RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XVII (XLIX) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1975

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ALOJZY MATUSZCZYK: Rozwój, formy i metody pracy poradni wychowawczo-zawodowych 573
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Empiryczne sposoby konstruowania programów kształcenia 590
HALINA WASYLUK-KUŚ: Niektóre deformacje w stosunkach między nauczycielem a uczniem 606
ADAM ZYCH: Kierunki obiektywizacji oceny szkolnej 617

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIELOM

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: Etapy badań pedagogicznych 624

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

KAZIMIERZ DENEK: Nauczanie programowane w procesie dydaktycznym USA i niektórych krajów Europy 639

DYSKUSJE I POLEMIKI

WOJCIECH JANKOWSKI: Niektóre problemy tzw. pedagogiki artystycznej . 653
REGINA WOLNIEWICZ: Wiadomości o sztuce czy teoretyzowanie na temat sztuki? 659
JÓZEF SOWA: Obóz naukowy ważnym ogniwem programowej praktyki pedagogicznej 663
JANINA SEMPIOŁ: O Pracowni Praktyk Pedagogicznych dyskusyjnie . . . 668

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIAN JANIGA: Diagnoza psychologiczna a reedukacja pedagogiczna dzieci z pogranicza upośledzenia umysłowego oraz z parcjalnymi deficytami rozwojowymi 670
STANISŁAW PAJKA: Postawy patriotyczne młodzieży wiejskiej 674
JANUSZ ALEKSY, STANISŁAW KARDACZYŃSKI: Programowany system kontroli pracy ucznia 677
ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Wagary uciekających z domu uczniów szkół podstawowych 682

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STEFAN WOŁOSZYN: Mieczysław Pęcherski — Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej. Polityka oświatowa 693
STANISŁAW KACZOR: J. S. Bruner — W poszukiwaniu teorii nauczania . . 697
S.M.: Irena Jundziłł — Aktywizacja wychowawcza młodzieży 699
STEFAN SZAJDAK: Torsten Husén — Oświata i wychowanie w roku 2000 . 703

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 706
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 709

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

STANISŁAW MATIAS: Plenum ZG ZNP radziło nad zbiorczymi szkołami gminnymi 711

KRONIKA KRAJOWA

WW.: Zmiany na mapie oświatowej kraju 716
MARIA JAKOWICKA: Konferencja w sprawie praktyk pedagogicznych . . 717

KRONIKA ZAGRANICZNA

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Światowa Konferencja Nauczycieli . . . 720

ROK XVII (XLIX) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1975 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

ALOJZY MATUSZCZYK
ZIELONA GÓRA

ROZWÓJ, FORMY I METODY PRACY PORADNI WYCHOWAWCZO-ZAWODOWYCH

1. Rozwój poradnictwa

1.1. Poradnictwo zawodowe

Szybko rozwijający się w XIX wieku przemysł spowodował rozwój psychologii pracy, nazywanej dawniej psychologią praktyczną, stosowaną lub przemysłową. Na skutek walki konkurencyjnej przedsiębiorstw pojawiła się potrzeba wzrostu wydajności pracy poprzez jej racjonalizację.

W psychologicznych pracach naukowych z tej dziedziny na czoło wysunęło się zagadnienie badania składników pracy oraz doboru pracowników do określonych zawodów. Rozwinęły się badania testowe, których celem była racjonalizacja doboru zawodowego pracowników.

Zjawiska te stały się ideą przewodnią konstrukcji testów psychologicznych obejmujących ten zakres badań. Szło o takie badania testowe ludzi pracujących i taką organizację ich czynności, aby wyeliminować do minimum działania zbędne. Zjawiska te powodują na początku naszego stulecia zainicjowanie i rozwój tak zwanych „psychotechnik". Konstruowano testy psychologiczne, przy których pomocy było możliwe poznawanie stanu indywidualnych uzdolnień specjalnych czy też defektów ze wzglę-

du na wymogi pracy przemysłowej. Istotną rolę odegrały tutaj także sprawy poznawania stanów zmęczenia i znużenia oraz poznawanie szybkości reakcji na podniety. Później zmienił się nieco stosunek do psychotechnik, ale nie ulega wątpliwości, iż w przytoczonych przez nas zjawiskach należy szukać zalążków poradnictwa zawodowego, które podobnie jak w USA i Europie zachodniej zaczęło się u nas rozwijać w latach dwudziestych i trzydziestych bieżącego stulecia. W Polsce w okresie międzywojennym zaczynają powstawać poradnie zawodowe. Są one organizowane i finansowane przez władze samorządowe, cechy i organizacje społeczne. Poradnie zawodowe prowadziły badania testami psychologicznymi, udzielały porad w zakresie wyboru i przydatności do określonych zawodów, współpracowały w tym zakresie ze szkołami. Psychologowie brali udział w zebraniach rad pedagogicznych i wspólnie z nauczycielami opracowywali charakterystyki zawodów. W celu lepszego poznania zamiłowań, zainteresowań i uzdolnień uczniów psychologowie poradni uczestniczyli w lekcjach i zajęciach szkolnych.

