwencji w dużym stopniu rzutuje na wzrost poziomu jej aktywności i jakość indywidualnych osiągnięć szkolnych<sup>11</sup>. Z drugiej strony jednostki nie lubiane i nie doceniane przez innych będą miały zaburzoną percepcję samych siebie, co w rezultacie spowoduje, iż nie będą podejmowały działań umożliwiających pełne wykorzystanie ich zdolności<sup>12</sup>.

W zależności od uzyskanych wyborów można dokonać klasyfikacji wszystkich badanych uczniów na 5 podstawowych grup. Niezbędne staje się tu wykorzystanie 5-stopniowej skali pozycji socjometrycznych, opracowanej przez M. Pilkiewicza, a uwzględniającej klasyczną już tabelę krytycznych wartości statusów socjometrycznych U. Bronfenbrennera<sup>13</sup>. Każdego z uczniów zaszerogowałem do jednej z 5 kategorii pozycji socjometrycznych, by na tym tle łatwiej uchwycić relację zachodzącą między uczniami uzdolnionymi a ogółem pozostałych uczniów. Tabela 3 ilustruje rozkład liczebności badanej populacji w poszczególnych kategoriach socjometrycznych.

Z tabeli 3 wynika, że większość uczniów nieprzeciętnie zdolnych znalazła się w kategoriach osób o wysokiej i powyżej przeciętnej pozycji społecznej. Tak więc prawdopodobieństwo wysokiego prestiżu (dużej i wysokiej popularności) uczniów zdolnych w zespole klasowym jest duże (ok. 0,80).

Te ogólne stwierdzenia odnoszą się prawie w identycznym stopniu do szkół z obu interesujących mnie powiatów. Korespondują one z rezultatami badań L. Bandury, odnoszącymi się do młodzieży szkół gdańskich. Przekonują ewidentnie, iż w środo-

<sup>11</sup> M. Pilkiewicz: Nieformalna struktura grupy. *NURT* 1974, nr 12(17); wkładka do dwutygodnika *Oświata i Wychowanie*.

<sup>12</sup> I. Borzym: op. cit. s. 516.

<sup>13</sup> M. Pilkiewicz: Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. *Psychologia Wychowawcza* 1969, nr 1.



Tabela 3

STAN LICZEBNY UCZNIÓW POSZCZEGÓLNYCH  
KATEGORII  
SOCJOMETRYCZNYCH (w %)

Lp.	Hierarchia statusów	Pultusk		Żary		Ogółem	
		Ogółem uczn.	Uczn. zdol.	Ogółem uczn.	Uczn. zdol.	Ogółem uczn.	Uczn. zdol.
1	Pozycja wysoka	10,9	31,8	14,9	40,0	13,0	38,0
2	Pozycja powyżej przeciętna	20,7	36,4	20,8	42,5	20,8	40,0
3	Pozycja przeciętna	6,0	9,1	3,4	2,5	4,3	5,0
4	Pozycja poniżej przeciętna	31,8	22,7	19,0	7,5	25,0	12,0
5	Pozycja niska	30,6	—	41,9	7,5	36,9	5,0
Ogółem		100	100	100	100	100	100

wiskach wiejskich, bez względu na ich społeczno-ekonomiczne i historyczne zróżnicowanie, uczniowie nieprzeciętnie zdolni są akceptowani przez swych rówieśników i znajdują układ stosunków społecznych sprzyjający dalszemu rozwojowi ich uzdolnień. Uzdolnieni młodociani okazują się atrakcyjnymi partnerami do współdziałania w pracy i nauce. Można przyjąć, iż w środowisku młodzieży wiejskiej bliskość interesów (tj. osiągnięcia w nauce i pracy) stanowi ważne źródło atrakcyjności i uznania społecznego<sup>14</sup>.

Bliższa analiza indywidualnych socjogramów hierarchicznych uwzględniających poziomy socjometryczne, sporządzonych dla każdego ucznia zdolnego, wskazuje na następujące zależności:

- a) Uczniowie zdolni wybierani są przez rówieśników o różnych pozycjach społecznych, a zwłaszcza przez rówieśników tej samej płci o ponadprzeciętnej popularności;
- b) Wybory obustronne odnoszą się przede wszystkim do jednostek o zbliżonym statusie socjometrycznym. Tak więc uczniowie zdolni w zdecydowanej większości wybierają rówieśników o wysokiej i powyżej przeciętnej pozycji społecznej;
- c) Jednostki zdolne odrzucają zazwyczaj uczniów o małej i bardzo małej popularności. Zdarzają się także tutaj wzajemne, obustronne odrzucenia.

Wyniki te są zbieżne z rezultatami innych badań socjometrycznych. Badania R. Więckowskiego wskazują, że uczniowie z poziomu I (tj. dobrzy i bardzo dobrzy) chcą współpracować wyłącznie lub prawie wyłącznie w obrębie „własnego” poziomu, a odrzucają rówieśników opóźnionych w nauce. Poziom I ma bardzo wysoki przeciętny wskaźnik popularności<sup>15</sup>.

Sporządzone przez wychowawców klas charakterystyki uczniów zdolnych, na podstawie dłuższej, planowej obserwacji, dobitnie świadczą, iż młodociani odznaczający się uzdolnieniami intelektualnymi są na ogół lubiani przez rówieśników. Przytaczam przykładowo trzy fragmenty charakterystyk:

— Uczennica klasy VIII, pochodzenia chłopskiego, Bożenka jest lubianą i cenioną

<sup>14</sup> Cz. Nowaczyk: Wyniki nauczania a pozycja ucznia. *Wychowanie* 1972, nr 10

<sup>15</sup> R. Więckowski: Problem indywidualizacji w nauczaniu. Ossolineum, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1973, s. 201.

koleżanką. „Osiągnęła wysoką pozycję w klasie. Cenią ją za wiedzę, za aktywność społeczną, za kulturę osobistą. Zawsze uśmiechnięta, gotowa do udzielania pomocy tym, którzy o nią proszą. Czuje się współodpowiedzialna za losy całej klasy. Szczególnie angażuje się w rozwiązywanie różnorodnych problemów klasowych. Na przestrzeni ostatnich lat nie było żadnych konfliktów między nią a pozostałymi członkami kolektywu klasowego. Ceniona jest zarówno przez uczniów dobrych, jak i przez »trudnych«. Pomimo dużych osiągnięć w nauce i wysokiej pozycji społecznej daleka jest od zarozumiałstwa i przeceniania się. Prawdomówna, bezpośrednia i obiektywna w ocenie siebie i innych”.

— Uczennica klasy VII, pochodzenia inteligenckie: „W klasie Jolka cieszy się szacunkiem i uznaniem wśród kolegów. Jest koleżeńska, chętnie pomaga innym. Cechuje ją stanowczość i umiejętność szybkiego podejmowania trafnej decyzji. Potrafi znaleźć właściwe rozwiązanie sytuacji konfliktowych, dlatego kolektyw klasowy ma do niej duże zaufanie. Dowodem tego jest fakt, że już drugi rok piastuje funkcję gospodarza klasy”.

— Uczeń klasy VIII, pochodzenia chłopskiego: „Janusz jest lubiany przez klasę. Jest koleżeński, operatywny, z inicjatywą. Swoim zdyscyplinowaniem wpływa dodatnio na zachowanie klasy. Pomaga słabszym w nauce, często z własnej inicjatywy”.

Analiza zebranego materiału socjometrycznego nie uwzględniła innych czynników determinujących w jakiejś mierze pozycję społeczną uczniów uzdolnionych w klasie szkolnej. Celowo tutaj zrezygnowałem z poszukiwania korelacji między statusem socjometrycznym jednostek nieprzeciętnie zdolnych a kategorią ich wieku, płci, klasy, pochodzenia społecznego i innych parametrów spełniających funkcję zmiennych niezależnych. Starałem się dać tylko odpowiedź na pytanie, jaką pozycję społeczną w klasie szkolnej zdobyli uczniowie nieprzeciętnie uzdolnieni w szkołach podstawowych na wsi. Uważam, że dokonana analiza uzyskanych danych przekonuje, iż cel ten udało się osiągnąć przynajmniej w dostatecznym stopniu, chociaż nie zwalnia to z obowiązku weryfikacji sformułowanych wniosków na innym terenie i odmiennymi narzędziami badawczymi.

## NOWA OCENA ZACHOWANIA UCZNIÓW. OD LOGIKI WYKROCZEŃ DO LOGIKI OSIĄGNIĘĆ. PRACA ZESPOŁOWA POD REDAKCJĄ ALEKSANDRA LEWINA NK, Warszawa 1974 rok, ss. 220

Problem oceny ze sprawowania dyskutowany jest już od dawna, a opinia przeważającej większości osób zajmujących się tą kwestią sprowadza się do stwierdzenia, że „dotychczasowa koncepcja tej oceny przeżyła się całkowicie, stanowi anachronizm” s. 11. Chociaż opinia ta jest powszechnie znana, nie oznacza to, że tradycyjna ocena ze sprawowania nie znajduje swoich zwolenników i że koncepcja nowej oceny przyjmowana jest bez zastrzeżeń. Wynika to chyba w dużej mierze z nieznamomości założeń nowej oceny. Przyczyną niezbyt dokładnej znajomości zagadnienia był — jak się wydaje — brak całościowego przedstawienia głównych założeń i praktycznych rozwiązań koncepcji nowej oceny zachowania. Lukę tę wypełniła książka pt. „Nowa ocena zachowania uczniów” wydana pod redakcją Aleksandra Lewina. Współautorami jej są: Maria Jakowicka i Barbara Puszkin.

Książka oparta jest na bogatym materiale doświadczalnym wielu szkół podstawowych i średnich województwa warszawskiego, zielonogórskiego, krakowskiego i wrocławskiego. Doświadczenia tych szkół — jak podkreśla A. Lewin — umożliwiły opracowanie ostatecznej wersji koncepcji nowej oceny. Książka składa się z sześciu rozdziałów. Rozdział I zawiera ogólne założenia koncepcji, rozdział II poświęcony jest problemowi doboru treści oceny, rozdział III — skali ocen, rozdział IV — procedurze ustalania oceny, rozdział V — efektom stosowania nowej oceny, a rozdział VI — miejscu oceny w systemie wychowawczym.

W książce tej nie wyodrębniono części teoretycznej i praktycznej. Autorzy kolejno omawiają najważniejsze zagadnienia składające się na całość koncepcji. Założenia teoretyczne przedstawiają łącznie z wynikami przeprowadzonego eksperymentu.

Na wstępie rozważań nad koncepcją nowej oceny z zachowania (rozd. I) autorzy zwracają uwagę na braki dotychczasowej globalnej oceny ze sprawowania. Są one następujące: brak wyrazistości treściowej, zbyt wąska skala i jednostronna procedura wystawiania oceny.

Brak wyrazistości treściowej przejawia się w globalnym charakterze dawnej oceny, mianowicie nie określała ona tego, co należy brać pod uwagę przy wystawianiu takiej oceny. Ponadto była ona oparta na tzw. logice wykroczeń, to znaczy podstawowym kryterium oceny było istnienie lub brak wykroczeń ucznia i tym samym nie odzwierciedlała ona pozytywnych przejawów jego zachowania.

Bardzo wąska skala ocen ze sprawowania nie była w istocie rzeczą „skalą”, lecz zwykłą alternatywą. Uczeń mógł być albo „dobry” i wtedy otrzymywał ze sprawowania piątkę, albo „zły” i wówczas wystawiano mu czwórkę lub trójkę. Tak więc zachowanie ucznia — zjawisko bardzo złożone — oceniano w sposób niezwykle uproszczony. Nic dziwnego więc, że stopnie ze sprawowania w wyniku stosowania tej pseudoskali uległy z czasem całkowitej dewaluacji.

Jednostronna procedura wystawiania oceny polegała na tym, że wystawianie jej

należało wyłącznie do wychowawcy klasowego. Zatwierdzanie jej przez Komisję Klasyfikacyjną miało najwyraźniej charakter czysto formalny. Oceniani nie brali w tym procesie udziału.

Jak z powyższych rozważań wynika, ocena ze sprawowania „nie dawała żadnego obrazu zachowania ucznia” (s. 16), premiowała bierność, nie zachęcała do pracy nad udoskonaleniem własnego zachowania. Nie spełniała więc należycie swej funkcji wychowawczej. „Ocena ta — jak podkreśla A. Lewin — spłycała i hamowała rozwój pracy wychowawczej. Pozostawała w daleko idącej sprzeczności z najbardziej elementarnymi założeniami naszego systemu wychowawczego” (s. 19).

Koncepcja nowej oceny zachowania przewyżcza braki oceny tradycyjnej. Wprowadza ona gruntowne zmiany w zakresie treści, skali ocen oraz sposobu wystawiania oceny. Ocena zachowania — według tej koncepcji — spełnia prawdziwie wychowawcze funkcje. Wśród nich najważniejsza jest funkcja stymulatywna, mianowicie nowa ocena zachęca i pobudza ucznia do pracy nad sobą, do doskonalenia własnego zachowania się. Spełnia także funkcję informacyjno-wartościującą i pomiarową.

W tym miejscu warto wspomnieć o tym, że autorzy koncepcji nowej oceny zrezygnowali z terminu „ocena ze sprawowania” na rzecz określenia „ocena zachowania ucznia”. Wprowadzone pojęcie „zachowanie” — ich zdaniem — odnosi się do głębszej warstwy postępowania człowieka.

Dalej autorzy omawiają problem treści oceny zachowania (rozdz. II). Ukazując nasze tradycje i doświadczenia innych krajów, dochodzą do wniosku, iż punktem wyjścia w doborze treści oceny należy uczynić podstawowe wartości społeczno-moralne, tj. takie wartości, które uważamy za najistotniejsze w procesie wychowania socjalistycznego.

W koncepcji nowej oceny wyodrębniono następujące kryteria treściowe: 1) uspołecznienie dzieci i młodzieży, 2) kultura osobista uczniów, 3) stosunek do nauki.

W celu dokładniejszego sprecyzowania treści oceny autorzy zalecają ustalenie obok kryteriów treściowych — przykładowych wskaźników zachowania (np. wskaźnikiem właściwego stosunku do nauki jest systematyczne odrabianie lekcji). Wskaźniki winny być zróżnicowane w zależności od wieku uczniów i rodzaju szkoły. Dla każdego kryterium treściowego autorzy przytaczają typowe wskaźniki zachowania.

Zachowanie uczniów — według powyższych kryteriów — oceniane jest w nowej koncepcji w skali pięciostopniowej: wzorowa, bardzo dobra, poprawna, mierna, nieodpowiednia (rozdz. III). Punktem wyjścia w przyjętej skali jest ocena „poprawna”, która wskazuje, iż zachowanie ocenianego jest przeciętne. Dla zachowań wyróżniających się przewidziano ocenę „wzorową” i „bardzo dobrą”, a dla zachowań ujemnych ocenę „mierną” i „nieodpowiednią”.

Aby ułatwić ocenianie, zastosowano terminy, które świadczą o stopniu nasilenia ocenianych zachowań. I tak, ocenę wzorową może otrzymać uczeń, który zawsze i bez zarzutu spełnia wymagania zawarte w regulaminie, ocenę bardzo dobrą — gdy przeważnie i dobrze spełnia wymagania szkolne, poprawną — jeśli spełnia je częściowo, mierną — gdy przeważnie nie spełnia tych wymagań, a nieodpowiednią — gdy ich nie spełnia, tj. popełnia rażące uchybienia, działa na szkodę otoczenia.

Autorzy omawianej pozycji opowiadają się za dokonywaniem oceny głównie na podstawie wnikliwej obserwacji zachowania ucznia. Celem zmniejszenia subiektywności ocen włączono w proces oceniania także dzieci i młodzież. Ukazując w rozdziale IV procedurę ustalania oceny, autorzy podkreślają, że sposób ustalania jej jest w całej koncepcji problemem najważniejszym. W rozwiązaniu jego biorą aktywny udział — jak wiadomo — wszyscy uczniowie i nauczyciele danej klasy.

W procesie oceniania wyodrębniono trzy ogniwa: 1) samoocenę ucznia, 2) ocenę zachowania jednostki przez grupę, 3) ocenę nauczyciela wychowawcy. Ogniwa te można stosować w trzech wariantach, czyli w trzech różnych układach, tj. w za-

leżności od kolejności gromadzenia ocen od osób oceniających (nauczyciel, grupa, osoba oceniana). Są to następujące warianty: wariant pierwszy: ocena nauczyciela — ocena grupy — samoocena; wariant drugi: ocena grupy — samoocena — ocena nauczyciela; wariant trzeci: samoocena — ocena grupy — ocena nauczyciela. Pierwszy z nich, jak wykazała praktyka szkół uczestniczących w eksperymencie — daje najlepsze efekty w klasach I—II szkoły podstawowej. Drugi wariant winien być stosowany w klasach III—VIII. Wariant trzeci autorzy proponują stosować w szkołach ponadpodstawowych.

Propozycje powyższe należy traktować elastycznie. Bowiem wybór wariantu zależy w dużej mierze od poziomu rozwoju dzieci, atmosfery klasy, stopnia uspołecznienia uczniów i zaangażowanie ich w to, co się dzieje aktualnie w klasie.

Doświadczenia szkół eksperymentujących wykazały, że najlepsze efekty wychowawcze uzyskuje się wówczas, gdy wszystkie ognia traktuje się jako jednolity proces i gdy każdego ucznia ocenia się jednocześnie we wszystkich trzech dziedzinach zachowania. Oceny zachowania należy dokonywać dwa razy w ciągu semestru, wystawiając dla każdej dziedziny zachowania odrębną ocenę.

Efekty stosowania nowej oceny przedstawiają autorzy w rozdziale V. Badania pomiarowe prowadzone w szkołach eksperymentujących dowiodły, iż efekty te są następujące: Po pierwsze, nastąpiło przekształcenie systemu wartości uznawanych przez uczniów. Na skutek stosowania nowej oceny uczniowie dostrzegają i akceptują wartości takie, jak aktywność społeczna, praca nad ulepszeniem życia szkolnego, koleżeńskość, wzajemna pomoc, kultura bycia. Odrzucają natomiast bierne posłuszeństwo, podporządkowanie odgórnym nakazom. Po drugie, nastąpiły zmiany w zachowaniu uczniów zgodnie z opinią nauczycieli. Mianowicie pod wpływem wprowadzenia nowej oceny uczniowie chętniej pracują społecznie, są bardziej zainteresowani sprawami klasy i szkoły, czują się bardziej odpowiedzialni za wykonywaną pracę, lepiej przygotowują się do lekcji, są bardziej aktywni na lekcjach, mniej spóźniają się na lekcje, częściej uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych, stają się bardziej refleksyjni w stosunku do siebie i swoich kolegów. Po trzecie, nowa ocena wpłynęła korzystnie na procesy samowychowania. Ponadto z badań wynika, że opinia nauczycieli, uczniów i rodziców o nowej ocenie jest pozytywna. Nauczyciele podkreślają, że umożliwi ona pełniejsze poznanie ucznia, daje każdemu dziecku szanse wyróżnienia się w jakiejś dziedzinie, umożliwi ocenę stanu wychowania w szkole, zmusza nauczyciela do zajęcia się uczniami biernymi oraz konkretyzuje wymagania stawiane uczniom. Uczniowie zaś zwracają uwagę, iż nowa ocena jest bardziej obiektywna i sprawiedliwa, że jasno określa, co podlega ocenie i mobilizuje do pracy nad sobą. Rodzice w zdecydowanej większości akceptują nową ocenę i podkreślają wymienione wyżej zalety.

Miejsce oceny w systemie zarysowują autorzy w rozdziale VI. Podkreślają, że nowa ocena jest jednym tylko z elementów systemu. W związku z tym jej efekty wychowawcze są ściśle uzależnione od funkcjonowania szkoły jako całości oraz od sposobu włączenia oceny do całego systemu wychowawczego. Toteż należy sobie zdawać sprawę z tego, że wprowadzenie nowej oceny musi pociągnąć za sobą szereg zmian w dotychczasowym systemie wychowawczym. Faktycznie rzecz biorąc, nowa ocena — jak sugerują autorzy — jest czynnikiem wpływającym na przeobrażenie i unowocześnienie procesu wychowawczego szkoły. Własności systemotwórcze oceny polegają na tym, że ukazuje ona: 1) rezultaty pracy wychowawczej szkoły, 2) dodatnie i ujemne strony organizacji pracy wychowawczej w szkole, 3) rozbieżności między założeniami obowiązującego w szkole systemu wychowawczego a sposobami pracy wychowawczej wykonywanej na co dzień w szkole. Tym samym zmusza niejako szkołę do wytyczenia kierunków zmian i do przyzwyciężenia ukazanych braków systemu wychowawczego.

Omawiana książka jest jedyną w literaturze polskiej pozycją traktującą tak obszernie i w sposób nowatorski o nowej rozszerzonej ocenie zachowania. Przepojona jest optymizmem i wiarą w to, że ocenę zachowania można uczynić skutecznym środkiem wychowawczym, tj. że odpowiednio stosowana aktywizuje uczniów w działaniu i poznaniu, zachęca do zmiany i udoskonalenia własnego zachowania. Obok założeń teoretycznych autorzy prezentują szereg praktycznych wskazówek dotyczących posługiwania nową oceną. Zaletą książki jest również to, że zalecenia w niej nie są formułowane w sposób kategoryczny. W wielu miejscach autorzy podkreślają, że zawarte w książce wskazówki i postulaty należy traktować elastycznie, że trzeba liczyć się z warunkami, w jakich realizuje się koncepcję nowej oceny, i z właściwościami oraz poziomem intelektualnego i społecznego rozwoju wychowanków.

Oprócz wielu niewątpliwych zalet książka ma drobne potknięcia. Autorzy nie uniknęli zwłaszcza niebezpieczeństwa powtarzania pewnych faktów, które grozi — jak się wydaje — szczególnie pracom zespołowym. Tak na przykład treść fragmentu podrzdziału „Jak oceniać uspołecznienie” (s. 66) powtórzona jest w podrzdziale „Operowanie skalą” (s. 107). Przy tym dwoje różnych autorów nie zgadza się w poglądach w tej jednej kwestii (A. Lewin i M. Jakowicka). A. Lewin proponuje różnicowanie ocen od klasy III, tzn. po dwuletnim okresie przygotowawczym, natomiast M. Jakowicka stwierdza, że zróżnicowaną ocenę można wprowadzać już od klasy II. Osobiście sądzę, że nie klasą należy się sugerować w podejmowaniu tej decyzji, lecz dojrzałością społeczną wychowanków, ich umiejętnością dostrzeżenia złożoności zachowań, o czym reszta mówią także sami autorzy.

Ogółem książka dostarcza usystematyzowanej wiedzy o koncepcji zróżnicowanej oceny pod względem treści, skali ocen i sposobu dochodzenia do oceny. Adresowana jest do nauczycieli, a w szczególności do wychowawców klasowych, którzy przede wszystkim odpowiedzialni są za wprowadzanie nowej oceny w procesie wychowawczym. Z pożytkiem mogą ją przeczytać również rodzice oraz wszyscy ci, którzy zainteresowani są sprawami wychowania.

*Wanda Banaszek  
Lublin*

**JOANNA RUTKOWIAK: BŁĘDY DYDAKTYCZNE  
POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI**  
Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1974, s. 199

Nauczyciele tworzą grupę zawodową posiadającą odrębny status implikowany przez społeczny podział pracy oraz wypełniają określone zadania wymagające specyficznego przygotowania zawodowego. Wszakże kształtowanie osobowości człowieka jest kompleksem czynności, które wymagają nie tylko wiedzy i umiejętności, ale też określonych postaw zawodowych i cech osobowościowych; efekty pracy tej grupy zawodowej dotyczą bowiem tak osobistych losów uczniów, jak i społeczeństwa. Trzeba tu stwierdzić, że wszelkie błędy i niedomagania w pracy nauczyciela z jednej strony dotkliwie krzywdzą uczniów, a z drugiej przynoszą ewidentne szkody społeczne. Stąd jest sprawą oczywistą, że społeczeństwo w swych zrębach stawia przed nauczycielem wysokie wymagania i permanentnie je kontroluje. A zatem na podłożu wzrastających wymagań społecznych silnie stymulowanych rozwojem nauki

i techniki wzrasta problem błędu i problem stosunku do błędu. Można by wskazać na prace pedeutologiczne, w których właściwy stosunek nauczyciela do błędu jest podniesiony do rangi „mistrzostwa pedagogicznego”. Trzeba tu też stwierdzić, że w Polsce i świecie wiele książek i artykułów poświęcono nauczycielowi, niemniej wzrastające zainteresowanie początkującym nauczycielem, jego nadziejami i aspiracjami, sukcesami i porażkami jest nowością. Na tym tle praca J. Rutkowiak otwiera nowy ważki problem, chodzi tu o prawie niepodjętą kwestię błędów dydaktycznych początkujących nauczycieli. Autorka już na s. 6 swojej publikacji zaznacza: „skupienie uwagi na błędach było z mojej strony zamierzone i celowe, wychodziłam bowiem z założenia, że wyraźne dostrzeżenie i rozpoznanie błędów stanowi wstępny i niezbędny krok na drodze ku ich eliminacji”. Nie trzeba wszakże tłumaczyć, jak duże znaczenie ma wykrycie błędów z jednej strony potencjalnych nosicieli porażek i niepowodzeń, z drugiej być może i źródła rozwoju na drodze ku prawdzie. Stąd młody nauczyciel wymaga szczególnego zainteresowania się jego pracą — pomoc niesiona na tym początkowym etapie czynności zawodowych może stać się czynnikiem decydującym w jego dalszej karierze.

Omawiana publikacja jest z tą myślą napisana (s. 7): „być może, że zwrócenie uwagi początkującym na słabsze ogniwa ich działania ułatwi im pracę nad sobą, nad kształtowaniem własnej refleksyjnej postawy, niezbędnej nauczającym”.

Moim zdaniem omawiana publikacja stanowi zasadniczy moment postępu w poglądach na pracę młodego nauczyciela. O tym postępie świadczą m. in. cechy tej pracy:

a) po pierwsze to, że twierdzenia, do jakich dochodzi autorka, znajdują swoje uzasadnienie w teorii czynności i oparcie o przeprowadzone przez nią badania empiryczne oraz

b) dzięki temu, że tekst publikacji J. Rutkowiak zbudowany z 8 rozdziałów stanowi zwartą strukturę, w której każdy rozdział przyczynia się konsekwentnie do rozwinięcia myśli przewodniej.

Doprowadza ona autorkę do sformułowania ważkich twierdzeń na temat tego, jaka jest istota błędu dydaktycznego, jakie niesie ze sobą skutki, gdzie tkwią przyczyny, jak je usuwać, aby zapobiegać regresom zawodowym młodych nauczycieli i jak rozwijać społeczną postawę do doskonalenia, które warunkuje wzmocnienie umiejętności uzasadniania praktycznych poczynań.

Książka J. Rutkowiak wyróżnia się doбором interesujących publikacji krajowych i zagranicznych, a szczególnie tym, że podjęła ona szeroko i wytrwale badania na temat o dużej wadze społecznej. Aby wprowadzić czytelnika mojej recenzji w problematykę i treść tej pracy, wymienię poniżej tytuły jej poszczególnych rozdziałów w tej kolejności, w jakiej są one umieszczone w spisie rzeczy:

- |          |      |   |                                                                                                 |
|----------|------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rozdział | I    | — | Badania nad młodymi nauczycielami w pedagogicznym nurcie pedeutologii                           |
| ”        | II   | — | Zagadnienie błędu w literaturze pedagogicznej                                                   |
| ”        | III  | — | Koncepcja błędu dydaktycznego                                                                   |
| ”        | IV   | — | Cele i metody badań                                                                             |
| ”        | V    | — | Błędy dydaktyczne w koncepcyjnej stronie lekcji                                                 |
| ”        | VI   | — | Błędy dydaktyczne w realizacyjnej stronie lekcji                                                |
| ”        | VII  | — | Zależności pomiędzy błędami dydaktycznymi badanych nauczycieli a długością ich stażu zawodowego |
| ”        | VIII | — | Uwagi o przyczynach popełniania błędów dydaktycznych przez początkujących nauczycieli.          |

Każdy z wymienionych rozdziałów określa swoim nagłówkiem wyraźnie, jakie zagadnienie zostało w nim poruszone. Wstępne trzy rozdziały mają charakter wprowadzenia. W rozdziale pierwszym autorka omawia rozwój badań nad początkują-

cym nauczycielem, dokonuje wszechstronnej analizy poglądów i stanowisk z dwu punktów widzenia:

- a) wpływu warunków na jakość pracy dydaktycznej oraz
- b) poziomu i rozwoju umiejętności dydaktycznych.

W wyniku analizy dotychczasowych badań nad początkującym nauczycielem J. Rutkowiak dochodzi do interesującej konkluzji (s. 20): część początkujących nauczycieli rozpoczyna pracę zawodową nie mając dobrze opanowanych niezbędnych umiejętności; rosnący staż zawodowy nie pozwala automatycznie usunąć braków; w niektórych umiejętnościach z czasem dostrzec można regres i obniżenie się poziomu wykonywania pracy.

W tytule rozdziału drugiego J. Rutkowiak zapowiada rozpatrywanie zagadnienia błędu dydaktycznego. Przedstawia w porządku logicznym znane dotąd definicje błędu dydaktycznego, interpretuje ich podstawy teoretyczne, po czym konsekwentnie przechodzi do analizy błędu w nauczaniu jako problemu badawczego. Poddając gruntownej analizie teoretycznej znane koncepcje błędów dydaktycznych, biorąc pod uwagę istotne różnice autorskie wyróżnia trzy koncepcje. Takie sposoby rozpatrywania błędów, w których nie formułuje się kryteriów poprawnego i błędnego działania dydaktycznego, zalicza do grupy pierwszej. Grupę drugą stanowią te propozycje, które traktują błąd jako odstępstwo od reguł poprawnego wykonania czynności dydaktycznych. Rozpatrywanie błędów dydaktycznych z punktu widzenia realizacji celów podjętego działania — to koncepcja trzecia.

Po podsumowaniu wyników teoretycznej analizy J. Rutkowiak przystąpiła (rozdz. III) do przedstawienia własnej koncepcji błędu dydaktycznego. Na podstawie psychologicznej teorii czynności wprowadza następujące pojęcie błędu dydaktycznego — to „takie wykonanie przez nauczyciela czynności dydaktycznej, w której nie osiągnął on zamierzonego rezultatu tej czynności” s. 34. Przyjmując lekcję szkolną za organizacyjną podstawę pracy dydaktycznej, konsekwentnie do założeń teoretycznych, zostały wyróżnione dwie cechy tej czynności: ukierunkowanie na cel i zorganizowana forma aktywności nauczyciela i uczniów. Istota ukazanych cech sprowadza się do tego, że:

- a) zadania poszczególnych lekcji stanowią etapy realizacji celów wychowania,
- b) poszczególne jej momenty zawsze winny stanowić spójną całość podporządkowaną zadaniom lekcji.

W tej podstawowej czynności dydaktycznej, jaką jest lekcja, J. Rutkowiak, sędzę, że słusznie, wyróżnia stronę koncepcyjną i realizacyjną. Trzeba też i tu stwierdzić, że konsekwentnie do założeń wyłuszcza ich istotę: koncepcyjna strona lekcji polega na posiadaniu przez nauczyciela świadomej orientacji w zadaniach, natomiast realizacyjna dotyczy osiągnięcia przez nauczyciela zamierzonych zadań; autorka zaznacza równocześnie, że błąd dydaktyczny popełnia nauczyciel, który nie panuje nad obydwostronami lekcji (s. 35).

Moim zdaniem można przyjąć, że ten tok rozumowania jest poprawny, nie budzi wątpliwości, może stanowić teoretyczną podstawę kolejnej procedury badawczej, której celem jest stwierdzenie, czy początkujący nauczyciele popełniają błędy w swojej pracy dydaktycznej, jakie są te ewentualne błędy oraz czy liczba ich maleje wraz z rosnącym stażem zawodowym (s. 51).

Metody badań autorka przejrzyście charakteryzuje w rozdziale IV ukazując zastosowanie: metody obserwacji, metody wywiadu, metody ankiety i metody analizy dokumentacji, przy czym słusznie w aneksie załącza używane narzędzie: schemat protokółów godziny lekcyjnej, kwestionariusze wywiadów i ankiet. Pozwoli to czytelnikowi wniknąć w warsztat prowadzonych badań, a ponadto stwarza możliwości sformułowania wysuniętych w książce postulatów w praktyce.

W czterech głównych rozdziałach zawarła J. Rutkowiak omawianie wyników pro-



wadzonych badań empirycznych, które dotyczyły błędów dydaktycznych popełnianych przez nauczycieli podczas pierwszego, drugiego i trzeciego roku ich pracy zawodowej. Walory dydaktyczne rozdziału V i VI powodują, że chciałabym zwrócić na nie uwagę młodego nauczyciela, być może studiując tekst, w którym autorka zawarła celowo dobrane i przejrzyście analizowane fragmenty lekcji, znajdzie tam siebie i zastanowi się nad stylem swojego działania — pożyteczna to refleksja i niewątpliwy sukces autora książki, w której zawarte są tego rodzaju środki wyrazu.

Ostateczne wyniki uzyskane w rezultacie badań i opisane syntetycznie w rozdziale zatytułowanym: „Zależności pomiędzy błędami dydaktycznymi badanych nauczycieli a długością ich stażu zawodowego” przedstawiają się następująco: wzrastający staż pracy nie wpływa na zmianę ilości błędów; wyniki osiągane przez nauczycieli w pierwszym roku pracy zawodowej nie są najlepsze; poprawa wyników następuje w drugim roku pracy; w trzecim roku autorka stwierdza różnicowanie wyników, otóż z czasem powtórnie wzrasta liczba błędów dydaktycznych u jednych, a maleje u innych. W tym miejscu pozwolę sobie na refleksyjne pytania: dlaczego, kim są ci, którzy osiągają sukcesy, jaka jest przyczyna stwierdzanego przedwcześnie regresu u innych? Niepokoi ten stan rzeczy tym bardziej, że wyniki badań J. Rutkowiak nie są odosobnione, bowiem przedwczesny regres u nauczycieli został też zasygnalizowany w literaturze zagranicznej. Z pedagogicznego punktu widzenia można by się zgodzić z sądem autorki, że szczególnie ważną rolę w rozwoju młodego nauczyciela odgrywa drugi rok pracy (s. 120). Sąd ten ma swoich adresatów — są nimi przede wszystkim dyrektorzy szkół, którzy na co dzień stykają się z młodym nauczycielem, z jego warsztatem pracy i mają określone możliwości przychodzenia z pomocą początkującym w zawodzie.

W ostatnim rozdziale (VIII) analizuje J. Rutkowiak przyczyny popełnionych błędów dydaktycznych. Mieszane uczucia budzi ten rozdział pracy, w którym autorka sięgając do obszernej literatury naukowej okupiła to niewystarczającą klarownością i dogłębnością własnych rozważań, mimo to trzeba tu stwierdzić, że sam zamysł badań nad przyczynami błędów dydaktycznych jest ważki i interesujący oraz z całą pewnością może stanowić przedmiot oddzielnych badań. Dlatego słusznie postąpiła autorka zaznaczając w tytule rozdziału, iż są to jej uwagi.

Ogólnie biorąc recenzowana książka J. Rutkowiak pogłębiła naukową wiedzę o błędzie dydaktycznym. Operując wywodem teoretycznym z jednej strony a materiałem empirycznym z drugiej autorka stworzyła książkę przydatną zarówno dla teoretyków, jak i dla praktyków, którzy bliżej zainteresowani są jakością pracy szkoły.

*Paulina Bródka  
Gdańsk*

### **TREŚCI NAUCZANIA A ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI**

**Praca zespołowa pod redakcją Ryszarda Radwiłowicza, Warszawa 1974,  
Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 264**

Dążność organizatorów oświaty, szkół i nauczycieli do uwspółcześnienia procesu dydaktycznego powoduje stały wzrost zainteresowania literaturą, w której prezentowane są realne możliwości tego uwspółcześnienia. A ponieważ panuje już zgodność

poglądów co do tego, że najbardziej realne propozycje dotyczące unowocześnienia procesu dydaktycznego sprowadzają się do maksymalnego aktywizowania uczniów oraz rozwijania ich samodzielności myślowej i działaniowej, między innymi poprzez stosowanie nauczania problemowego i strukturalnego, nic zatem dziwnego, że zapotrzebowanie na opracowania z tego właśnie zakresu jest szczególnie duże.

Na terenie szkolnictwa zawodowego poważne w tym względzie usługi oddały już i oddają nadal pionierskie prace w ramach Biblioteki Kształcenia Zawodowego, w tym pisane pod redakcją Ryszarda Radwiłowicza. Mam w szczególności na myśli dwie pozycje: „Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych” (wyd. 1 — 1968, wyd. 2 — 1973) i „Treści nauczania a rozwijanie samodzielności” (1974). Gdy w pozycji pierwszej R. Radwiłowicz z grupą współautorów zajmuje się problemem aktywizacji uczniów w procesie nauczania, to w pozycji drugiej całość rozważań oscyluje wokół tezy, że „strukturyzacja treści nauczania oraz rozwijanie samodzielności myślenia i działania uczniów to dwie wysuwające się na czoło zasady współczesnej dydaktyki, a zarazem dwa bezsporne żądania, zgłaszane obecnie coraz głośniej pod adresem praktyki szkolnej” (s. 13).

Na treść recenzowanej pracy składają się stanowiące układ zwarty opracowania autorów: Ryszarda Radwiłowicza, Ryszarda Siwińskiego, Witolda Michalskiego, Czesława Kosińskiego, Tadeusza Ziobrowskiego, Jerzego Bobuli i Emiliana Struka. Słowo wstępne napisał redaktor naukowy Biblioteki Kształcenia Zawodowego, Tadeusz Nowacki.

A oto tytuły poszczególnych części autorskich recenzowanej pracy: I. Główne założenia i problemy, II. Struktura treści i samodzielności uczniów na zajęciach laboratoryjnych w pracowni elektrycznej, III. Treści nauczania a kształcenie umiejętności samodzielnego sporządzania rysunków technicznych maszynowych, IV. Zarys analizy umiejętności czytania rysunku technicznego a treści przedmiotu nauczania i rozwijania samodzielności uczniów, V. Treści nauczania księgowości i ich rola w rozwijaniu samodzielności uczniów, VI. Strukturyzowanie wybranych elementów treści z zakresu organizacji i zarządzania oraz próby rozwijania samodzielności uczniów, VII. Zmiany w strukturze treści nauczania ekonomiki i organizacji przedsiębiorstw w związku z postulatem rozwijania samodzielności uczniów.