Pod koniec lat trzydziestych problemem zainteresowały się władze państwowe. Powołano międzyministerialną komisję w celu opracowania ustawy o organizacji poradnictwa zawodowego. Rozpoczęte prace przerwał wybuch II wojny światowej.

W Polsce Ludowej do roku 1949 poradnictwo zawodowe rozwija się na starych zasadach. W latach 1949—1956 obserwujemy regres tej działalności i likwidację poradni. W roku 1956, zaniepokojona dużym odsiewem młodzieży w szkołach ponadpodstawowych, Komisja Oświaty, Nauki i Kultury PRL wzywa władze oświatowe do zorganizowania poradnictwa zawodowego. Inicjatywę podejmuje Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego (CUSZ) i w roku 1957 poradnictwo zostaje włączone do systemu oświaty. Powstają pierwsze poradnie psychologiczno-zawodowe. W rok później (1958 r.) wydano w tej sprawie pierwszy akt prawny w formie zarządzenia Ministra Oświaty [1].

1.2. Poradnictwo wychowawcze

Wspominany już powyżej rozwój przemysłu i wzrost zapotrzebowania na siłę roboczą powoduje wielką migrację ludności. W przemyśle zatrudniani są nie tylko mężczyźni. Coraz częściej pracę w fabrykach podejmują kobiety. Procesy urbanizacyjne i ruchliwość społeczna powodują osłabienie więzi oraz zmniejszenie kontroli społecznej. Ruchliwość społeczna prowadzi do zawierania małżeństw przez osoby wywodzące się z różnych środowisk (np. wiejskie i miejskie). Przemiany cywilizacyjne powodują przemiany rodziny jako instytucji społecznej.

[1] Zarządzenie Ministra Oświaty z dn. 16 kwietnia 1958 r. w sprawie utworzenia poradni psychologicznych. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty Nr 6 poz. 65 z 1958 roku.

Tempo ówczesnych przemian powodowało trudności adaptacyjne nowych mieszkańców miast. Te patologiczne zjawiska towarzyszące powstawaniu wielkiego przemysłu szczególnie ujemnie wpływają na psychikę dzieci oraz ich procesy socjalizacyjne. Uprawiane przez Kościół poradnictwo wychowawcze okazuje się już niewystarczające. Powstaje faktyczne zapotrzebowanie na poradnictwo wychowawcze organizowane przez specjalistów — głównie psychologów.

Badacze jako początek zinstytucjonalizowanego poradnictwa wychowawczego przyjmują datę 1896 r.

Na bazie Laboratorium Psychologicznego Uniwersytetu w Pensylwanii pod kierownictwem Lightner Witmar powstała pierwsza poradnia (J. E. W. Wallin, 1967). W tym samym okresie przy Laboratorium Psychologicznym w Londynie powstaje poradnia, którą kieruje Sully (G. Bittner, 1967). Zaznaczyć należy, że przez poradnictwo wychowawcze rozumiemy tutaj: „instytucjonalnie zorganizowane działanie społeczne, skierowane na dziecko i jego indywidualny rozwój, którym kierują rodzice i wychowawcy, a kompetentni specjaliści pomagają im w tym zadaniu" (M. Jędrzejczak, 1973).

W okresie międzywojennym w Polsce obok poradni zawodowych działają poradnie wychowawcze. Jednym z pierwszych organizatorów tych placówek jest (od 1919 roku) Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci działające do 1926 roku jako Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad nim przy Centralnym Komitecie Wykonawczym Polskiej Partii Socjalistycznej (CKW PPS). Towarzystwo prowadzi zakłady wychowawcze i opiekuńcze, ogniska dla dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym, poradnie zdrowia oraz poradnie wychowawcze. Działalność przerwana wybuchem wojny jest wznowiona w roku 1944. W początkowym okresie jest to głównie działalność o charakterze opiekuńczym nastawiona na niesienie doraźnej pomocy dzieciom pokrzywdzonym przez wojnę. Podobną działalność od 1946 roku (aż do połączenia się w roku 1949 z RTPD i powstania Towarzystwa Przyjaciół Dzieci) prowadzi na wsi Chłopskie Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. TPD stopniowo wzbogaca formy i metody pracy w tym zakresie oraz poszerza zasięg oddziaływań.