Podobnie jak w poprzednich opracowaniach zbiorowych Ryszard Radwiłowicz wprowadza Czytelnika w zakres problemowy pracy oraz zarysowuje jej podstawy teoretyczne między innymi poprzez ustalenie systemu pojęciowego i podstawowych założeń metodologicznych. W grupie pojęć podstawowych autor wyróżnia i określa: skuteczność nauczania, układ (system), relację, strukturę, aktywność, samodzielność i zabiegi aktywizujące. Za grupę zabiegów aktywizujących szczególnie istotną dla rozwijania samodzielności R. Radwiłowicz uważa zabiegi orientujące bezpośrednio w strukturze, do których zalicza:

a) zapoznanie uczniów ze strukturą treści bardziej szczegółowych zawsze na tle struktury szerszego działu programowego lub całego przedmiotu nauczania, b) porządkowanie treści dobrze znanych w celu znalezienia struktury najbardziej klarownej, optymalnej, c) odnajdywanie (wykrywanie) struktur w treściach podręcznika i innych tekstach dydaktycznych, d) układanie ustrukturyzowanych treściowych schematów (tablic) repetycyjnych (w tym także różnych modeli pojęciowych, graficznych, matematycznych itp.), e) układanie (formułowanie) na ich tle zadań o charakterze problemowym, f) wyszukiwanie szczególnie istotnych elementów oraz relacji w nowym materiale, g) znajdowanie w nowym materiale analogii i różnic w konfrontacji ze strukturami już znanymi, h) uczenie kategoryzacji faktów i pojęć, tj. znajdowania właściwej klasy (kategorii) dla każdego nowo poznanego zjawiska, i) wdrażanie do samodzielnego wyprowadzania (dedukowania) optymalnych algorytmów opanowanych działań na tle wiedzy o algorytmach ogólniejszych.

Należyte — dla rozwijania u uczniów samodzielności — wykorzystanie optymalnej struktury treści nauczania, będącej wynikiem strukturyzacji — pisze Ryszard Radwiłowicz — wymaga: a) rozporządzenia bogatym zasobem różnorodnych aktywizujących zabiegów metodycznych, zwłaszcza problemotwórczych orientujących w strukturze, b) wyboru z tego repertuaru tych konkretnych zabiegów, które najlepiej nadają się do opanowania danej struktury (s. 22).

Powyższe założenia teoretyczne i metodologiczne wyznaczają zakres problemowy dla wszystkich współautorów pracy, których artykuły stanowią coś w rodzaju konkretyzacji przedmiotowej. Myślę, że właśnie ta konkretyzacja, tj. wniknięcie w specyfikę czterech przedmiotów zawodowych i tym samym danie nauczycielom szkół zawodowych czytelnych przykładów rozwiązań w zakresie strukturyzowania treści nauczania oraz rozwijania samodzielności uczniów w myśleniu i działaniu, stanowi o wartości całej pracy. Ryszard Radwiłowicz, doświadczony organizator i redaktor zbiorowych opracowań, uczynił wszystko, aby wymowa pracy była możliwie jednolita. Wszystkie artykuły łączy: wspólna koncepcja teoretyczna, podobny typ doświadczenia, podobny warsztat analityczny, polegający na stosowaniu tego samego w zasadzie sposobu strukturyzacji, oraz wzajemne inspiracje (między innymi w zakresie zabiegów aktywizujących), będące wynikiem zarówno wspólnych wcześniejszych przedsięwzięć, jak i częstych konsultacji w trakcie przygotowywania publikacji. A mimo to w poszczególnych opracowaniach występują zróżnicowane stanowiska czy też powtórzenia.

Te ostatnie dotyczą najczęściej opisywania sposobów strukturyzacji. Oczywiście nie byłoby w tym nic złego, gdyby sposób łączono ściśle ze specyfiką przedmiotu nauczania. Chodzi jednak o powtarzające się opisy ogólne, wyjaśniające metodę PERT, metodę dziesiątną, system Mechnera, metodę Ruleg, metodę macierzową i metodę grafów. Dostrzec też można zróżnicowane podejścia w kwestii kształtowania umiejętności zawodowych czy też akcentowania członów relacji: wiadomości — umiejętności. Miejscami odczuwa się, że poszczególni autorzy lepiej się czują w układzie wiadomościowym.

Na niektóre braki pracy o charakterze ogólniejszym zwraca uwagę Tadeusz Nowacki w słowie wstępnym. Dotyczą one w szczególności definiowania pojęć. Mimo tych i innych braków, jak również faktu, że praca nie opiera się na umyślnie podejmowanych badaniach eksperymentalnych, które by weryfikowały w sposób ścisły wyniki dokonywanych operacji strukturyzacyjnych, recenzowana pozycja godna jest uwagi ogółu nauczycieli szkół zawodowych. Można się z niej wiele nauczyć, może okazać się ona bardzo przydatna w doskonaleniu własnego warsztatu pracy nauczycielskiej, a także w przygotowywaniu i przeprowadzaniu dalszych badań nad strukturą treści nauczania i jej wpływem na rozwijanie samodzielności uczniów.

Zygmunt Wiatrowski  
Bydgoszcz

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Problematyka kształcenia pedagogicznego studentów — przyszłych nauczycieli, zajmuje poczesne miejsce na łamach czasopism pedagogicznych nie tylko naszego kraju, lecz również Związku Radzieckiego. Z tego też względu w niniejszym przeglądzie zrelacjonujemy Czytelnikowi kilka artykułów poświęconych powyższemu zagadnieniu, a zamieszczonych na łamach *Sowieckiej Pedagogiki*.

Pierwszym z nich jest artykuł A. I. Piskunowa — członka rzeczywistego ANP ZSRR, na temat doskonalenia przygotowania ogólnopedagogicznego studentów instytutów pedagogicznych i uniwersytetów<sup>1</sup>.

Autor pisze we wstępie, że naukowe opracowanie zagadnień związanych z kształceniem nauczycieli powinno uwzględniać z jednej strony wymagania, jakie stawiane są wobec nauczycieli na współczesnym etapie budownictwa komunistycznego, a z drugiej — te wszystkie osiągnięcia i niedociągnięcia ukształtowanej praktyki kształcenia pedagogicznego. Mówiąc inaczej, naukowe opracowanie problemów doskonalenia kształcenia nauczycieli jest ściśle związane z praktyką działania uczelni pedagogicznych, a w szczególności katedr pedagogiki.

Funkcje nauczyciela w społeczeństwie socjalistycznym — jak pisze autor — są skomplikowane i wieloplanowe. Rozwiązując główne zadanie wychowania, jakim jest kształtowanie dorastającego pokolenia na wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętych ludzi, nauczyciel powinien być po pierwsze, specjalistą — wykładowcą tej lub innej dyscypliny naukowej, umiejącym na podstawie danych pedagogiki, psychologii i metodyki uzbrajać swoich uczniów w wiedzę naukową, praktyczne umiejętności i nawyki. Po drugie, powinien być wychowawcą powierzonych jemu uczniów, kształtującym u nich w procesie pracy szkolnej i pozaszkolnej podstawy światopoglądu marksistowsko-leninowskiego i moralności komunistycznej w szerokim tego słowa znaczeniu. Dla efektywnego spełniania funkcji wychowawcy nauczyciel sam powinien być — zdaniem autora — człowiekiem o wysokiej kulturze, dojrzałym pod względem politycznym i obywatelskim, znającym psychologię rozwojową i pedagogiczną, teorię i metodykę wychowania. Po trzecie, nauczyciel radziecki zawsze był i nadal pozostaje przewodnikiem idei marksizmu-leninizmu, propagatorem polityki Partii Komunistycznej i Rządu Radzieckiego wśród szerokich mas pracujących — w kolchozie, sowchozie, w fabryce, w miejscu zamieszkania swoich uczniów.

Tak więc — zdaniem A. I. Piskunowa — istnieją wystarczające podstawy do stwierdzenia, że dla nauczyciela jakiegokolwiek specjalności trzonem przygotowania do przyszłej działalności zawodowej jest wykształcenie psychologiczno-pedagogiczne. Doskonalenie kształcenia nauczycieli — to przede wszystkim doskonalenie jego wiedzy i umiejętności zawodowo-pedagogicznych. I w tym sensie autor uważa, że ważne i celowe jest przedwstępne uściślenie kompleksu takich zagadnień, jak: cel nauczania dyscyplin pedagogicznych i studiowanie ich przez studentów; struktura i treść przygotowania czysto pedagogicznego i jego stosunek i związek z innymi przedmiotami cyklu psychologiczno-pedagogicznego; stosunek kształcenia naukowo-

<sup>1</sup> Por. A. I. Piskunow: Usowierszenstwowanie obszczepedagogiczeskoi podgotowki studentow pedagogiczeskich institutow i uniwersitetow. *Sowieckaja Pedagogika* 1975, nr 2, s. 79—86.

-pedagogicznego do praktyki pedagogicznej; charakter wiedzy i umiejętności absolwenta wyższej szkoły pedagogicznej i inne.

Jeżeli chodzi o charakter i zadania przygotowania zawodowo-pedagogicznego przyszłych nauczycieli w szkole wyższej to — jak stwierdza autor — brak w tym zakresie jednolitego poglądu. W zasadzie istnieją dwa punkty widzenia. Zgodnie z pierwszym dla nauczyciela niezbędna jest tylko wiedza z zakresu przedmiotu, którego będzie nauczał, natomiast jak ma przekazać tę wiedzę uczniom, będzie decydował sam w zależności od okoliczności. Drugi punkt widzenia sprowadza się do tego, że uzbrojenie nauczyciela tylko w wiedzę specjalistyczną jest niewystarczające. Aby nauczyciel mógł uczyć swego przedmiotu, powinien — według autora — znać pedagogikę, historię wychowania, psychologię, metodykę i władać minimum praktycznymi umiejętnościami pedagogicznymi.

Jeżeli chodzi o uczelnie pedagogiczne, to pedagogiczny cykl dyscyplin powinien odgrywać tu rolę wiodącą i nauczanie tych przedmiotów powinno być stale doskonałe. Jednak poszukiwanie dróg doskonalenia — zdaniem Piskunowa — zależy całkowicie od tego, jak będziemy rozumieć zadania ogólnopedagogicznego przygotowania przyszłego nauczyciela.

W dalszej części artykułu autor szczegółowo rozwija swój punkt widzenia na poruszone wstępnie problemy. Rozważania Piskunowa zmierzają do następujących stwierdzeń:

— Kształcenie psychologiczno-pedagogiczne w systemie przygotowania nauczycieli zarówno w świetle swego przeznaczenia, jak i tych zadań, jakie są przed nim stawiane, jest trzonem wszystkich pozostałych aspektów tego przygotowania. Troška o wszechstronne jego ulepszenie jest sprawą wspólną zarówno nauk pedagogicznych, kierowniczych organów oświaty ludowej, jak i uczelni pedagogicznych, a w pierwszym rzędzie katedr pedagogiki. Szczególnej troski wymaga przygotowanie nauczycieli w uniwersytetach, gdzie treść kształcenia psychologiczno-pedagogicznego jest niezmiernie zredukowana. Szkoła radziecka — stwierdza autor — powinna być zaopatrywana w nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, w pedagogów w ścisłym tego słowa znaczeniu i dlatego ma prawo oczekiwać, że nauczyciel z wykształceniem wyższym zdobytym w uniwersytecie będzie posiadać przygotowanie zawodowo-pedagogiczne co najmniej nie niższe od przygotowania, jakie posiada absolwent instytutu pedagogicznego.

— Doskonalenie nauczania dyscyplin pedagogicznych powinno być skierowane na rozwiązanie dwóch zadań ściśle ze sobą powiązanych: z jednej strony należy rzeczywiście kształtować pedagogiczną postawę myślenia studentów, zapewniając zrozumienie przez nich zasad psychologiczno-pedagogicznych i leżących u ich podstaw prawidłowości procesu pedagogicznego po to, aby twórczo wykorzystywać i doskonalić konkretne formy, metody i sposoby nauczania i wychowania. Należałoby znacznie podnieść teoretyczny poziom nauczania pedagogiki. Pozwoli to na uniknięcie wad recepturowego podejścia do kształcenia nauczycieli, które przez znanego psychologa M. M. Rubinsztejna zostało dowcipnie nazwane „felczerstwem pedagogicznym”. Z drugiej strony każda wyższa uczelnia przygotowująca nauczycieli powinna uzbrajać ich w podstawy najważniejszych umiejętności pedagogicznych niezbędnych dla efektywnego spełniania przez nauczyciela wszystkich jego funkcji.

— Rozwiązanie tego zadania przewiduje uściślenie aktualnych planów studiów i udoskonalenie programów z przedmiotów cyklu pedagogicznego. Praca ta wymaga przemyślanego i poważnego przeglądu wszystkich możliwych wariantów, dotyczących doskonalenia programów zarówno z teorii, jak i historii pedagogiki. W ciągu minionych pięciu lat od chwili wprowadzenia nowych planów i programów studiów nagromadzone zostało określone doświadczenie pracy przez wszystkie uczelnie pedagogiczne. To doświadczenie należałoby — zdaniem autora — w jakiś sposób uogó-

nić, przeanalizować, wyodrębnić to, co wspólne i posiada najbardziej zasadnicze znaczenie. Przy tym trzeba uważnie przestudiować to nowe i pożyteczne, co zostało dokonane przez szereg badaczy problemów wyższego kształcenia pedagogicznego. Drugim artykułem z tego cyklu jest artykuł I. T. Ogorodnikowa — członka-korespondenta ANP ZSRR na temat aktualnych problemów badania przygotowania pedagogicznego nauczycieli w szkole wyższej<sup>2</sup>.

I. T. Ogorodnikow we wstępie swego artykułu stwierdza, że kształcenie kadr nauczycielskich jest ściśle związane z badaniem naukowym organizacji, treści i metod tej pracy. Badanie problemów kształcenia na poziomie wyższym, a pedagogicznego w szczególności jest sprawą nową, skomplikowaną i wieloraką. W artykule autor koncentruje swoją uwagę jedynie na niektórych problemach badania naukowego kształcenia kadr nauczycielskich w uczelniach pedagogicznych.

Jedną z podstawowych dróg, ukierunkowanych na zabezpieczenie niezbędnej zgodności treści i metod kształcenia nauczycieli z potrzebami szkoły, jest — według autora — naukowe opracowanie profili nauczycieli. Obecność naukowo opracowanych profili jest jedną z podstaw budowy planów i programów studiów instytutów pedagogicznych i przeprowadzania w nich pracy naukowej i wychowawczej. Ważniejszymi aspektami profilu nauczyciela są te jego funkcje, które on spełnia, jak i te kwalifikacje, które każdy nauczyciel powinien opanować, aby wykonywać te funkcje. Należą do nich: socjalne i polityczne funkcje i ich podstawy naukowe i praktyczne; funkcje naukowe i ich ogólnonaukowe i specjalistyczno-naukowe podstawy; funkcje naukowe i ich podstawy pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne; funkcje wychowawcze i ich podstawy pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne; funkcje organizacyjno-pedagogiczne i ich podstawy psychologiczno-pedagogiczne; funkcje naukowo-badawcze i metodyczne i ich podstawy pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne.

Opracowanie profilu nauczyciela — zdaniem I. T. Ogorodnikowa — nie powinno ograniczać się do charakterystyki rodzajów jego działalności. Bezwarunkowo powinno zawierać ono w sobie te teoretyczne i praktyczne podstawy, które stanowią warunek pomyślnego wykonywania tej działalności w szkole.

Jedną z ważniejszych części kształcenia nauczycieli jest — według autora — jego przygotowanie specjalistyczne. Specyfiką kształcenia specjalistycznego w uczelniach pedagogicznych jest to, że zawiera ono w sobie takie dyscypliny, które są niezależne od specjalności nauczyciela. Prowadzone w uczelniach pedagogicznych kursy specjalistyczne noszą charakter ogólnonaukowy. Ta okoliczność rodzi dwie tendencje w pojmowaniu kształcenia specjalistycznego w wyższej szkole pedagogicznej: przygotowanie naukowe odbywa się niezależnie od zawodu nauczycielskiego; ograniczone jest potrzebami praktycznymi nauczania tych lub innych przedmiotów w szkole. Oczywiście — zdaniem autora — ani ten, ani inny kierunek nie jest możliwy dzisiaj do przyjęcia. Nauczyciel radziecki — jak pisze Ogorodnikow — powinien władać głęboką i wszechstronną wiedzą naukową w dziedzinie swojej specjalności, znać współczesne osiągnięcia nauki, lecz jednocześnie powinien on doskonale władać podstawami nauk, których będzie nauczać w szkole. Przy tym nie należy zapominać, że podstawy nauk nauczane w szkole i dyscypliny naukowe wykładane w uczelni nie stanowią czegoś zasadniczo odrębnego. Ich różnica w szeregu przedmiotach polega na tym, że poszczególne problemy w tych zakładach naukowych studiowane są w różnej objętości i na różnym poziomie.

Innym problemem poruszonym przez autora, a posiadającym — jego zdaniem — ogromne znaczenie w kształceniu nauczycieli jest pedagogicznie wychowująca or-

<sup>2</sup> Por. I. T. Ogorodnikow: Aktualnyje problemy issledowanija piedadagogičeskoj podgotowki ucitielej w wysszej szkole. *Sowietskaja Piedadogika* 1975, nr 2, s. 87—

ganizacja i metody nauczania studentów. I. T. Ogorodnikow stwierdza, że wiele szkody w przygotowywaniu nauczycieli przynosi np. pogląd, iż trzeba dobrze znać swój przedmiot, a jak jego nauczać to właściwość, którą zdobywa się w trakcie doświadczenia w szkole. Głoszone są niekiedy i takie poglądy, że przygotowywanie studentów do nauczania i wychowania uczniów w szkole — to sprawa jedynie katedr pedagogicznych i katedr metodyk szczegółowych, natomiast zadaniem katedr specjalistycznych jest uzbrojenie studentów w niezbędną wiedzę. Autor uważa, że organizacja i metodyka nauczania i wychowania w uczelni powinna być taka, ażeby studenci mogli następnie wykorzystać ją w pracy z uczniami. Oczywiście, organizacja i metodyka procesu nauczania w uczelni znacznie różni się od metodyki nauczania w szkole, lecz to nie znaczy, że metodyka nie powinna kształtować kultury pedagogicznej przyszłych nauczycieli — na odwrót, powinna ona uczyć studentów celowości, systematyczności, taktu pedagogicznego itd.

Jedną z ważniejszych dziedzin działalności szkoły wyższej jest praca wychowawcza. Autor z przykrością stwierdza, że w tej dziedzinie brak jest prawie badań naukowych. Mało tego, nie wszyscy jeszcze pracownicy szkolnictwa wyższego zdają sobie w pełni sprawę z tego, co należy rozumieć przez wychowanie w szkole wyższej. Niektórzy uważają, że katedry powinny zajmować się pracą naukową i dydaktyczną, natomiast pracą wychowawczą — organizacje partyjne i komsomolskie. Można spotkać i takie fakty, kiedy pracą wychowawczą sprowadza się do imprez oświatowych. W rzeczywistości zaś — jak pisze autor — wychowanie jest pojęciem o wiele szerszym i bardziej skomplikowanym. Wychowanie zgodnie ze swoją treścią można umownie podzielić na takie części składowe, jak: wychowanie światopoglądu komunistycznego, wychowanie społeczno-politycznej świadomości i aktywności, wychowanie moralne, wychowanie świadomego i twórczego stosunku do pracy, wychowanie estetyczne.

W dalszej części artykułu autor zastanawia się nad zagadnieniami, jakie winny znaleźć się w planie badań naukowych z zakresu problemów wychowania w szkole wyższej. Zalicza do nich m. in. badanie poziomu ideowo-politycznej, moralnej, obywatelskiej i zawodowej dojrzałości studentów, opracowanie systemu ideowo-politycznego, moralnego i artystycznego kształcenia i wychowania studentów, opracowanie systemu społeczno-politycznej i społeczno-pedagogicznej praktyki działalności studentów. Podczas badania tych zagadnień należy — zdaniem autora — mieć na względzie dwa aspekty: pierwszy zawiera stosunkowo stały i trwały charakter, drugi — bieżący, odzwierciedlający potrzeby dnia dzisiejszego.

Wśród problemów poruszonych przez I. T. Ogorodnikowa zasygnalizujemy jeszcze jeden, a mianowicie uzbrojenie studentów w metodykę badań naukowo-pedagogicznych. Według autora zagadnienie to stanowi słabą stronę w pedagogicznym przygotowaniu nauczycieli. Mało tego, istnieje w tym zakresie ogromna luka, a wiadomo, że szkoły mogą pomyślnie rozwiązywać stojące przed nimi zadania jedynie wówczas, kiedy nauczyciele pracują twórczo, stale doskonalą proces dydaktyczno-wychowawczy, poszukują najefektywniejszych form i metod nauczania i wychowania. Aktualnie w instytucjach do pracy naukowo-badawczej w dyscyplinach cyklu pedagogicznego w najlepszym przypadku przyciąga się jedynie część studentów, pracujących w kolach naukowych i wykonujących pracę dyplomową. Jednakże już dzisiaj staje się oczywista konieczność rozwiniętego systemu zapoznawania studentów z przodującym doświadczeniem szkół i uzbrojenie ich w metody badań naukowo-pedagogicznych. Nie można sobie wyobrazić kształcenia kadr pedagogicznych w uczelniach pedagogicznych bez oparcia się na szkole zarówno w pracy dydaktycznej, jak i naukowo-badawczej.

Na zakończenie niniejszego przeglądu zasygnalizujemy jedynie jeszcze jeden artykuł z serii kształcenia pedagogicznego, którego autorem jest G. I. Szczukina —

członek-korespondent ANP ZSRR<sup>3</sup>. Artykuł poświęcony jest kursom i seminariom specjalistycznym w systemie kształcenia pedagogicznego studentów. Autorka stwierdza, że niestety w zakresie tych cennych form pedagogicznego kształcenia studentów, jakimi są kursy i seminaria specjalistyczne, nie dopracowano się na razie aktualnych pomocy naukowych (przewodników, poradników, podręczników itp.). Nie określono do tej pory zakresu, miejsca, podstawowych kierunków działania kursów w ogólnym systemie kształcenia nauczycieli. W związku z tym w prowadzonych kursach specjalistycznych obserwuje się powszechnie pstrakacizną i dowolność w problematyce, określaniu ich miejsca w systemie przygotowania studentów. W dalszej części artykułu autorka przedstawia własny pogląd na tego rodzaju formę kształcenia. Zainteresowanym tym zagadnieniem polecamy artykuł w całości.

Józef Zalewski

### PRZEGLĄD PROBLEMÓW OMÓWIONYCH NA ŁAMACH „PĀDAGOGIK” (NRD)

W numerach *Pädagogik* z drugiej połowy roku 1974 wiele miejsca poświęca się materiałom, które stanowiły przedmiot dyskusji na konferencjach międzynarodowych w Moskwie i w Berlinie. W niniejszym przeglądzie zwrócimy uwagę na problematykę kształcenia politechnicznego oraz zagadnienie procesu pedagogicznego i jego badania. Sprawę pierwszą, która znalazła szerokie uwzględnienie w referatach pedagogów NRD na seminarium politechnicznym w Moskwie, w maju 1974 r., omawia na łamach *Pädagogik* prof. Heinz Frankiewicz. Kwestia druga była natomiast przedmiotem dyskusji na II Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych w Berlinie. Na konferencji berlińskiej była także mowa o kształceniu politechnicznym i przygotowaniu młodzieży do pracy zawodowej.

Prof. Günther Willms podkreślił w swym wystąpieniu berlińskim, iż kształcenie politechniczne pozwala na wyzbycie się przez młodzież zakorzenionych głęboko w społeczeństwie burżuazyjnych poglądów na pracę. Należy kształcenie to tak programować, zdaniem Willmsa, aby młodzi ludzie bez oporów i z pełnym zrozumieniem włączali się w nurt pracy twórczej i aby rozumieli, że klasa robotnicza stanowi jedyną siłę napędową społeczeństwa socjalistycznego. Referent podkreślił równocześnie wielostronne walory wychowawcze pracy produkcyjnej, zaznaczając, iż nie są one ciągle jeszcze w pełni wykorzystywane i przez szkołę doceniane.

Problem politechnicznego kształcenia człowieka w ustroju socjalistycznym oraz jego wychowania w duchu politechnicznym jest tym problemem, którym pedagogika NRD zajmuje się od dawna bardzo wszechstronnie. Opracowując koncepcję politechnicznego kształcenia i wychowania, szkolnictwo NRD czerpało z bogatych doświadczeń ZSRR i innych narodów, które ten problem podejmowały w swej oświatowej działalności.

Kierownictwo polityczne NRD ustaliło w 1965 r., że system oświaty będzie systemem kształcenia politechnicznego. Jedynie tak pojęte kształcenie i wychowanie zapewnić może — zdaniem przywódców tego kraju — właściwe marksistowskie przygotowanie młodego pokolenia do odpowiedzialnej roli społecznej w przyszłym wysoko rozwiniętym technicznie społeczeństwie.

<sup>3</sup> Por. G. I. Szczukina: O speckursach i specseminarach w sistiernie pädagogičeskoj podgotowki studentow. *Sowietskaja Pädagogika* 1975, nr 2, s. 95—101.



Za podstawę oddziaływania kształcącego i wychowującego politechnicznie uznano umiejętność łączenia teorii z praktyką, szkoły z życiem codziennym oraz lekcji z pracą produkcyjną. Nie jest to łatwe, ale trzeba tak zaplanować godziny wychowania technicznego oraz tak stopniować trudności, by kształcenie ogólne podbudowywało wiedzę techniczną. Uczeń powinien widzieć własne miejsce i własne ambicje w perspektywie zadań przyświecających całemu społeczeństwu.

To skomplikowane zadanie jest do zrealizowania tylko w szkole nowoczesnej i wszechstronnej do tego przygotowanej. Wychowanie politechniczne bowiem przenika wszystkie płaszczyzny działania w procesie pedagogicznym.

Realizując umiejętnie powyższe zadania, tworzymy podstawy takiego systemu kształcenia i wychowania, które zapewnią harmonijny rozwój osobowości człowieka. Przez ciągłe łączenie teorii z praktyką, a pracy ucznia z pracą robotnika, kształtować można szacunek dla pracy robotnika i podnosić na właściwy poziom moralną wartość pracy w społeczeństwie. „Kształcenie politechniczne — mówił prof. dr H. Frankiewicz — jest nierozzerwalnym elementem wychowania, gwarantującym przygotowanie młodego człowieka do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym”.

Przy tej okazji zarówno prof. dr H. Frankiewicz, jak i prof. Hans Berger i Lydia Drünkler powołują się na N. K. Krupską, która stwierdziła, że „Kształcenie politechniczne jako system powinno przeniknąć wszystkie przedmioty, zwłaszcza przedmioty matematyczno-przyrodnicze. Powinno ono znaleźć wyraz w każdej jednostce lekcyjnej w celu ścisłego powiązania teorii z praktyką. Przez takie widzenie kształcenia politechnicznego zapewni się młodemu pokoleniu właściwy pogląd na wysiłek i pracę klasy robotniczej”.

W oparciu o takie spojrzenie na kształcenie politechniczne należy rozwijać nie tylko umiejętności manualne uczniów, ale także, a może przede wszystkim — w obecnym okresie rozwoju socjalizmu w NRD — ich wartości moralne. Uczeń od początku otrzymuje w szkole wszechstronne przygotowanie do zawodu i do życia społecznego. Dlatego w realizacji programu kształcenia politechnicznego należy maksymalnie wykorzystywać jego walory wychowawcze. Jedyne takie ujęcie kształcenia politechnicznego zapewni może harmonijny rozwój ucznia i jego przejście w szeregi klasy robotniczej.

Kształcenie politechniczne rozpoczyna się już w klasie najniższej szkoły podstawowej. Jest ono wiodącym elementem poznawczym we wszystkich przedmiotach, w całości kształci proces nauki i wychowania, a jego ukoronowaniem jest także przygotowanie ucznia, by od kl. 8—9 mógł on wykazywać swoje umiejętności politechniczne w produkcji. Praca produkcyjna organizowana jest w zakładzie pracy. Ma ona na celu poznanie procesu produkcji, a także poznanie i zrozumienie zadań oraz rangi społecznej klasy robotniczej.

W trakcie procesu kształcenia politechnicznego uczniowie poznają kompleksowe działania maszyn i urządzeń, uczą się obsługi i nadzorowania maszyn, opanowują umiejętności wykonywania określonych zadań produkcyjnych w zakładzie pracy.

W planach nauczania, szczególnie w szkolnictwie zawodowym, położono nacisk na wdrażanie uczniów do przygotowywania (tzn. planowania) własnej pracy produkcyjnej, do samokontroli nad nią. W tej sytuacji uznano za konieczne wcześniejsze zapoznanie uczniów (klasy 7—8) z czytaniem dokumentacji technicznej, kontrolowaniem produkcji, pomiarami oraz zdobywaniu umiejętności samodzielnego dostrzegania własnych błędów i dociekania ich przyczyn.

W planach nauczania klasy 11—12, w których przewidziano 4 godz. zajęć technicznych w tygodniu, położono szczególnie nacisk na rozwijanie umiejętności stosowania różnych metod badawczych, wykorzystując w tym celu zdobytą wcześniej wiedzę — w szczególności wiedzę matematyczno-przyrodniczą. Ramowy program daje do wyboru w tym względzie 9 dyscyplin: elektronikę, elektrotechnikę, opra-

cowywanie danych, kierowanie pomiarami, sterowanie produkcją, chemię techniczną, technologię, ekonomię, matematyczno-statystyczne metody ekonomiczne i agrotechnikę.

W klasach tych zespoły uczniowskie opracowują różne problemy, np. jeden z zespołów badał w jednym powiecie optymalne metody uprawy określonych zbóż, inny zespół opracował metodę chemicznego wykrywania toksycznych środków w ściekach zakładów chemicznych. Ustalił on ilość potrzebnego katalizatora gazowego do oczyszczenia wód ściekowych tego zakładu. 80% wszystkich uczniów klas 11—12 pracowało w państwowych zakładach produkcyjnych. 88,4% zespołów uczniowskich było kierowanych i instruowanych przez personel inżynieryjno-techniczny zakładu, 7,7% przez mistrzów i brygadierów, a tylko 3,9% przez swoich nauczycieli.

Dzięki takiemu traktowaniu kształcenia politechnicznego, dzięki rozwiązywaniu jego problemów dydaktycznych przy współpracy z zespołami robotniczymi uczniowie znacznie trafniej podejmują decyzję o wyborze właściwego zawodu, kierunku dalszego kształcenia. Niemalą rolę odgrywało przy tym zdobyte doświadczenie i możliwość sprawdzenia własnych uzdolnień i umiejętności technicznych.

Współpraca z zakładami pracy ma niemalą wpływ na stosunek uczniów do obrotowego zawodu. Uczniowie mają możliwość zapoznania się z potrzebami gospodarki narodowej i jej najważniejszymi kierunkami.

## O ISTOCIE PROCESU PEDAGOGICZNEGO I JEGO BADANIU

Stwarzanie optymalnych warunków wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia stanowi główne zadanie pedagogiki, umożliwi ono bowiem przejście w przyszłości z etapu rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego do ustroju komunistycznego.

II Konferencja pedagogów krajów socjalistycznych, która obradowała w Berlinie w sierpniu 1974 r., wykazała, iż kraje socjalistyczne wkroczyły w nowy etap rozwoju w dziedzinie oświaty, że stało się obecnie konieczne bardziej wszechstronne i zgodne z potrzebami społeczeństw spojrzenie na rozwój oświaty i wychowania. Dyskusja koncentrowała się nad istotą procesu pedagogicznego i jego powiązaniu z różnymi innymi naukami. Wskazywano więc na potrzebę podejmowania interdyscyplinarnych badań nad procesem kształtowania osobowości człowieka<sup>1</sup>.

Stawiano pytania: a) w jakim szczególnym aspekcie nauki pedagogiczne badają proces wychowawczy i rozwój osobowości? Jak można ująć istotę procesu pedagogicznego? Jakie należy przyjąć założenia, aby służyły one optymalizacji kształtowania procesu pedagogicznego, na czym powinny koncentrować się interdyscyplinarne badania służące dalszemu rozwojowi pedagogiki? Dyskusja nad tymi problemami ma się przyczynić do opracowania wspólnego wydawnictwa Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR i NRD pt. „Pedagogika”. W toku tej konferencji prof. Edgar Drefenstedt przedstawił projekt planu badań na lata 1976—1980.

W zespole nauk, które zajmują się badaniem rozwoju i kształtowania osobowości, pedagogika zajmuje miejsce szczególne. W określaniu funkcji pedagogiki w tych badaniach wskazano na dwa ich ujęcia: a) wąskie, które polega na uzupełnianiu wiedzy pedagogicznej w procesie lekcyjnym; b) szerokie, które uwzględnia wpływy społeczne na rozwój osobowości. Zadaniem niełatwym jest znalezienie granicy,

<sup>1</sup> Na temat tej Konferencji pisał Józef Kozłowski w *Ruchu Pedagogicznym* 1975, nr 1.

oddzielającej szkolny proces pedagogiczny od procesów pozaszkolnych, od ogólnych wpływów środowiska społecznego na postawy człowieka.

Odpowiedź na to starał się dać w swej wypowiedzi Gerhard Neuner. Pedagogika, jego zdaniem, bada warunki, które są konieczne dla powstania określonych, społecznie kierowanych procesów pedagogicznych. Pedagogiczne oddziaływanie jest specyficzną formą wpływania na rozwój osobowości człowieka zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym. Mówiąc o potrzebie określenia obszaru badań pedagogiki, mamy na myśli potrzebę znalezienia określonych wartości granicznych, a nie granic ścisłych, które są przecież płynne.

Edgar Drefenstedt zwrócił uwagę na niemożliwość oddzielenia procesu pedagogicznego od innych wpływów wychowawczych, szczególnie od wpływów społecznych. Chodzi, jego zdaniem, o to, aby pojęcie procesu pedagogicznego oznaczało szczególne warunki, jakie są potrzebne dla jego powstania, oraz aby oznaczało jego cele.

W taki też sposób należy rozumieć istotę badań pedagogicznych, które przedmiotem swym czynią świadomy, ukierunkowany proces wychowawczy. Na specyficzne znaczenie celów, ich roli i funkcji w procesie pedagogicznym, szczególnie na ich znaczenie w kształtowaniu ludzkich postaw, wskazywał doc. Schulz.

Prof. Wolfgang Eichhorn wypowiedział się przeciw umiejscawianiu pedagogiki tylko w szkole, przeciwko koncentrowaniu się jej na metodycznych elementach procesu pedagogicznego. Takie ograniczanie pola jej badań, zdaniem Eichhorna, uniemożliwia kompleksowe rozwiązywanie problemów pedagogicznych, utrudnia zrozumienie ich znaczenia dla procesu kształtowania światopoglądu, utrudnia uchwycenie wzajemnych zależności zachodzących między pedagogiką a innymi naukami.

Następna kwestia, jaką przedyskutowano, dotyczyła sił napędowych ludzkiego działania, czyli zdolności wpływania na rozwój wydarzeń oraz związku tych sił z rozwojem osobowości. Problematykę tę poruszył w swym wystąpieniu prof. Reinhold Miller. Podkreślił on potrzebę spojrzenia na człowieka jako na podmiot działania twórczego i wychowawczego. Podkreślił także fakt wielkiej złożoności osobowości człowieka. Widać to, gdy się na nią spojrzy ze stanowiska etyki, filozofii, z punktu widzenia różnorodności postaw ludzkich, jeśli się uwzględni postawę „człowieka pracy”, „człowieka-obywatela”, „człowieka-twórcy”, „człowieka-konsumenta kultury” itp. Każdy z tych punktów widzenia zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia czego innego, innych elementów w procesie pedagogicznym.

Dyskusja wykazała, iż proces pedagogiczny jest procesem wielopłaszczyznowym, że opracowanie zadowalającej koncepcji jego optymalizacji stanowi rzecz trudną, wymagającą wszechstronnej konfrontacji stanowisk. W każdym razie, zdaniem pedagogów NRD, II Konferencja w Berlinie otworzyła dyskusję na bardzo istotny dla pedagogiki temat.

*Tadeusz Casselius  
Węgrów*

# Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

## KONFERENCJA REDAKTORÓW NACZELNYCH CZASOPISM ZNP

W dniu 14 lutego br. odbyła się w gmachu ZG ZNP konferencja redaktorów naczelnych czasopism ZNP.

Celem narady, której przewodniczył prezes ZG ZNP, Kol. Bolesław Grześ, było dokonanie wymiany poglądów na temat doskonalenia profilu tych czasopism poprzez wychodzenie w większym niż dotychczas stopniu naprzeciw potrzebom szkoły i nauczycieli oraz informowanie czytelników o działalności ZNP.

Kolega prezes zapoznał zebranych z węzłowymi, aktualnymi zadaniami ZG ZNP i wskazał na rolę czasopism związkowych w realizowaniu tych zadań. Z kolei redaktor *Głosu Nauczycielskiego* Kol. Kazimierz Wojciechowski omówił treść wystąpienia i zastępcy ministra Oświaty i Wychowania Ob. doc. dra hab. Jerzego Wołczyka na naradzie z redaktorami naczelnymi i sekretarzami redakcji czasopism pedagogicznych „dziecięcych i młodzieżowych” w dniu 10 lutego br.

Uczestnicy konferencji poruszyli w swych wystąpieniach szereg ważnych spraw oraz zgłosili kilka dość istotnych postulatów pod adresem ZG ZNP. Zaakceptowali pogląd, iż władze ZNP i Ministerstwo Oświaty i Wychowania powinny stosować wspólną politykę wobec czasopism pedagogicznych i związkowych, a na łamach wydawnictw ZNP należy podejmować szerzej problemy pedagogiczne związane z jego działalnością. Pozytywnie ustosunkowali się do propozycji prezesa Kol. Bolesława Grzesia dokonywania oceny czasopism związkowych.

Zwrócili uwagę na brak aktywności rad redakcyjnych, co w konsekwencji powoduje zbyt duże obciążenie pracą komitetów redakcyjnych. Postulowano więc ich wzmocnienie. Zwrócono także uwagę na konieczność przeprowadzenia z IW „Nasza Księgarnia” rozmów celem spowodowania skrócenia procesu produkcyjnego wydawnictw i ulepszenia współpracy z drukarniami, jak również częstszego organizowania spotkań dla wymiany doświadczeń. W podsumowaniu dyskusji prezes Kol. dr Bolesław Grześ poinformował redaktorów o przedsięwzięciach, jakie odnośnie czasopism podejmie w najbliższym czasie ZG ZNP.

Wśród nich wymienić należy: odnowienie i umocnienie składów komitetów redakcyjnych, odbycie rozmów z dyrekcją IW „Nasza Księgarnia” w sprawach technicznych i merytorycznych, przeprowadzenia sondaży celem zebrania opinii oraz propozycji czytelników i działaczy ZNP odnośnie doskonalenia profilu czasopism związkowych, opracowywanie i dostarczanie wszystkim redakcjom informacji o problemach podejmowanych w ostatnim kwartale przez ZG ZNP.

Służyć będzie także wszystkim redakcjom pomocą w publikowaniu materiałów związanych z problematyką ideowo-wychowawczą, za przygotowywanymi tezami i dyskusją przed VII Zjazdem Partii oraz materiałami w związku z przygotowywaną ustawą o Systemie Edukacji Narodowej.

M. Puto

## POLSKA PEDEUTOLOGIA ZBIERA SIŁY

Zbiera siły po to, aby przejść na zdecydowanie wyższy poziom. Jest to teraz możliwe, ponieważ dorobek nauczycieli praktyków i pedagogów teoretyków w zakresie całej bogatej problematyki nauczyciela, jego osobowości, zadań, pracy i osiągniętych efektów — jest już w naszym kraju bardzo bogaty. I jest to zarazem konieczne, ponieważ zintegrowanie i pogłębienie wszechstronnej, operatywnej wiedzy o nauczycielu stanowi nieodzowny warunek pomyślnego wykonania przygotowywanej obecnie w Polsce Ludowej historycznej reformy narodowej edukacji.