W roku 1958 Minister Oświaty wydaje zarządzenie w sprawie powołania poradni społeczno-wychowawczych TPD [2]. Realizacja tego zarządzenia spowodowała nie tylko zapewnienie ze strony władz oświatowych pomocy finansowej i kadrowej dla poradnictwa, ale zostaje ono włączone w system oświaty szkolnej. Zadaniem tych placówek jest opieka nad dziećmi ze środowisk trudnych oraz niesienie pomocy rodzicom i wychowawcom w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów wychowawczych.

[2] Okólnik Nr 8 Ministra Oświaty z dnia 22 marca 1958 r. w sprawie poradni społeczno-wychowawczych do spraw dzieci i młodzieży Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 11 poz. 170 z 1958 r.)

W poradniach społeczno-wychowawczych obok nauczycieli-pedagogów pracują psychologowie, czasami lekarze i socjologowie. Placówki te nie mogą jednak sprostać wzrastającemu zapotrzebowaniu na poradnictwo wychowawcze tak ze strony środowiska (rodziców-opiekunów), jak i szkół. Często administracja szkolna nie docenia ich roli, a dualizm w kierowaniu pracą (wydziały oświaty i zarządy TPD) stanowi dodatkową trudność.

Pracownicy tych instytucji to w większości ludzie społecznie zaangażowani, o dużym doświadczeniu, często jednak bez odpowiedniego fachowego przygotowania. Niewystarczająca jest również liczba tych placówek (działają tylko w niektórych powiatach i większych miastach).

Spośród zasadniczych trudności pracy poradni społeczno-wychowawczych można wymienić:

a. Niewystarczającą liczbę poradni i ograniczenie działań głównie do środowisk miejskich.
b. Niedocenianie roli poradni przez niektóre ogniwa administracji szkolnej.
c. Brak w odpowiedniej ilości dobrze przygotowanej do pracy w tych placówkach kadry pedagogów i psychologów.
d. Trudności we właściwym koordynowaniu działań.
e. Niezadowalające wyposażenia w narzędzia pracy (testy psychologiczne i pedagogiczne).

Mimo to działalność poradni społeczno-wychowawczych TPD była dowodem nie tylko tego, że szkole i rodzicom, którzy nie potrafią wszystkich trudnych problemów wychowawczych rozwiązać samodzielnie, musi ktoś przyjść z pomocą, ale że pomocy tej najlepiej może udzielić poradnia będąca instytucją wychowawczą. Szczególnego podkreślenia wymaga fakt, że placówki te obok prowadzonych badań dzieci i młodzieży, udzielania porad, organizowania środowiska wychowawczego oraz zapewnienia opieki dzieciom z trudnych środowisk podejmowały prace eksperymentalno-badawcze. Charakterystycznym przykładem takich właśnie działań może być zainicjowana w roku 1963 przez Społeczno-Wychowawczą Poradnię przy Stołecznym Okręgu TPD akcja „poszerzonych zapisów dzieci do klas pierwszych".

1.3. Poradnie wychowawczo-zawodowe

Poradnie wychowawczo-zawodowe są instytucjami oświatowo-wychowawczymi stosunkowo krótko istniejącymi. W roku 1964 Minister Oświaty wydał zarządzenie o utworzeniu w miejsce dotychczas istniejących poradni psychologicznych oraz poradni społeczno-wychowawczych poradni wychowawczo-zawodowych [3]. Załącznikiem do wydanego zarządzenia jest statut poradni wychowawczo-zawodowej.

[3] Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 1 sierpnia 1964 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 10 poz. 108 z 1964 r.).

Jednocześnie Minister Oświaty zarządza, że poradnie czynne w dniu wejścia w życie zarządzenia dostosują swoją strukturę organizacyjną i zakres działania do ustalonych przepisów. Istotnym wydaje się fakt dopuszczalności prowadzenia poradni przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, jednakże tylko zgodnie z ustalonym statutem. Uruchomienie, przekształcenie i likwidacja (w tym czasie dotyczyło to głównie poradni psychologicznych i poradni społeczno-wychowawczych TPD) poradni następuje na podstawie decyzji właściwego wydziału oświaty i kultury prezydium powiatowej (miejskiej, dzielnicowej) rady narodowej za zgodą prezydium wojewódzkiej rady narodowej. Organy administracji szkolnej zobowiązano do utworzenia w okresie dwóch lat sieci poradni wychowawczo-zawodowych.