Przed kilku laty powołano, jak wiadomo, wśród pięciu instytutów naukowych, podległych Ministerstwu Oświaty i Wychowania — Instytut Kształcenia Nauczycieli. Jest więc rzeczą zrozumiałą, że — uporawszy się w pierwszym okresie swojej działalności z szeregiem tak ważnych zadań, jak reorganizacja placówek wojewódzkich (IKNiBO), przejście od krótkotrwałych, kursowych form doskonalenia nauczycieli do organizowania rocznych lub półrocznych studiów przedmiotowo-metodycznych (w Centrach Doskonalenia Nauczycieli), a także uruchomienie NURTu — Instytut podjął wysiłki mające na celu zasadnicze ulepszenie stylu uprawiania dotąd rozproszonych badań nad nauczycielem.

Inspiratorem i głównym realizatorem tego zadania jest w obrębie Instytutu Zakład Badań nad Zawodem Nauczycielskim. I oto mamy obecnie do zanotowania na tym polu dwa doniosłe wydarzenia, oczywiście doniosłe wtedy, gdy będą należyście owocować.

Pierwsze z nich można uznać za posunięcie wstępne, a drugie za zasadnicze. Mamy na myśli wydawnictwo wewnętrzne Instytutu pod nazwą „Symposium pedeutologiczne” (Warszawa 1974, str. 532, nakład 500 egzemplarzy) oraz odbytą w pięknym ośrodku szkoleniowym w Puławach konferencję ogólnopolską pod tą samą nazwą w dniach od 24 do 26 marca br. z udziałem bez mała 100 osób. Oprócz przedstawicieli IKN i IKNiBO znaleźli się wśród nich reprezentanci większości szkół wyższych (w tym WSP), które kształcą nauczycieli i w których działają wyspecjalizowane komórki interesujące się wybranymi zagadnieniami pedeutologicznymi.

Pierwszy dzień obrad miał charakter wprowadzający. Z ramienia Instytutu wystąpili wtedy: dyrektor doc. Stanisław Krawcewicz i prof. Józef Kozłowski oraz wicedyrektor doc. Jerzy Myśliński. Wysoką rangę konferencji podkreślił udział w niej dra Czesława Banacha, zastępcy kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC Partii, i doc. Jerzego Wolczyka, wiceministra oświaty i wychowania, który jest jednocześnie koordynatorem I stopnia dla problematyki oświatowej w ramach ogólnopolskiego planu badań naukowych. Ponieważ zaś w obrębie problematyki oświatowej powierzono Instytutowi koordynację (na poziomie II stopnia) badań w zakresie tematu XIII (kadra pedagogiczna), a oznacza to przydział odpowiednich środków finansowych i duże możliwości publikacji i wdrożeń — dalsza stymulacja wszelkich badań pedeutologicznych w skali krajowej będzie w dużej mierze zależała od umiejętnego gospodarowania tymi środkami we współpracy z licznymi, jak się na konferencji okazało, partnerami.

Rzadkie to naprawde, a godne pochwały zjawisko, iż konferencja została poprzedzona wspomnianym już wydawnictwem, które stanowiło dobrą podstawę dla szczegółowszych dyskusji i ustaleń. Rozprawy i artykuły przedstawione w tych materiałach dają się zgrupować wokół trzech przewodnich idei czy problemów: 1) kim jest

nauczyciel, co on wie o sobie, jaki jest stan jego samowiedzy i w jaki sposób badania naukowe mogą przyczynić się do pogłębienia tej samowiedzy; 2) proces stawania się nauczycielem, jaka jest droga do zawodu nauczycielskiego, jakie są etapy rozwoju, kiedy staje się on mistrzem; oraz 3) jaki będzie nauczyciel jutra, jakiej ewolucji ulegnie zawód nauczycielski, co się zmieni w pracy nauczyciela?

Na te generalne pytania starali się odpowiedzieć uczestnicy w drugim dniu konferencji w toku obrad sekcyjnych, z których sprawę zdali w trzecim dniu na sesji plenarnej przewodniczący czterech zespołów.

Dorobek zespołu pod nazwą „Nauczyciel i społeczeństwo” przedstawił doc. Zbigniew Kwieciński. Zaznaczyły się tam dwa nurty: metodologiczny i merytoryczny, dotyczący prowadzonych badań. Stwierdzono, że przedmiot pedeutologii ulega autonomizacji i że dokonują się wyraźne zmiany w zakresie problemów i metod. Następuje przesunięcie zainteresowań z zagadnień wąskopsychologicznych, dotyczących wizerunku nauczyciela, na problematykę uwarunkowań społecznych i efektywności pracy pedagogicznej. Rozszerza się także obiekt badań, którym był początkowo sam nauczyciel, na wszystkich innych pracowników oświatowych. Pogłębia się współpraca interdyscyplinarna, natomiast niedomaga baza organizacyjna, co ujawnia się w niedostatecznym wykorzystaniu wyników badań dotychczasowych. Badający uświadamiają sobie także obecnie konieczność widzenia nauczyciela w kontekście społeczno-kulturowym i wzajemne oddziaływanie na siebie nauczyciela i środowiska, w którym ten pierwszy nie może zajmować postawy biernej. Podkreślano także potrzebę odróżniania postulatów i oczekiwań od stwierdzeń dotyczących stanu faktycznego. Wprawdzie tak w tej, jak zresztą i w pozostałych sekcjach obrady nie mogły dać pełnego przeglądu dotychczasowych badań, stanowiły jednak dobrą ich egzemplifikację. Z tego punktu widzenia warto wymienić tutaj przynajmniej następujące tematy bądź tezy: w masie swojej nauczyciele są niedostatecznie przygotowani do innowacji; typologia środowisk lokalnych, w których pracują nauczyciele, 40% nauczycieli nie rozporządza w ogóle wolnym czasem, a wielu mieszka w warunkach ubogich.

Wyniki obrad zespołu poświęconego „kształceniu i rozwojowi nauczyciela” zreferował prof. Jan Kulpa. Stwierdziwszy istnienie sprzeczności między niecierpliwym oczekiwaniem na szybkie rezultaty a niezbędnością badań długofalowych, przedstawił on następujące założenia bądź wnioski: konieczność zawodowego charakteru uczelni kształcących nauczycieli; przyznanie poważnego wymiaru czasu w programach tych uczelni naukom pedagogicznym; obecność tychże nauk we wszelkich formach dokształcania i doskonalenia nauczycieli; rola radia i telewizji jako środka wspierającego, a nie zastępującego nauczyciela akademickiego; studia specjalistyczne dla nauczycieli przedszkoli powinny przygotowywać tylko do pracy w przedszkolu jako placówce o charakterze wychowująco-rozwijającym; nauka czytania i pisanie może mieć miejsce w przedszkolu, ale nie jest to jego głównym zadaniem; kształcenie specjalistów dla klas I—III powinno być realizowane na specjalnym kierunku studiów magisterskich pod nazwą „pedagogika wczesnoszkolna” w zakresie wszystkich przedmiotów przewidzianych programem dla tych klas, ze szczególnie dobrym przygotowaniem do nauczania jednego wybranego lub grupy przedmiotów; opracowanie racjonalnego systemu przygotowania nauczycieli do szkół zawodowych; nieodzownym warunkiem związania nauczyciela z zawodem jest troska o podniesienie jego faktycznego statusu społecznego, a także materialna zachęta do pracy w małych ośrodkach; jednym z ważnych problemów badawczych są sposoby i formy wdrażania do samodzielnego studiowania, co ułatwi także przysposobienie do kształcenia ustawicznego.

Na osobną uwagę zasługuje dorobek sekcji kształcenia nauczycieli ZNP i w ogóle miejsce ruchu związkowego w dziedzinie kształcenia, a zwłaszcza dokształcania

i doskonalenia nauczycieli. Korzystając z okazji mówca poinformował, że odbędzie się jeszcze w tym roku na jesieni w Krakowie specjalna konferencja ogólnopolska, poświęcona 50-leciu sekcji kształcenia nauczycieli ZNP.

Prof. Ludwik Bandura zapoznał zebranych z wynikami pracy zespołu pod nazwą „Model i prognoza”. Oto niektóre z zakomunikowanych stwierdzeń:

— Analiza stanu zatrudnienia kadry nauczycielskiej ujawnia, że tylko 60% lekcji prowadzonych jest przez odpowiednio przygotowanych specjalistów.

— Obserwuje się zjawisko odpływu nauczycieli wyżej kwalifikowanych do większych ośrodków. W związku z tym zgłoszono postulat, aby skoordynować politykę kształcenia z polityką zatrudnienia.

— Fakt feminizacji zawodu nauczycielskiego powoduje wiele trudności w organizacji pracy szkoły.

— Im wyższe są kwalifikacje zawodowe nauczycieli, tym więcej nauczycieli tej grupy pracuje dodatkowo.

— Trzeba rozstrzygnąć, który z instytutów miałby się zająć problematyką kształcenia nauczycieli szkół zawodowych.

— W ramach modelu nauczyciela szkoły zawodowej należy dążyć do tego, aby przygotowywać nauczyciela zawodu do nauczania również przedmiotów zawodowych teoretycznych.

— W ogóle zaś należy przygotować kadry pedagogiczne dla czterech działów pracy oświatowej:

- 1) dla bezpośredniej pracy w szkołach młodzieżowych,
- 2) dla kształcenia dorosłych,
- 3) dla nadzoru pedagogicznego,
- 4) polityków oświatowych.

W zespole tym dano także wyraz ogólniejszemu stanowisku metodologicznemu, że badania empiryczne warto podejmować tylko w tym przypadku, gdy brak jest dostatecznych i ewidentnych przesłanek racjonalnych.

Obrazy zespołu pod nazwą „Praca nauczyciela i jej efekty” dotyczyły — jak stwierdził jego przewodniczący prof. Stefan Wołoszyn — dwóch wielkich zagadnień: doksztalcenia, samokształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz procesu i uwarunkowań efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w szkole. Podobnie jest w pozostałych zespołach. Referaty i relacje z badań dotyczyły bądź pewnych zagadnień wycinkowych i wtedy autorzy ich legitymowali się bardziej przemyślanym i dopracowanym warsztatem metodologicznym, bądź też miały charakter proponująco-planujący, a ich autorzy prezentowali wprawdzie szerszą problematykę, ale za to słabsze zaplecze wykonawcze.

Dyskusja w ramach tej sekcji doprowadziła do wniosków, które dają się podzielić na trzy grupy:

- a) merytoryczne,
- b) teoretyczne,
- c) metodologiczne.

W pierwszym zakresie ujawniono niepokoje, czy działamy właściwie. Chodzi tutaj o rozbudowaną na wielką skalę akcję doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Rodzą się wątpliwości, czy zdążymy przygotować nauczycieli do reformy? Czy nie uruchomiliśmy zbyt wielu form tego doskonalenia? Czy mamy dostateczne rozeznanie w potrzebach i oczekiwaniach nauczycieli? Czy studia zaoczne mają być kopią studiów stacjonarnych? Czy wszędzie w terenie istnieją warunki do doksztalcenia i doskonalenia? Czy zawsze nauczyciele podejmujący studia spotykają się z pomocą we własnym środowisku? Czy akcja doskonalenia ma być scentralizowana, czy też należy ją zdecentralizować wedle potrzeb, np. w formie konferencji pedagogicznych? Jaka ma być rola terenowych wizytatorów-metodyków przedmioto-

wych? Nie czynnik nadzoru, lecz przede wszystkim animator. Jak rozwiązywać do- kształcanie i doskonalenie nauczycieli przedmiotów tzw. unikalnych?

Mimo iż wszystkie te sprawy wpływają w sposób istotny na proces i rezultaty nauczycielskiego przygotowania, zgodzić się trzeba z referentem, że sympozjum naukowe nie jest miejscem na rozstrzygnięcie tych kwestii. Jest jednak rzeczą zrozumiałą, że poruszono je na sympozjum oraz że cała ta wielka akcja podnoszenia kwalifikacji w zawodzie nauczycielskim domaga się choćby badań weryfikujących.

W kręgu refleksji teoretycznych zespół „Praca nauczyciela i jego efekty” odnotował m.in. kwestie następujące: Jak rozpatrywać efekty pracy nauczyciela? Czy tylko od strony dydaktycznej, czy także od operatywno-funkcjonalnej? Jak badać motywację wobec doskonalenia? Czy wystarczy czynniki zewnętrzne, czy sięgają także do czynników wewnętrznych, osobowościowych? Jaka jest siła, wartość i jakość różnych form kształcenia? Jak stosować mierniki pracy nauczyciela (co wiąże się ze stosowaniem złożonych procedur badawczych, uwzględniających różne rodzaje zmiennych)?

Bogaty wachlarz badań przedstawiony w ramach tego zespołu ukazał jednocześnie dużą różnorodność zastosowanych metod i narzędzi, które często występowały w określonych zestawach o charakterze procedur i strategii badawczych, z reguły wieloaspektowych i wieloczynnikowych. Odnosi się to m.in. do takich problemów, jak analiza osobowości nauczycieli wybitnych, badanie stylu pracy, analiza pracy nauczyciela przy użyciu kodu dydaktycznego, zasób wiedzy pedagogicznej i zawodowej, wykorzystanie filmu do pracy kształceniowej i doskonalącej nauczycieli itp.

Niełatwe zadanie miał prof. Józef Kozłowski, który podsumował całość obrad. Na zarzut, że problematyka sympozjum jest zbyt rozległa, odpowiedział nie bez racji, iż było to pierwsze tego rodzaju spotkanie i dlatego konieczny był przede wszystkim ogólny przegląd sił. Trzeba było dokonać analizy aktualnego stanu pedeutologii polskiej, poddać dyskusji zasadnicze problemy badawcze, a wreszcie podjąć się uporządkowania i ukierunkowania badań. Na ile spełnione zostały te oczekiwania, okaże się dopiero, gdy Zakład Badań nad Zawodem Nauczycielskim nie tylko zarejestruje i przeanalizuje przebieg konferencji, ale zajmie się również energicznie realizacją jej wniosków.

Stanowczo za mało miejsca poświęcono w trakcie konferencji własnej epistemologii dyscypliny, jaką jest nauka o nauczycielu, wszak taka samowiedza jest istotnym warunkiem pogłębiania się tej dyscypliny. Być może jednak jest jeszcze na to za wcześnie.

Okazało się także, że przedmiot badań tej nauki, jakim jest współczesny nauczyciel, w naszych warunkach ma charakter wybitnie historyczny i bardziej złożony, aniżeli przypuszczamy. Dyskusja wzbogaciła nasze spojrzenie na nauczyciela zarówno od strony nauki, jak i praktyki. Zrozumieliśmy lepiej, że z przedmiotu jednostkowego stał się on przedmiotem zbiorowym, zróżnicowanym wewnętrznie. W trakcie wysiłków zmierzających do unaukowania pedeutologii odzywa się stara antynomia: nauczyciel jako osobowość (samorealizacja) a nauczyciel jako technolog (efektywność). Rozwiązania tej, pozorniej zresztą, sprzeczności poszukiwać należy przez dialektyczne łączenie tego, co wspólne, w obu tych elementach, z tym, co wiąże osobowość z pracą. Trzeba także rozpatrywać nauczyciela z drugiej strony. Nie tylko z pozycji powinności, ale i z pozycji wielorakich trudności, które wpływają hamująco zarówno na rozwój nauczyciela, jak i na należyte funkcjonowanie systemu oświatowego. Nie można także zapominać o roli samych nauczycieli w dokształcaniu i doskonaleniu. O tym, że powinni być nie tylko przedmiotem, ale i podmiotem tych procesów. Stąd słusznie zaakcentowano w obradach autonomiczną funkcję nauczycielskiego ruchu naukowego w kształtowaniu się polskiej myśli pedeutologicznej.



Drugą obok rozważań nad przedmiotem dziedzina, wymagającą wspólnych działań, są sprawy warsztatowe. Okazało się, że nie umiemy nawiązywać do przeszłości, a to po prostu dlatego, że nasza w niej orientacja, mimo iż posiadamy bogate piśmiennictwo, jest znikoma, gdyż nie jest ono łatwo dostępne. Stąd postulat pilnego zorganizowania bibliografii pedeutologicznej w skali krajowej i apel o przekazywanie Instytutowi Kształcenia Nauczycieli odpowiednich informacji, co trzeba oczywiście ująć w formy organizacyjne. Należy wydawać, posługując się techniką poligrafii, periodyczne przeglądy bibliograficzne, które by zawierały obok tematów także główne tezy, hipotezy i informacje metodologiczne. Wewnętrzny kolportaż tego rodzaju materiałów wśród wszystkich zainteresowanych wytworzy z czasem pewną tak potrzebną więź informacyjną, co z kolei przyczyni się do powstania środowiska pedeutologicznego.

Wśród zagadnień warsztatowych niemalą rolę odgrywa kategoryzacja pojęć, a także konceptualizacja. Ta ostatnia między innymi po to, aby wiedzieć, w jaki sposób ustosunkować do siebie zmienne różnych rodzajów, jak też czy badać fragmenty, czy całości, czy orientować się na konstatowanie cech, czy raczej, co jest o wiele trudniejsze, ale i bardziej adekwatne do rzeczywistości, badać procesy.

W dotychczasowych badaniach kładziemy akcent przede wszystkim na diagnozę, mniejszy — na prognozę, a zupełnie słaby — na planowanie, w dodatku z udziałem samego nauczyciela. A przecież nauczyciel silnie umotywowany w kierunku samokształcenia to naturalny partner, który może się stać współtwórcą programów nauczania.

Wreszcie potrzebne jest także w dobrym warsztacie odpowiednie instrumentarium, przez które należy rozumieć zestaw narzędzi już wypróbowanych. Po prostu należy powołać placówkę wyspecjalizowaną w zakresie inwentaryzacji i udostępniania tego rodzaju narzędzi.

Symposium w Puławach stanowiło okazję do przeglądu sił, jednakże jego wyniki trzeba spożytkować, i to w dwojakim sensie: po pierwsze, dla dalszego rozwoju samej pedeutologii, a po drugie, na zewnątrz — jako pomoc w podejmowaniu przez władze oświatowe trafnych rozważań praktycznych.

*M. i R. Radwiłowiczowie*

## Z OBRAD KOLEGIUM MINISTERSTWA OŚWIATY I WYCHOWANIA, POŚWIĘCONYCH NAUCZANIU MATEMATYKI

W dniu 13 stycznia 1975 roku obradowało w Opolu Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Obrady, którym przewodniczył I zastępca Ministra Oświaty i Wychowania — doc. dr hab. Jerzy Wołczyk — były poświęcone sprawie matematycznego kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach.

W obradach, oprócz stałych członków Kolegium, wzięli udział: pracownicy Polskiej Akademii Nauk, Polskiego Towarzystwa Matematycznego, uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych, wyższych szkół technicznych, resortowych instytutów naukowo-badawczych, a ponadto kuratorzy okręgów szkolnych oraz zaproszeni inspektorzy szkolni, wizytatorzy metodycy matematyki i nauczyciele matematyki ze szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych. Łącznie w obradach uczestniczyło 105 osób, reprezentujących różne instytucje oświatowe.

Otwierając obrady I z-ca Ministra Oświaty i Wychowania — doc. dr hab. Jerzy Wołczyk — podkreślił rolę matematyki w wyposażeniu umysłowym i osobowościowym współczesnego człowieka. Istnieje zatem pilna potrzeba intensywnego doskonalenia organizacji i metod nauczania tego przedmiotu w szkole, między innymi z uwagi na to, że podniesienie roli edukacyjnej matematyki jest jednym z zasadniczych celów reformy systemu edukacji narodowej i jednym z czynników determinujących jej wprowadzenie w życie.

Szerszej dyskusji wymaga więc rola przedszkola i rola szkoły tak podstawowej, jak i średniej ogólnokształcącej i zawodowej w kształceniu matematycznym dzieci i młodzieży. Do podstawowych problemów zaliczyć należy konieczność lepszego wykorzystania początkowego okresu kształcenia dzieci między innymi dlatego, że poprzednia reforma pozostawiła ten okres niejako na uboczu, co spowodowało wytworzenie się szczególnego progu trudności, który ogranicza sukcesy szkolne młodzieży w ogóle, a sukcesy w dziedzinie uzyskiwania dobrych rezultatów w zakresie matematyki w szczególności. Istnieje też problem programu i metod kształcenia matematycznego w całym szkolnictwie, a szczególnie w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i zawodowym oraz kompleks problemów związanych ze wzmożoną pracą z nauczycielem matematyki; z pomocami naukowymi do nauczania tego przedmiotu, rozumianymi szeroko, a więc jako podręcznik, książka pomocnicza, czasopismo, literatura i inne pomoce; oraz z warunkami organizacyjnymi, które także wpływają na rezultaty pracy nauczycieli.

W wystąpieniu otwierającym doc. dr hab. Jerzy Wołczyk wyraził także przekonanie, że udział wybitnych przedstawicieli matematyków w obradach zapewni osiągnięcie zakładanych celów, a w następstwie tego pozwoli wytworzyć klimat powszechnego zainteresowania podniesieniem na wyższy poziom edukacji matematycznej dzieci i młodzieży, jak też stworzeniem niezbędnych warunków, determinujących rezultaty w nauczaniu matematyki.

Podstawę dyskusji stanowiły, rozesłane wcześniej uczestnikom obrad, materiały w sprawie nauczania matematyki, opracowane przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, materiały w sprawie oceny poziomu nauczania matematyki w okręgu opolskim, opracowane przez KOS w Opolu oraz wygłoszone w pierwszej części obrad referaty wprowadzające.

Wygłoszone zostały niżej wymienione referaty wprowadzające:

— Stan aktualny i zadania w dziedzinie matematycznej edukacji dzieci i młodzieży — dr Marian Rataj — Dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i dr Stanisław Rogala — Kurator Okręgu Szkolnego Opolskiego;

— Prace programowe w dziedzinie matematyki — doc. dr hab. Maksymilian Maciaszek — Dyrektor Instytutu Programów Szkolnych;

— Aktualny stan i perspektywy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w zakresie matematyki — doc. dr hab. Jerzy Myśliński — Wicedyrektor Instytutu Kształcenia Nauczycieli;

— Doświadczenia powiatu nyskiego we wdrażaniu nowego programu matematyki w klasach I—III szkoły podstawowej — mgr Włodzimierz Czupryna — Inspektor Szkolny w Nysie.

Materiały przygotowane przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania i Kuratorium Okręgu Szkolnego Opolskiego oraz wygłoszone referaty wprowadzające znajdzie czytelnik w czasopiśmie *Matematyka* nr 3 z 1975 r.

Druga część obrad Kolegium była poświęcona dyskusji, w której wzięli udział: mgr M. Anisimowicz — KOS w Gdańsku; prof. dr A. Bielecki — UMCS w Lublinie; mgr Z. Chmiel — KOS w Szczecinie; dr N. Dróbka — IKNiBO w Warszawie; mgr T. Gawroński — VII LO w Zielonej Górze; mgr S. Grzegorzcyk — II LO w Lubli-

nie; mgr M. Górski — IKZ w Warszawie; mgr I. Krawczyk — XIV LO im. K. Gottwalda w Warszawie; doc. dr hab. B. Leszczyński — Akad. Roln. w Warszawie; doc. dr hab. Moroz — UJ w Krakowie; odc. dr hab. B. Nowecki — WSP w Krakowie; doc. dr T. Sawicki — WSP w Opolu; prof. dr Z. Semadeni — INK w Warszawie; doc. dr hab. W. Zawadowski — Uniwersytet Warszawski; prof. dr W. Zakowski — Politechnika Warszawska.

Dyskutanci, nawiązując do przedłożonych Kolegium materiałów i wygłoszonych referatów wprowadzających, poruszyli szereg zagadnień, które można ująć w następujące grupy: kształcenie i doksztalcanie nauczycieli matematyki; dalszy rozwój dydaktyki matematyki; treści kształcenia matematycznego uczniów; poziom i wyniki nauczania matematyki w szkołach; wyposażenie szkół w środki dydaktyczne do nauczania matematyki; kształcenie uczniów z uzdolnieniami matematycznymi; system rekrutacji kandydatów na studia wyższe.

W dyskusji dominowały zagadnienia związane z kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli matematyki. Dyskutanci podkreślali, że planowana reforma szkolnictwa oraz potrzeba poprawy efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego wymagają stałego dopływu do szkół wysoko kwalifikowanych, nowoczesnie przygotowanych nauczycieli w ogóle, a nauczycieli matematyki w szczególności. Szkoła zreformowana, szkoła przyszłości — podkreślano — to szkoła zależna przede wszystkim od nauczyciela, od poziomu jego rzeczowego i pedagogiczno-metodycznego przygotowania do realizacji stawianych przed nią zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Krytycznej ocenie został poddany obecny system kształcenia nauczycieli matematyki, w szczególności zaś organizacja kształcenia nauczycieli nauczania początkowego matematyki. Stwierdzono, że zarówno jednolite studia magisterskie matematyki, jak też studia magisterskie pedagogiki z nauczaniem początkowym, nie zapewniają nauczycielowi dobrego przygotowania do realizacji programu nauczania matematyki w klasach początkowych szkoły podstawowej. Nauczycieli tych uczy się matematyki, jaka jest potrzebna w klasach starszych szkoły podstawowej i w szkole średniej, uczy się ich tego samego materiału i tymi samymi metodami, co nauczycieli klas starszych, nie uwzględniając w wykładzie metodyki matematyki specyfiki początkowego nauczania tego przedmiotu w szkole. Na kierunku pedagogika z nauczaniem początkowym na wykłady i ćwiczenia z matematyki przeznaczona jest 30—40 godzin. Jest to liczba znikoma w porównaniu z potrzebami i w związku z tym trudno jest zrobić wszystko to, co jest potrzebne nauczycielowi nauczania początkowego matematyki.

Dyskutanci, uznając stan obecny kształcenia nauczycieli matematyki za niezadowalający, zwracali uwagę na konieczność podjęcia środków zaradczych już obecnie, gdyż po rozpoczęciu realizacji nowego programu nauczania matematyki w 10-letniej, średniej szkole ogólnokształcącej będzie za późno na wprowadzanie korekt w przygotowaniu nauczycieli.

W związku z tym postulowano konieczność uelastycznienia i zróżnicowania nauczycielskich studiów magisterskich. Nauczyciele nauczania początkowego matematyki — stwierdzano — powinni kończyć studia magisterskie na wydziałach pedagogicznych. Nauczyciele po studiach dopasowanych do potrzeb szkoły powinni otrzymywać magisteria, które byłyby inne od magisteriów z matematyki. Mogłyby być to np. magisteria z nauczania matematyki, nie należy bowiem oczekiwać, że studenci matematyki, którzy zrobią magisteria z czystej matematyki, podejmą masowo pracę w szkole. Kandydat do zawodu nauczycielskiego powinien także pisać pracę magisterską, związaną z nauczaniem matematyki w szkole.

W kursie matematyki na kierunkach nauczycielskich należałoby wprowadzić specjalny przedmiot, zwany „kursem matematyki elementarnej”. Przedmiot taki

istnieje w planach studiów nauczycielskich w różnych krajach. W ramach tego przedmiotu można byłoby realizować materiał potrzebny dla praktyki szkolnej. Program „kursu matematyki elementarnej” i treść zajęć na studiach nauczycielskich mogłyby być wtedy zmieniane w zależności od potrzeb i modernizacji programu nauczania matematyki w szkołach.

Kształcenie nauczycieli nauczania początkowego matematyki powinno iść po tej samej linii, co linia rozwoju dziecka. Nauczyciel powinien poznawać te ćwiczenia, które ma przerobić dziecko. Dopiero jak nauczyciel przerobi te ćwiczenia sam, na bazie konkretnych manipulacji nauczycielskich, można zacząć go uczyć bardziej poważnych pojęć. Próbę takiego toku kształcenia nauczycieli podjęło „Studium nauczania początkowego matematyki” NURT. W ramach tego studium zostanie położony duży nacisk na samodzielne wykonywanie przez nauczycieli tych czynności, które zgodnie z programem ma wykonać dziecko. Temu celowi już służą zadania publikowane we wkładkach do czasopisma *Oświata i Wychowanie*.

Nauczycieli matematyki należy kształcić bliżej szkoły, w której przyjdzie im pracować. Kandydatowi do tego zawodu trzeba w dużej, dobrej szkole pokazywać, jak uczy się matematyki. Uczenie matematyki studenci powinni oglądać na co dzień począwszy od drugiego, a już na pewno na całym czwartym roku studiów.

W dyskusji dość wszechstronnie został omówiony problem doksztalcania czynnych nauczycieli matematyki. Dyskutanci podkreślali, że realizacja tego wielkiego i trudnego zadania zapewnia nie tylko realne podniesienie stopnia przygotowania nauczycieli do podejmowania zadań matematycznego kształcenia dzieci i młodzieży, ale także jest wyrazem troski władz oświatowych i pracowników szkół wyższych o matematykę jako przedmiot, który ma kluczowe znaczenie dla należytego wykonania dydaktyczno-wychowawczych zadań współczesnej szkoły. Podkreślano wysiłek i trudności zarówno nauczycieli studiujących zaocznie jak i szkół wyższych, które te studia prowadzą.

Nauczyciele studiujący zaocznie w pierwszym okresie studiów napotykają olbrzymie trudności, które są wynikiem dłuższej przerwy w nauce, braku doświadczenia w samokształceniu się, utrudnionego dostępu do lektur, których odczuwa się brak tak w bibliotekach, jak i na rynku księgarskim, a także wynikiem braku czasu na samodzielne studiowanie lektur matematycznych. Od momentu rozpoczęcia studiów zaocznych musi upłynąć okres czasu, żeby nauczyciele ci nabrali wprawy w pracy samokształceniowej. W tej pierwszej fazie studiów konieczna jest zatem opieka ze strony pracowników naukowo-dydaktycznych matematyki, życzliwy stosunek i jak najdalej idąca pomoc tym nauczycielom, którzy podjęli trud zaocznego studiowania matematyki.

pozytywnie zostały ocenione przez dyskutantów konsultacje organizowane przez IKNiBO dla nauczycieli studiujących zaocznie. Konsultacje bowiem mogą odbywać się częściej i w mniejszych grupach studentów niż zjazdy organizowane przez szkoły wyższe i dlatego są korzystną formą kierowania samodzielnymi studiami nauczycieli. Punkty konsultacyjne powinny być organizowane nie tylko w miastach wojewódzkich, ale także w takich miastach, które są dostępne dla danej grupy studiujących zaocznie nauczycieli w czasie godziny dojazdu.

Także pozytywnie dyskutanci ocenili kursy przygotowawcze dla nauczycieli, którzy mają być skierowani na studia zaoczne, uznając je za dobrą, organizacyjną formę tak doboru czynnych nauczycieli matematyki na studia doksztalcające, jak i formę wstępnego ich przygotowania do samych studiów. Kursy przygotowawcze — stwierdzono — usprawniły i polepszyły przebieg studiów i tym samym będą niewątpliwie miały korzystny wpływ na ich efektywność.

W związku z problematyką kształcenia i doksztalcania nauczycieli. a także

z tym, że nauczanie matematyki w szkołach budzi ciągle zastrzeżenia, postulowano konieczność dalszego rozwoju dydaktyki matematyki. W chwili obecnej — stwierdzono — konieczne jest podjęcie szeroko zakrojonych, długofalowych badań nad tym, jak uczyć tego, co wiemy, że trzeba uczyć i czego próbujemy uczyć. Istnieje potrzeba podjęcia prac diagnostycznych i prognostycznych, które określa za pomocą odpowiednich metod aktualny stan nauczania matematyki, trudności z tym związane itp. problemy. Jest to zatem sprawa dydaktyki matematyki jako rozwijającej się dyscypliny naukowej. Nauczanie matematyki powinno być z pedagogicznego punktu widzenia sztuką samą dla siebie, reprezentującą dziedzinę, która rozwija się niezależnie od twórczo rozwijanej matematyki.

Tymczasem w szkołach wyższych dydaktyka matematyki nie ma odpowiedniej dla jej znaczenia rangi. Tylko w niektórych uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych istnieją dopiero początki organizowania pracowni dydaktyki matematyki. Szkoły wyższe nie doceniają działalności dydaktycznej poszczególnych pracowników nauki. Praca nad wdrażaniem nowych osiągnięć w praktyce szkolnej, praca nad podręcznikami nie jest oceniana tak wysoko, jak działalność naukowa, podczas gdy w zakładach kształcenia nauczycieli i w uniwersytetach powinna być ceniona równie wysoko.

Dyskusja o treściach kształcenia matematycznego uczniów koncentrowała się wokół problemów poznania matematycznego, walorów wychowawczych matematyki jako przedmiotu nauczania w szkole oraz modernizacji obowiązujących programów nauczania matematyki. Stwierdzono, że w ostatnich latach problemy poznania matematycznego i modernizacji programów nauczania matematyki stanowią przedmiot szerszych badań naukowych, w wyniku których coraz więcej rozumie się to, że dla rozwoju matematycznego myślenia uczniów zasadnicze znaczenie ma okres przedszkolny i okres początkowych klas szkoły podstawowej. Postęp, jaki nastąpił w zakresie nauczania początkowego matematyki, pozwala wprowadzić podstawowe pojęcia matematyczne znacznie wcześniej, niż to dawniej było możliwe. Obowiązujące obecnie programy nauczania matematyki odpowiadają bardziej psychologicznemu rozwojowi dziecka niż programy poprzednie, które odpowiadały raczej historycznemu rozwojowi matematyki.

Dyskutanci w swoich wystąpieniach poddali głębszej analizie obowiązujący aktualnie program nauczania matematyki w liceach ogólnokształcących. Stwierdzono, że program ten jest przeladowany, zbyt obszerny i w związku z tym poza klasami o profilu matematyczno-fizycznym trudno go należycie zrealizować. Program rachunku prawdopodobieństwa jest programem uniwersyteckim nieco tylko ułatwionym. Ponadto jest realizowany zbyt późno, bowiem dopiero w kl. IV liceum, i co gorsze jest realizowany niewłaściwie. W programie matematyki przyszłej szkoły 10-letniej problem rachunku prawdopodobieństwa powinien być rozwiązany lepiej niż dotychczas. W programie tym należałoby także opracować zwięźlejszy i łatwiejszy wykład geometrii. Zaoszczędzony tym samym czas powinien być przeznaczony na uzupełnienie nauki o ciągach i nauki o pochodnych, jak pochodna funkcji odwrotnej, wykładniczej, logarytmicznej oraz kołowej. Zmiany te pozwoliłyby zlikwidować luki w obecnym programie matematyki liceum ogólnokształcącego, które poważnie utrudniają opracowanie nowego programu matematyki dla wyższych szkół technicznych.

W związku z dyskusją o treściach kształcenia matematycznego dyskutanci z aprobatą przyjęli zapowiedź oraz podkreślali celowość wprowadzenia nowego programu nauczania matematyki w kl. I—III szkoły podstawowej. Przy tym zwrócono także uwagę na konieczność opracowania przejściowego programu matematyki dla tych klas, które wejdą w reformę szkolnictwa na dotychczasowym programie kl. I—III.

Kolejną grupą zagadnień poruszonych w dyskusji były czynniki poprawy aktual-

nego stanu poziomu i wyników nauczania matematyki w szkołach. Akcentowano wpływ wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne do nauczania matematyki na osiągnięte przez nauczycieli efekty pracy. Stwierdzono, że najlepszymi pomocami, których wpływ na wyniki jest oczywisty, są podręczniki dla nauczyciela, komentarze metodyczne do programów i czasopisma, poświęcone nauczaniu matematyki. Tymczasem wyposażenie nauczyciela pod tym względem jest dalekie od zadowalającego. Na rynku księgarskim odczuwa się brak pomocniczej literatury matematycznej, przeznaczonej tak dla nauczyciela, jak i dla ucznia. *Matematyka* jako jedyne czasopismo, poświęcone nauczaniu matematyki, nie zamieszcza zbyt wielu materiałów dla szkoły podstawowej, a i szkoła średnia powinna mieć czasopismo obszerniejsze.

Mówiąc o wyposażeniu ucznia, podkreślano celowość publikowania zbiorów zadań z matematyki, przy tym akcentowano konieczność opracowania wkładek z zadaniami na zastosowanie matematyki w różnych dziedzinach. Wkładowki takie są potrzebne przede wszystkim w szkolnictwie zawodowym, ale nie tylko. Aktualnie ten sam podręcznik matematyki służy uczniom technikum mechanicznego, elektrycznego i elektronicznego, co utrudnia pokazywanie zastosowania matematyki w ich przyszłym zawodzie.

W dyskusji podniesiony został także problem wpływu konkursu matematycznego dla uczniów szkół podstawowych i olimpiady matematycznej dla uczniów szkół średnich na poziom i wyniki nauczania matematyki, na rozwój zainteresowań matematycznych uczniów oraz problem klas dla uczniów z uzdolnieniami matematycznymi.

Dyskutanci, oceniając krytycznie poziom i wyniki matematycznego kształcenia uczniów, również krytycznie ocenili obowiązujący aktualnie system rekrutacji kandydatów na studia wyższe.

Powyższa relacja nie wyczerpuje wszystkich problemów poruszonych w dyskusji. Pomija te zagadnienia, które dyskutanci sygnalizowali przy okazji omawiania spraw zasadniczych. Relacja obejmuje zagadnienia, zdaniem referującego, najważniejsze lub takie, którym w dyskusji poświęcono więcej czasu.

W dyskusji zabrali głos przedstawiciele różnych ośrodków, różnego typu instytucji oświatowych, zajmujących się problematyką kształcenia matematycznego uczniów w sobie właściwych zakresach, co było bardzo korzystnym elementem dyskusji, pozwoliło bowiem, mimo ograniczeń czasowych, na poruszenie w niej wielu problemów oraz na wieloaspektowe i pogłębione ich ujęcie.

Podjęta na zakończenie obrad uchwała Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania, podkreślając wartości poznawcze, światopoglądowe i kształcące matematyki, oceniając pozytywnie dotychczasowe wysiłki szkół w doskonaleniu procesu nauczania tego przedmiotu, akcentuje konieczność podjęcia kompleksowych działań, zmierzających do podniesienia poziomu i poprawy wyników matematycznej edukacji dzieci i młodzieży. Za zadania kierunkowe, a jednocześnie szczególnie ważne, Kolegium uznało:

— kontynuowanie prac nad doskonaleniem obowiązujących obecnie w szkolnictwie podstawowym i średnim programów nauczania matematyki, a także nad przygotowaniem nowoczesnej koncepcji programowo-organizacyjnej matematycznego kształcenia młodzieży w całym szkolnictwie;

— prowadzenie badań nad programowo-organizacyjnymi i metodycznymi rozwiązaniami nauczania matematyki, nad recepcją treści matematycznych i ich przetwarzaniem nad rozwojem myślenia matematycznego, kształtowaniem zainteresowań i rozwijaniem uzdolnień matematycznych młodzieży;

— zapewnienie warunków efektywnego doksztalcania i doskonalenia czynnych nauczycieli matematyki w systemie studiów zaocznych, przedmiotowo-metodycznych, podyplomowych, a także innych form edukacyjnych;

— zorganizowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli matematyki oraz wizytatorów metodyków matematyki celem przygotowania ich do udzielania efektywnej pomocy nauczycielom oraz prowadzenia badań i analiz poziomu i wyników nauczania matematyki w szkołach;

— podjęcie działań zmierzających do wydatnej poprawy stanu wyposażenia nauczyciela matematyki w środki dydaktyczne;

Celem zapewnienia realizacji powyższych zadań kierunkowych uchwała Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania określa także zadania szczegółowe dla:

— Instytutu Programów Szkolnych w zakresie prac nad treściami programowymi matematyki, akcentując przy tym konieczność racjonalnego wykorzystania okresu początkowego nauczania tego przedmiotu w szkole;

— Instytutu Kształcenia Nauczycieli i jego oddziałów terenowych w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli matematyki i wizytatorów metodyków matematyki;

— Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, w zakresie poprawy wyposażenia nauczycieli i uczniów w pomocniczą literaturę matematyczną;

— Departamentu Inwestycji i Wyposażenia Szkół, Zjednoczenia Przemysłu Pomocy Naukowych i Zaopatrzenia Szkół oraz Ośrodka Badawczo-Rozwojowego Pomocy Naukowych i Sprzętu Szkolnego w zakresie wyposażenia szkół w środki techniczne i inne pomoce naukowe do nauczania matematyki.