Ze statutu wynikało, że poradnie wychowawczo-zawodowe są placówkami oświatowo-wychowawczymi typu specjalnego, których zadaniem jest udzielenie dzieciom (młodzieży), rodzicom (opiekunom) i nauczycielom (wychowawcom) pomocy w dziedzinie:

a) zapobiegania trudnościom wychowawczym oraz ich rozwiązywania,

b) wyboru przez młodzież kierunku kształcenia i zawodu.

Wśród szczególnych zadań poradni wymienia się:

— udzielanie pomocy rodzicom (opiekunom) i nauczycielom (wychowawcom) w prowadzeniu działalności mającej na celu zapobieganie trudnościom wychowawczym z dziećmi (młodzieżą),

— wskazywanie rodzicom (opiekunom) i nauczycielom (wychowawcom) źródeł i przyczyn niepowodzeń szkolnych, zaburzeń rozwojowych i trudności wychowawczych,

— prowadzenie obserwacji i indywidualnych badań specjalistycznych dzieci (młodzieży) sprawiających trudności wychowawcze i mających trudności w nauce oraz udzielenie im, ich rodzicom (opiekunom) i nauczycielom (wychowawcom) porad i konsultacji indywidualnych w sprawie pokonywania i rozwiązywania tych trudności,

— udzielenie pomocy nauczycielom (wychowawcom) w zakresie obserwacji dzieci podejrzanych o niedorozwój umysłowy,

— dokonywanie analizy zgłoszonych przypadków trudności wychowawczych i trudności w nauce oraz przekazywanie odpowiednich wniosków władzom szkolnym i innym zainteresowanym instytucjom i organizacjom społecznym,

— zapoznanie rodziców (opiekunów) i nauczycieli (wychowawców) z zasadami właściwego wyboru kierunku i rodzaju kształcenia oraz wyboru zawodu,

— badanie przydatności zawodowej młodzieży z punktu widzenia zainteresowań i uzdolnień oraz właściwości fizycznych i psychicznych,

— badanie młodzieży z wadami słuchu i wzroku, z kalectwami narządów ruchu i innymi schorzeniami w celu ustalenia możliwości zakwalifikowania ich do normalnych szkół zawodowych,

— udzielenie młodzieży rad i pomocy w wyborze zawodu lub kierunku dalszego kształcenia,

— konsultowanie spraw dzieci (młodzieży) zgłaszanych do poradni z innymi placówkami specjalistycznymi, jeżeli zachodzi tego potrzeba, oraz współdziałanie z tymi placówkami,

— współdziałanie ze szkołami oraz zainteresowanymi instytucjami i organizacjami w szerzeniu wiedzy pedagogicznej i psychologicznej wśród społeczeństwa,

— doskonalenie metod badań specjalistycznych,

— prowadzenie badań, gromadzenie i opracowywanie materiałów niezbędnych dla realizacji zadań poradni.

Analizując nakreślone tutaj zadania poradni wychowawczo-zawodowych należy zwrócić uwagę na silne zaakcentowanie wychowawczego aspektu działalności. Wyniki prowadzonych badań (por. J. Konopnicki 1971) wskazują, że w szkołach mamy przeciętnie 10% młodzieży społecznie nieprzystosowanej. Istnieje więc społeczne zapotrzebowanie na działalność instytucji, które nie tylko pomogą w bieżącym rozwiązaniu problemu, ale będą prowadziły działalność profilaktyczną. Trzeba dotrzeć do wszystkich środowisk. Nie wystarczy już w wąskim zakresie prowadzona działalność opiekuńcza. Z analizy omawianego tutaj zarządzenia wynika, iż intencją władz oświatowych jest również zintegrowanie (połączenie poradni) oraz ujednolicenie działań, a także zarządzania placówkami. W okresie dwóch lat kuratoria okręgów szkolnych opracowały plany rozwoju sieci poradni. W planach tych przewidziano, że do roku 1970 będą zorganizowane poradnie wychowawczo-zawodowe we wszystkich powiatach, a więc sieć poradni będzie pokrywała się z podziałem administracyjnym kraju. Od strony prawnej problem poradni wychowawczo-zawodowych ostatecznie uregulowany zostaje w roku 1968. Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydaje nowe (czwarte z kolei) zarządzenie oraz nowy statut poradni wychowawczo-zawodowych [4].