Uchwała zobowiązuje kuratoria okręgów szkolnych i wydziały oświaty do pełnej realizacji planów kierowania na studia zaoczne czynnych nauczycieli matematyki, do zapewnienia warunków efektywnego ich dokształcania oraz do opracowania programów działania zmierzających do osiągnięcia lepszych efektów nauczania matematyki w szkołach. Do opracowania takich programów zostali zobowiązani także dyrektorzy wszystkich typów szkół, przy czym uchwała akcentuje, że programy te powinny zapewniać przygotowanie w szkołach podstawowych warunków realizacji zmodernizowanego programu nauczania matematyki w kl. I, zorganizowanie dobrze wyposażonych pracowni i klas-pracowni do nauczania tego przedmiotu, należyte wykorzystanie specjalistycznego wykształcenia matematycznego nauczycieli oraz zapewnienie opieki i pomocy uczniom mającym trudności w uczeniu się matematyki.

W wystąpieniu zamykającym obrady Kolegium doc. dr hab. Jerzy Wołczyk stwierdził, że dyskusja rozwinęła i wzbogaciła problematykę zawartą w materiałach i wygłoszonych referatach, że uznała potrzebę modernizacji programu i metod nauczania matematyki, przede wszystkim w zakresie etapu początkowego, że uzmysłowiła, jak istotną sprawą jest traktowanie nauczyciela matematyki jako centralnej postaci, od której wiele zależy w dziedzinie poziomu i wyników nauczania. Stąd dokształcanie nauczycieli matematyki do poziomu magisterskiego, tworzenie warunków ich doskonalenia zawodowego, wielka eksperymentalna praca w Radio i Telewizji w zakresie nauczania początkowego matematyki oraz inne zabiegi edukacyjne powinny w niedługim okresie doprowadzić do odczuwalnej poprawy sytuacji.

Zamykając obrady Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania, poświęcone nauczaniu matematyki, doc. dr hab. Jerzy Wołczyk złożył wyrazy uznania i podziękowania Polskiemu Towarzystwu Matematycznemu oraz całemu środowisku matematyków za pomoc udzielaną polskiej szkole, dzięki której był możliwy do osiągnięcia istotny postęp w dziedzinie matematycznej edukacji młodzieży. Przekazał również wyrazy podziękowania nauczycielom matematyki za ich wysiłek, jaki wkładają w twórczą realizację programu szkolnego i osiągnięcie coraz lepszych wyników.

## ZAŁOŻENIA MIĘDZYNARODOWEJ KLASYFIKACJI OŚWIATY

Ze względu na różnorodność systemów oświaty i ich opisów zarówno w ogólnych charakterystykach rzeczywistości oświatowo-wychowawczej poszczególnych krajów, jak i w specjalnych zestawieniach porównawczych utrzymuje się wiele nieporozumień. Często bowiem nawet instytucje oświatowe o identycznych lub pokrewnych nazwach znacznie różnią się od siebie i spełniają w poszczególnych krajach różne funkcje (np. 4-letnie gimnazjum w Czechosłowacji po 9-letniej szkole podstawowej i 9-letnie gimnazjum w RFN po 4-letniej szkole podstawowej), a inne nazwy tłumaczone dosłownie oznaczają nierzadko zupełnie odmienne poziomy kształcenia (np. high school w systemie amerykańskim jest odpowiednikiem naszej szkoły średniej, a nie wyższej, natomiast polski termin „szkoła średnia” — w tłumaczeniu angielskim: middle school, w niemieckim: Mittelschule lub we włoskim: scuola media — deprecjonuje nasze licea i technika, stawiając je w tym samym rzędzie, co szkoły angielskie, RFN i włoskie noszące takie nazwy, chociaż są raczej odpowiednikami tylko wyższych klas szkół podstawowych w Polsce i w innych krajach socjalistycznych, a także nowych szkół podstawowych w krajach skandynawskich)<sup>1</sup>.

Z powodu wyjątkowej wieloznaczności niektóre nazwy szkół są zgoła nieprzetłumaczalne, np. Oberschule w NRD, gdzie jest nie tylko 10-letnia jednolita Oberschule dla dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 16 roku życia, lecz także 4-letnia, tzw. rozszerzona Oberschule dla młodzieży przechodzącej do tych szkół po ukończeniu klasy ósmej tej samej jednolitej Oberschule oraz 2-letnia erweiterte Oberschule dla absolwentów szkoły 10-letniej. Wiele nieporozumień wiąże się też z nazewnictwem uczelni pomaturalnych i wyższych. A skutki nieporozumień nie tylko dezorientują szerokie rzesze społeczeństwa, lecz nierzadko także komplikują losy ludzi, którzy pragną kontynuować naukę w innych systemach lub uzyskiwać tytuły i stanowiska zawodowe odpowiadające ich kwalifikacjom. Niekiedy wskutek braku właściwych informacji nawet pedagodzy i działacze oświatowi popełniają też błędy w analizach osiągnięć, niepowodzeń i problemów w dziedzinie oświaty, a także w podejmowaniu decyzji mających poważne znaczenie w rozwoju oświaty i w życiu społeczeństwa. Dlatego sprawa właściwej klasyfikacji poszczególnych instytucji oświatowych oraz programów i wyników ich działalności jest jedną z tych spraw, które z dawna interesują nie tylko specjalistów w zakresie pedagogiki porównawczej, lecz także szerokie kręgi poszczególnych społeczeństw. Temu zapotrzebowaniu w zasadzie odpowiada dotychczasowa działalność UNESCO w zakresie zbierania, opracowywania i publikowania informacji o stanie i rozwoju oświaty w świecie współczesnym i o poszczególnych systemach oświaty, aczkolwiek charakter i poziom tych prac wciąż budzi niemało zastrzeżeń.

Zbieranie, opracowywanie i publikowanie informacji o stanie i rozwoju oświaty w świecie współczesnym należy do podstawowych zadań UNESCO, a kraje należące do tej powszechnej organizacji międzypaństwowej są zobowiązane do współdziałania w tej dziedzinie. Artykuł VIII statutu UNESCO ustalił bowiem, że „każde państwo

<sup>1</sup> Pisałem o tym szerzej w książkach pt.: Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. Warszawa, PWN 1970; Ustrój szkolny. Warszawa, PWN 1973.



członkowskie składa organizacji raport (...) zawierający informacje o ustawach i zarządzeniach oraz dane statystyczne, które dotyczą jego instytucji i działalności w dziedzinie oświaty, nauki i kultury”.

Na tej podstawie na konferencji generalnej UNESCO dnia 3 grudnia 1958 r. była przyjęta „rekomendacja o międzynarodowej standaryzacji danych statystycznych w zakresie oświaty”. Ustalenia tej „rekomendacji” obowiązują do tej pory, ale na specjalnej konferencji członków UNESCO, przygotowanej na wrzesień 1975 r. w Genewie, dotychczasowe normy zostaną wydatnie rozwinięte i uściślone. Potrzeba istotnych zmian w dotychczasowej klasyfikacji oświaty została bowiem stwierdzona zarówno w toku opracowywania sprawozdań poszczególnych resortów oświatowych dla UNESCO, jak i w analizach porównawczych, w których potrzebne są bardziej kompletne i ściśle dane o całych systemach oświaty i ich częściach składowych.

Według „rekomendacji” z 3 grudnia 1958 r. podstawą klasyfikacji oświaty w świecie współczesnym jest podział systemów oświaty na następujące stopnie (po francusku *degrès*, po hiszpańsku — *grados*, po angielsku — *levels* i po rosyjsku — *stupieni*): a) wychowanie przedszkolne, b) kształcenie pierwszego stopnia, c) kształcenie drugiego stopnia, d) kształcenie trzeciego stopnia.

Wychowanie przedszkolne — w tej klasyfikacji — związane z działalnością wszelkich instytucji wychowawczych dla nie uczących się jeszcze w szkole początkowej (podstawowej), przede wszystkim: żłobków, przedszkoli, klas przygotowawczych i szkół dla małych dzieci.

Kształceniem pierwszego stopnia nazwano kształcenie w szkołach elementarnych, początkowych i podstawowych, zapewniających wszystkim tzw. *basic instruction* lub *les premiers éléments de l'instruction*. Wobec braku szczegółowych ustaleń za kształcenie pierwszego stopnia z reguły uznawano zarówno kształcenie w 4-letniej Grundschule w Austrii lub RFN, jak w 8-letniej szkole podstawowej w Bułgarii, Jugosławii, Polsce, Rumunii, Węgier i Związku Radzieckiego, a także w 9-letnich szkołach podstawowych Czechosłowacji i krajów skandynawskich. Kryteria klasyfikacji zostały bowiem związane nie tyle z okresami i programami kształcenia, co ze strukturą szkolnictwa. Dlatego też w szkolnictwie drugiego stopnia utrzymała się podobna różnorodność szkół.

Kształcenie drugiego stopnia — według tej klasyfikacji — jest kształceniem w szkołach przeznaczonych dla tych, którzy są przyjmowani po ukończeniu przynajmniej 4 klas szkoły początkowej, elementarnej lub jeszcze inaczej nazwanej, ale w każdym przypadku stanowiącej instytucję kształcenia pierwszego stopnia w poprzednio podanym znaczeniu. W określeniu szkół drugiego stopnia stwierdzono tylko, że „te szkoły dają wykształcenie ogólne lub specjalne (np. zawodowe lub artystyczne — przyp. T. W.) albo jedno i drugie”. Przykładowo wymieniono po angielsku: *middle school, secondary school, high school, vocational school i teachers — training school*. Warto zwrócić uwagę na to, że w języku angielskim wyróżniono obok siebie *middle school* (co dosłownie tłumaczy się: szkoła średnia) i *secondary school* (po polsku też zwykle nazywa się szkołą średnią). Tak samo po hiszpańsku: *escuelas de enseñanza media, secundarias*, a po francusku: *les écoles moyennes, les lycées, les collèges, les gymnases, les athénés...* Takie wyróżnienie szkół „średnich” (*middle, media, moyenne*) obok tych, które my nazywamy średnimi, stało się podstawą do stworzenia bardzo zróżnicowanej kategorii szkół drugiego stopnia. Wprawdzie zaraz ustalono, że „tam, gdzie to możliwe, szkoły drugiego stopnia należy dzielić na: a) szkoły dające wykształcenie ogólne (...) cyklu pierwszego i cyklu drugiego (...) b) szkoły zawodowe, dające głównie umiejętności praktyczne lub dające w zasadzie umiejętności techniczne i naukowe oraz c) szkoły pedagogiczne, przygotowujące uczniów bezpośrednio do nauczania.” Jednakże samo połączenie tak różnych szkół w jednej kategorii, oddzielającej je od szkoły pierwszego stopnia, spo-

wodowało rozmaite perturbacje nie tylko w statystyce UNESCO. Dlatego sprawa jednolitości i podziału szkolnictwa drugiego stopnia stała się jednym z głównych motywów rozwinięcia prac nad międzynarodową klasyfikacją oświaty.

Ustalenie nowej klasyfikacji jest szczególnie aktualne teraz, gdy wraz z upowszechnieniem wykształcenia maturalnego i rozwojem dalszego kształcenia również trzeci stopień kształcenia coraz bardziej się różnicuje, obejmując nie tylko poprzednio wyróżnione trzy rodzaje studiów: a) uniwersyteckie i równorzędne, b) pedagogiczne, c) inne kształcenie nieakademickie. Zresztą już w niektórych krajach kształcenie pedagogiczne jest właśnie kształceniem uniwersyteckim lub równorzędnym. Natomiast same studia uniwersyteckie, podobnie jak kształcenie nieuniwersyteckie, bywa ogromnie zróżnicowane w profilach i w poziomach. Uczelnie wyższe dają nie tylko tytuły magistrów i inżynierów, lecz także różne stopnie doktorskie i inne. Trzeba więc również w klasyfikacji oświaty wyróżnić co najmniej trzy poziomy kształcenia trzeciego stopnia: 1) kształcenie nie dające żadnego stopnia naukowego, 2) studia umożliwiające zdobycie pierwszego stopnia akademickiego i 3) studia podyplomowe, umożliwiające zdobywanie wyższych stopni naukowych.

Takie możliwości uwzględniono w projekcie nowej międzynarodowej klasyfikacji oświaty. Projekt ten, przedyskutowany na międzynarodowej konferencji ekspertów w Paryżu, w dniach od 3 do 11 grudnia 1974 r., wyróżnia następujące poziomy w systemach oświaty: 0) wychowanie przedszkolne, 1) kształcenie pierwszego stopnia, 2) cykl pierwszy kształcenia drugiego stopnia, 3) cykl drugi kształcenia drugiego stopnia, 5) nieakademickie kształcenie trzeciego stopnia, 6) studia trzeciego stopnia dające pierwszy stopień akademicki, 7) studia podyplomowe, umożliwiające zdobycie wyższych stopni naukowych i 9) kształcenie nie dzielone na wymienione poziomy.

Z tego wyciecznia widać, że projekt nowej międzynarodowej klasyfikacji oświaty ma podstawę wspólną z dotychczasową klasyfikacją. Tą wspólną podstawą jest podział szkolnictwa na trzy podstawowe stopnie, ale z dodatkowym podziałem kształcenia drugiego stopnia na dwa cykle oraz kształcenia trzeciego stopnia na trzy poziomy i rodzaje studiów. Poza tym pozostawia nie wypełnione dwa przedziały: 4 i 8, w których można by ułokować informacje nie mieszczące się również w tej nowej klasyfikacji. Sądzę, że już można częściowo wypełnić przedział czwarty, biorąc pod uwagę w tradycyjnych systemach oświaty takie swoiste ogniwa, jak tzw. sixth form w Wielkiej Brytanii i classes terminales we Francji, a w systemach oświaty krajów socjalistycznych obecne dwuletnie klasy maturalne w erweiterter Oberschule w NRD i projektowane polskie dwuletnie kolegia dla absolwentów szkół 10-letnich, gdy te szkoły 10-letnie będą osiągać poziom odpowiadający wykształceniu maturalnemu, a może również studia przygotowawcze, rozwijane w uczelniach wyższych ZSRR i projektowane na przyszłość w Bułgarii. Można też wypełnić przedział 8, jeśli weźmiemy pod uwagę różnorodność studiów podyplomowych i doktorskich. Dobrze więc, że w projekcie nowej klasyfikacji przewidziano takie przedziały, które mogą być wypełnione jeśli nie teraz — to przynajmniej w przyszłości. A dla ciągłości prac w dziedzinie klasyfikacji oświaty w świecie współczesnym uzasadnione jest też utrzymanie dotychczasowego podziału systemów oświaty na trzy stopnie, w których wyróżnia się cykle stanowiące podstawę bardziej wyczerpującej i precyzyjnej analizy porównawczej stanu i tendencji rozwoju oświaty w poszczególnych krajach i w różnych skalach międzynarodowych.

Istota projektu nowej międzynarodowej klasyfikacji oświaty nie sprowadza się jednak do wyróżnienia wymienionych poziomów kształcenia. Projekt opiera się bowiem na dwóch kryteriach: 1) poziomie i 2) programie kształcenia (oczywiście w znaczeniu szerszym niż w Polsce i w niektórych innych krajach).

Orientacyjnie wyróżniono typowe programy, zgrupowane w takich dziedzinach,

jak: a) ogólne, b) elementarne z profilami zawodowymi, c) pedagogiczne, d) artystyczne, e) humanistyczne, f) wyznaniowe, g) społeczne, h) handlowe i administracyjne, i) prawnicze, j) przyrodnicze, k) matematyczne i informatyczne, l) medyczne, m) inżynierskie, n) przemysłowe i rzemieślnicze, o) architektoniczno-urbanistyczne, p) rolniczo-leśne i rybackie, r) gospodarstwa domowego, s) transportu i łączności, t) obsługi, u) specjalne, w) środków masowego przekazu i dokumentacji oraz z) inne<sup>2</sup>.

Przy zastosowaniu dwóch kryteriów (poziomów i programów) w skali poszczególnych dziedzin można będzie sklasyfikować całe systemy oświaty ze względu na rzeczywiste wartości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych. Projekt zakłada bowiem likwidację tradycyjnego podziału oświaty na kształcenie dzieci i młodzieży oraz na oświatę dorosłych. Znaczna część tzw. oświaty dorosłych, odpowiadająca poziomom i programom kształcenia szkolnego, została włączona do ogólnego systemu oświaty, gdyż w projektowanej klasyfikacji wiek kształcących się nie stanowi kryterium podstawowego. W przedziałach od 1 do 7 może być równorzędne kształcenie dorosłych i młodzieży, a w przedziale 9 kształcenie dorosłych może też w różnych zakresach rekompensować braki wykształcenia szkolnego i wzbogacać osiągnięte wcześniej wykształcenie, stosownie do potrzeb i warunków życiowych młodzieży i dorosłych; w tym przedziale może się też mieścić znaczna część kształcenia specjalnego.

Projekt nie obejmuje tylko tzw. nieformalnego kształcenia dorosłych, a także samokształcenia (nie zarejestrowanego w szkołach i nie kontrolowanego przez szkolnictwo) oraz kształcenia spontanicznego, w toku doświadczeń życiowych. Tych rodzajów kształcenia dorosłych bynajmniej się nie bagatelizuje. Nie uwzględniono ich jednak w projekcie międzynarodowej klasyfikacji oświaty tylko dlatego, że na razie nie ma warunków do prowadzenia badań porównawczych w tej dziedzinie. Dopiero w dalszej perspektywie rozwoju tzw. społeczeństw edukacyjnych mogą być stworzone podstawy dla programowania i realizacji kształcenia ustawicznego również poza specjalnie do tego powołanymi instytucjami rejestrującymi kształcących się i kontrolującymi wyniki ich samokształcenia i kształcenia „nieformalnego”, czyli nie podlegającego rejestracji i kontroli.

Eksperti z różnych krajów stwierdzili, że projektowana międzynarodowa klasyfikacja oświaty może się przyczynić nie tylko do uściślenia i pogłębienia wiedzy o stanie i tendencjach rozwoju oświaty w świecie współczesnym, lecz także do projektowania najbardziej celowych zmian w oświacie. Sądzę, że możemy również spodziewać się istotnych korzyści dla naszej oświaty. Tymczasem pewne są przynajmniej dwie korzyści. Przede wszystkim według założeń nowej klasyfikacji można będzie korzystać, niż dotychczas, wykazać osiągnięcia i tendencje rozwoju naszego systemu oświaty. Dotychczasowa klasyfikacja wprost uniemożliwiała wykazanie, iż szkoła podstawowa w Polsce odpowiada nie tylko Grundschule, primary school, école élémentaire, lecz także Mittelschule, middle school, école moyenne lub collège d'enseignement général, a zasadnicze szkoły zawodowe też powinny mieć właściwe miejsce wśród szkół drugiego stopnia<sup>3</sup>. Według założeń nowej klasyfikacji wyższe klasy szkoły podstawowej, np. od V do VIII, będą mogły być porównywane z pierwszym cyklem szkoły drugiego stopnia w innych systemach szkolnych. Łatwiej też będzie porównywać szkoły pomaturalne, uczelnie wyższe, a także studia podyplomowe i doktorskie, które dotąd były w ogóle pomijane lub traktowane jako nieznaający dodatek do systemu oświaty.

<sup>2</sup> Pominąłem dotychczasową numerację tych dziedzin, gdyż zapewne ulegnie jeszcze licznym zmianom, zaleconym przez ekspertów.

<sup>3</sup> Szerzej o tym pisałem w artykułach pt: Pojęcie szkoły średniej. *Nauczyciel i Wychowanie* 1975, nr 1 oraz Zmiany w strukturze europejskich systemów szkolnych. *NURT Oświata i Wychowanie* 1975, nr 7.

Stworzenie właściwej podstawy do badań porównawczych może też okazać się bardzo pożyteczne ze względu na założenia i warunki reformy całego systemu edukacji narodowej. Przecież podobne reformy są projektowane i realizowane również w innych systemach, a mają też pewne precedensy, których choćby z powodu braku dociekliwych badań porównawczych dotąd się nie uwzględniało z myślą o rozwoju oświaty w naszym kraju. Zresztą lepsza znajomość stanu i rozwoju oświaty w świecie współczesnym przyda się nam także w tym celu, abyśmy unikali błędów popełnionych w innych krajach. Jest to cel nie mniej ważny niż adaptowanie doświadczeń innych krajów w dziedzinie oświaty i wychowania.

Tadeusz J. Wiloch

## POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

### A. PRACE AUTORÓW OBCYCH O SZKOLNICTWIE POLSKIM, RECENZJE PRAC POLSKICH, INFORMACJE, DONIESIENIA

1. AJZENBERG A.: K. Wojciechowski: Wychowanie dorosłych. 2 wyd., Warszawa 1973.

*Sovetskaja Pedagogika* 1974, nr 7, s. 150—151.

(Recenzja)

2. ANWEILER Oskar: Die Bildungssysteme sozialistischer Staaten in Europa als Gegenstand vergleichender Forschung.

*Bildung und Erziehung* 1974, Heft 6, s. 458—471.

(Studium porównawcze systemów szkolnych krajów socjalistycznych. Wyzyskane pozycje piśmiennictwa polskiego. — Pęcherski M., Tatoń A.: Więź szkoły z życiem w krajach socjalistycznych. W-wa 1963; Suchodolski B.: O zagadnieniach i zadaniach pedagogiki porównawczej. W: Zarys pedagogiki. T. 1, 3 wyd. W-wa 1964, s. 389—404; Wachowski M.: Przedmiot pedagogiki porównawczej. W: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 1, s. 49—71; Wiloch J. T.: Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. W-wa 1970; Nawroczyński B.: Przedmiot i metoda pedagogiki porównawczej. W: *Studia Ped.* T. XXV, Wrocław 1972; Szaniawski I.: Model i metoda. W-wa 1965; Szaniawski W.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Weinheim 1972; Pęcherski M.: Das neue Modell einer allgemeinen Sekundarschulbildung in Polen. In: *Bildung und Erziehung*. 1974, Heft 2, s. 87—98; Raport o stanie oświaty w PRL. *Nowa Szkoła* 1974, nr 4; Okoń W.: Główne założenia raportu o stanie oświaty. *Kwart. Ped.* 1973, nr 4 s. 9—22; Pęcherski M.: Pojęcie systemu oświatowo-wychowawczego. W: *Studia z pedagogiki porównawczej. Studia Ped.* T. XXVI. Wrocław 1972; Wiloch T.: Ustrój szkolny. W-wa 1973, Polska 2000 — Kształcenie dla przyszłości. W-wa 1972).

3. BEDNARCZYK Andrzej: Johann Wolfgang Goethe. Problemy metodologiczne teorii typu morfologicznego. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, 1973, 177 s. Andzej Bednarčík: Iogann Vol'fgang Gete. Metodologičeskie problemy teorii morfologičeskogo tipa.

*Voprosy Filosofii* 1974, n° 8, s. 180.

(Informacja o książce).

4. CVERAVA G. K.: W. Rolbiecki: Towarzystwa naukowe w Polsce. Warszawa, „Wiedza Powszechna” 1972, 288 s.

V. Rol'beckij: Naučnye obščestva v Pol'še.

*Voprosy Filosofii* 1974, nr 9, s. 180.

5. DAMBORSKÁ D.: *Język Rosyjski* 1, 1974.

*Ruský Jazyk* 1974—1975 č. 1, s. 38—39;

*Jazyk Rosyjski* 2, 1974, *Ruský Jazyk* 1974—1975 č. 4, s. 192.

6. DOSTOVA I. V., KARPINSKAJA R. S.: Pervyj. sovetsko-pol'skij simpozium po filozofskim problemam biologii.

*Voprosy Filosofii* 1974, nr 9, s. 155—159.

(Pierwsze radziecko-polskie sympozjum naukowe na temat filozoficznych problemów biologii).

7. EFREMOVA N.: V slavnye dni tridcatiletija.

*Bibliotekar'* 1974, nr 11, s. 54—57.

(Międzynarodowe spotkanie bibliotekarzy w Warszawie z okazji 30-lecia PRL — maj 1974).

8. Filozoficzne problemy współczesnego chrześcijaństwa. Warszawa, PWN, s. 274. Filozofskie problemy sovremennogo christianstva.

*Voprosy Filosofii* 1974, nr 10, s. 173—174.

(Informacja o książce).

9. HARGAŠOVÁ Marta: Krajewski Tadeusz: Dobór kandydatów (do szkół wyższych) (Analiza czynników społecznych i pedagogicznych).

Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa, 1969, s. 244.

*Vysoká Škola* 1974—1975, č. 1, s. 40—42.

(Recenzja).

10. HENEK Tomáš: *Kvartalnik Pedagogiczny* 3/1973.

*Pedagogika* 1974, č. 4, s. 498—501.

*Kvartalnik Pedagogiczny* 1/1974.

*Pedagogika* 1974, č. 5, s. 609—612.

11. HLÁSENSKÝ Jiří: Nové školni mikroskopy z PLR.

*Přirodni Vědy ve Škole* 1974—1975, č. 2, s. 52—53.

12. 30 Jahre Volksrepublik Polen. Aus den Thesen des Zentralkomitees der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei.

*Fremdsprachen Unterricht* 1974, Heft 7, s. 321—323

13. KALININ A.: Razvitie škol'nogo obrazovanija w PRL

*Narodnoe Obrazovanie* 1974, nr 8, s. 95—97.

14. KLEMENT'EV S. V. (Uniw. Moskiewski im. Łomonosowa).

Sotrudničajut universitety filologii Moskvy i Varšavy.

*Vestnik Vysšej Školy* 1974, nr 8, s. 83—84.

15. KMITA Jerzy: Wykłady z logiki i metodologii nauk. Dla studentów wydziałów humanistycznych. Warszawa 1973, s. 219.

Eži Kmita: Lekcii po logike i metodologii nauki. Dla studentov gumanitarnych fakul'tetov.

*Voprosy Filosofii* 1974, nr 7, s. 178.

(Informacja o książce).

16. KOLOMÝ Rudolf: Marie Curie-Sklodowská.

*Matematika a Fyzika ve Škole* 1974—1975, č. 1, s. 57—61.

17. KOMINAREC I.: Henryk Gašior: Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów (Mimoškolská výchova a kultura volného času žiakov). Katowice, Śląski Instytut Naukowy, 1973.

*Jednotná Škola* 1974, č. 10, s. 955—956.

(Recenzja).

18. KOZYR-KOWALSKI ST., ŁADOSZ J.: Dialektyka a społeczeństwo. Warszawa, PWN 1972, s. 520.

S. Kozyr-Kowałskij, Ja. Ladoš: Dialektika i obščestvo.

*Voprosy Filosofii* 1974, nr 9, s. 179—180.

(Informacja o książce).

19. KRATOCHVIL S.: Halina Wardaszko-Lyskowska (red.) — Terapia grupowa w psychiatrii. PZWL, Warszawa 1973, s. 390.  
*Československa psychologie* 1974, č. 5, s. 439.
20. KREST'JANIKOV A.: Vstreča v Varševe. Konferencija redaktorov žurnalov proftehbrazovanija socialističeskich stran.  
*Professional'no-techničeskoe Obrazovanie* 1974, nr 8, s. 62—63.
21. La VIE des étudiants.  
*Bulletin, Association Internationale des Universités* 1974, n° 3, p. 191.  
(Zarządzenie Rady Ministrów z października 1973 r. o mieszkaniowych książeczkach oszczędnościowych dla studentów. Szczegółowe omówienie zasad oszczędzania).
22. Meždunarodnyj seminar učenych socialističeskich stran po politechničeskomu obrazovaniju.  
*Fizika v Škole* 1974, nr 5, s. 106.  
(Referaty uczestników z Polski: Dambrowski Z.: Aktualne problemy kształcenia politechnicznego w PRL; Jendrzejczyk W., Pochanke H.: Dydaktyczne problemy myślenia technicznego uczniów; Jendrzejczyk W.: Podniesienie kwalifikacji nauczycieli).
23. MICHALIČKA Miroslav: Stefan Ziemiński: Problemy dobrej diagnozy.  
*Edice „Sygnały”, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 252.*  
*Pedagogika* 1974, č. 6, s. 753—754.  
(Recenzja).
24. PRUCHA Jan: Ryszard Łukaszewicz a kol. — Dydaktyka oświaty politycznej. Wródław, Ossolineum 1973, s. 164  
*Pedagogika* 1974, č. 4, s. 496—498.
25. REŠÁTKO Miloš: Zasady i metody nauczania fizyki. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973, s. 378.  
*Matematika a Fyzika ve Škole* 1974—1975, č. 1, s. 79—80.  
(Recenzja).
26. RUBENČIK E.: Pedagogika. Podręcznik akademicki. Pod redakcją M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.  
*Sovetskaja Pedagogika* 1974, nr 7, s. 147—149.
27. SAMOCHVALOVA T.: Stanovlenie molodogo žurnala (*Sovremennaja Vysšaja Škola* n° 1—5).  
*Vestnik Vysšej Školy* 1974, nr 7, s. 90—94.  
(O nowym wychodzącym w Warszawie czasopiśmie poświęconym szkolnictwu wyższemu krajów socjalistycznych: *Sovremennaja Vysšaja Škola*).
28. SAMOCHVALOVA V.N.: Edynak ST. (Jedynak ST.) — Etyka i socjalizm. Warszawa, 1974.  
*Voprosy Filosofii* 1974, nr 11, s. 184.
29. SAVINA A.: J. Mikulski: Szkoła środowiskowa w wielkim mieście. PWN, Warszawa 1972.  
E. Mikul'skij: Škola v lokal'noj srede v uslovijach krupnogo goroda. Varšava, 1972.  
*Sovetskaja Pedagogika* 1974, nr 8, s. 143—144.  
(Recenzja).
30. SAVINA A.: Professional'naja orientacija škol'nikov w Pol'se.  
*Narodnoe Obrazovanie* 1974, nr 7, s. 85—88.
31. SCHYMON BRUNO (Halle): Tadeusz Wiloch: Ustrój szkolny (Schulsysteme). Staatlicher Verlag der Wissenschaften, Warszawa 1973, s. 206.  
*Vergleichende Pädagogik* 1974, Heft 4, s. 445—449.  
(Recenzja).

32. SELIVANOV A. K.: Wažnyj etap razvitija sodružestva vuzov SSSR i Pol'ši. *Vestnik Vysšej Školy* 1974, nr 7, s. 87—89.
33. SINGULE FRANTIŠEK: Ustrój školny (školský system). Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa 1973, s. 206. *Pedagogika* 1974, č. 5, s. 612—613.
34. ŠVARCMAN K. A., GAEVOJ V. S.: Problemy formirovanija socialističeskoj morali. M. Michalik: Dialektyka procesów moralnych. Warszawa 1973, s. 352. *Voprosy Filosofii* 1974, nr 8, s. 162—164. (Recenzja).
35. TURČIN E. M.: O našem žurnale. Pol'skoj metodičeskij žurnal *Fizyka v Škole* svojim čitateljam. *Fizika v Škole* 1974, nr 4, s. 92—93.
36. VALENTA FRANTIŠEK: Spoluprace socialistických zemi v otázkách postgradualniho vzdělávání. *Vysoká Škola* 1974—1975, č. 4, s. 187—190.
37. WALICKI ANDRZEJ: Rosyjska filozofia i mysl' społeczna od oświecenia do marksizmu. A. Valickij: Russkaja filozofija i obščestvennaja mysl' ot Prosvěšćenija do marksizma. *Voprosy Filosofii* 1974, n° 8, s. 179—180. (Informacja o książce).

#### B. PRACE AUTORÓW POLSKICH W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

1. FALICKI JERZY (UMCS — Lublin). Le français en Pologne dans l'enseignement. *Education* 1974, n° 227, p. 14—15.
2. JAROSEVSKIJ TADEUŠ (Jaroszewski Tadeusz). 30 let razvitija narodnoj Pol'ši. *Voprosy Filosofii* 1974, nr 8, s. 19—30.
3. JAŻNICKI ROMUALD, KRÓL MARIA: Škola s polointernatom. *Socialističká Škola* 1974—1975, č. 5, s. 227—231. (Przeł. Ol'ga Balegová).
4. KUBERSKI JERZY: Pol'skoe prosvěšćenie za 30 let. *Sovetskaja Pedagogika* 1974, nr 10, s. 125—129.
5. LEJA LEON (Uniw. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Pedagogičeskaja podgotovka molodych prepodavatelej v Pol'še. *Vestnik Vysšej Školy* 1974, nr 8, s. 89—91.
6. MIKA STANISLAV, WOŁCZYK JERZY: Die Herausbildung der sozialistischen Verhaltensweisen in der Schule. *Pädagogik* 1974, Heft 10/11, s. 996—1013.
7. OLECHNOWICZ MŚCISEŁAW (Łódź). Obučenie ruskomu jazyku v Pol'skoj Narodnoj Respublike i Žurnal *Język Rosyjski. Fremdsprachen Unterricht* 1974, Heft 7, s. 324—330.
8. ORZĘCHOWSKI JACEK (Lublin WSR): Vyzkumny film ve vědě. *Vysoká Škola* 1974—1975, č. 4, s. 167—170.
9. OWOC TADEUSZ: Ein Brief aus der VR Polen Zgorzelec, den 21 März 1974. *Musik in der Schule* 1974, Heft 12, s. 509.

(List dyrektora szkoły w Zgorzelcu, mgra Tadeusza Owoca, do redakcji *Musik in der Schule* w Berlinie. Tematem listu są rozwijające się od wielu lat kontakty między szkołą muzyczną w Zgorzelcu i w Görlitz. Ciekawe formy współpracy dydaktycznej nauczycieli obu szkół — wzajemne hospitacje, wymiana materiałów muzycznych, wspólne uczestnictwo w imprezach muzycznych itp.).

10. PIĄTKOWSKI MIECZYŚŁAW (Warszawa).

Die Zusammenarbeit zwischen den Berufsschulen und der Wirtschaft in der Volksrepublik Polen.

*Fachschule* 1974, Heft 8, s. 251—252.

11. POMYKALO V.: Osnovnye napravlenija reformy prosveščeniya v Pol'se.

*Narodnoe Obrazovanie* 1974, nr 10, s. 83—85.

12. POMYKALO WOJCIECH (Warszawa): S'vremennata prosvetna reforma v Polša.

*Narodna Prosveta* 1974, nr 12, s. 90—96.

13. RULKA JANUSZ (Rułka Janusz): Rol' audiovizual'nych sredstv v usvoenii istoričeskich znanij.

*Prepodavanie Istorii w Škole* 1974, nr 5, s. 95—96.

14. SAWICKI MIECZYŚŁAW (Inst. Programów Szkolnych).

Fyzika pro nadane žáky v Pol'sku.

*Matematika a Fyzika ve Škole* 1974/1975, č. 4, s. 284—291.

(Artykuł napisany dla czasopisma *Matematika a Fyzika ve Škole*. Przekł.: Pavla Zielenieцова).

15. SOBCZAK EDWARD: Le français en Pologne — à la radio, à la télévision.

*Éducation* 1974 n° 227, p. 15—16.

16. SOBCZAK EDWARD: Le polonais en France.

*Éducation* 1974, n° 227, p. 16.

17. SOSNOWSKI Teofil: O reforme sistemy prosveščeniya v Narodnoj Pol'se.

*Professional'no-Tekničeskoe Obrazovanie* 1974, nr 7, s. 62—63.

18. WILGOCKA-OKOŃ BARBARA: The role of pre-school education in preparing children for school.

*Education News* 1974, vol. 14, nr 10, p. 14—17.

(*Education News* — miesięcznik poświęcony oświacie w Australii).

19. WILOCH TADEUSZ: Zur Stellung der vergleichenden Pädagogik im System der pädagogischen Wissenschaften (1969).

W: *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Texte zur Methodologie-Diskussion. Herausgegeben, übersetzt und eingeleitet von Adelheid Busch, Friedrich W. Busch, Bernd Krüger, Marianne Krüger-Portratz. Pullach bei München 1974, 8°, s. 133—141.

20. WILOCH TADEUSZ J.: Podminky společenského startu mládeže.

*Pedagogika* 1974, č. 4, s. 407—424.

(Warunki startu społecznego młodzieży. Przełożyła z polskiego Marta Bečková).

Wybór i opracowanie A. Król



# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

ЧЕСЛАВ БАНАХ: Избранные проблемы научной организации и управления в системе школьного дела . . . . .	421
ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Экстраполяция как метод прогнозирования в области науки о труде и профессионального образования . . . . .	433
ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ: Организационно-програмная концепция деятельности документально-информационной в области просвещения и педагогических наук . . . . .	448
МАРИАННА БАРЛЯК: Развитие идеи и концепции образования учительниц детских садов в Польше . . . . .	467

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

А. М. ПЫШКАЛО: Актуальные проблемы обучения и воспитания детей шестилетних (в СССР) . . . . .	490
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ВОИЦЕХ СОВОРСКИ: Психологические аспекты исследования общественной активности . . . . .	500
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АЛИЦИЯ МАУРЕР: Особенности психомоторного развития детей умственно отяжелевших как источник их школьных трудностей . . . . .	510
КШИШТОФ ПОЛЯКОВСКИ: Преференции выбора направления учебы и черты личности . . . . .	522
ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Общественная позиция способных учеников в школьном классе . . . . .	525

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВАНДА БАНАШЕК: Александер Левин (ред.) — Новая оценка поведения учеников. От логики проступков к логике достижений . . . . .	533
ПАУЛИНА БРУДКА: Иоанна Рутковнак — Дидактические ошибки начинающих учителей . . . . .	536
ЗЫГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Рышард Радвилевич (ред.) — Содержание обучения и развитие самостоятельности . . . . .	539

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	542
ТАДЕУШ КАССЕЛИУС: Обзор проблем обсужденных на страницах Pädagogik (ГДР) . . . . .	546

## ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

МЕЧИСЛАВ ПУТО: Конференция главных редакторов журналов СПУ . . . . .	550
----------------------------------------------------------------------	-----

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МАРИЯ и РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ: Польская педевтология собирает силы . . . . .	551
ЯН МАЛЬЧЕВСКИ: Из совещания Коллегия Министерства просвещения и воспитания посвященному обучению математики . . . . .	555

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ТАДЕУШ ЯН ВИЛЕК: Предположения международной классификации просвещения . . . . .	562
АННА КРУЛЬ: Просветительные ролиса в зарубежной печати . . . . .	566