Poza sprecyzowaniem ramowych zadań dla poradni okręgowych nowy statut reguluje jeszcze dwa istotne problemy:

— zagadnienie pracowników, którzy mogą być zatrudniani w poradniach, ich kwalifikacji zawodowych i naukowych,

— zagadnienie liczby pracowników (minimalnej), których powinna zatrudnić poradnia powiatowa i okręgowa.

W poradni zatrudniani są pracownicy pedagogiczni, lekarze, admini-

[4] Drugie zarządzenie w sprawie poradni wydane zostało przez Ministra Oświaty dnia 4 czerwca 1965 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. z 1965, Nr 10/65 poz. 168). Dotyczyło ono zasad prowadzenia poradni wychowawczo-zawodowych przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Trzecie zarządzenie z grudnia 1966 (Dz. Urz. Min. Ośw. z 1967 r. Nr B-1 poz. 2) dotyczy głównie całkowitego przejęcia przez wydziały oświaty rad narodowych, poradni wychowawczo-zawodowych. Zarządzenie (czwarte), na które powołujemy się w naszym artykule, wydał Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dnia 16 września 1968 r.

stracji i obsługi. Pracownikami pedagogicznymi są: dyrektor, nauczyciel psycholog, nauczyciel. Stosownie do ich kwalifikacji zawodowych i naukowych określony jest zakres czynności i uprawnienia w badaniach dzieci (głównie w zakresie stosowania metod badań indywidualnych dzieci).

Poradnia powiatowa (dzielnicowa) powinna zatrudniać co najmniej 3 pracowników pedagogicznych, a poradnia okręgowa co najmniej 7 pracowników pedagogicznych.

Podkreślenia wymaga również fakt, że poradnie okręgowe są jednymi z niewielu placówek oświatowo-wychowawczych zobowiązanych do prowadzenia prac badawczych i eksperymentalnych oraz ścisłego współdziałania w tym zakresie z ośrodkami naukowo-badawczymi.

Widoczna jest tutaj tendencja do umocnienia organizacyjnego, kadrowego i merytorycznego nowo powstałych placówek. Z drugiej jednak strony o trudnościach, które instytucje te napotkały (szczególnie kłopotach kadrowych), świadczy dopuszczenie do pracy oprócz psychologów z ukończonymi studiami uniwersyteckimi z zakresu psychologii i pedagogów (magistrów pedagogiki), nauczycieli różnych specjalności, np. historyków, biologów, polonistów, a nawet nauczycieli z kwalifikacjami w zakresie studium nauczycielskiego.

Dopiero następny, wydany w 1973 roku, statut uwzględnia, iż pedagogowie zatrudniani w poradniach powinni posiadać pełne (magisterskie) studia wyższe. Podkreśla się również, iż powinny to być studia w zakresie pedagogiki (magister pedagogiki). Sprawa kwalifikacji psychologów była już uregulowana w poprzednich zarządzeniach. Analizowany statut w miejsce dotychczasowego określenia „nauczyciel" wprowadza stanowisko „pedagoga poradni".

Minimalna liczba pracowników działalności podstawowej (psychologów i pedagogów) zostaje określona dla poradni powiatowych (dzielnicowych) liczbą pięciu osób, dla poradni okręgowych liczbą dziewięciu zatrudnionych [5].

Analizowane powyżej fakty świadczą o bardzo dużym zainteresowaniu władz oświatowych w okresie dziesięciu lat problemami poradnictwa wychowawczo-zawodowego. Zainteresowanie to spowodowane było przede wszystkim zapotrzebowaniem społecznym na działalność tego typu instytucji oświatowo-wychowawczych. Rezultatem zaś jest umocnienie organizacyjne, kadrowe i polepszenie bazy poradni (warunki lokalowe, wyposażenie placówek w urządzenia i materiały do badań).

Aktualnie we wszystkich miastach wojewódzkich funkcjonują poradnie okręgowe, a w miastach powiatowych i dzielnicach miast wydzielonych powiatowe — dzielnicowe poradnie wychowawczo-zawodowe. W niektórych powiatach organizowane są filie poradni.

W Polsce działa obecnie około 400 poradni wychowawczo-zawodowych

[5] Por. Statut Poradni Wychowawczo-Zawodowych (Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. Nr 11 poz. 89 z dnia 10 lipca 1973 r.).

zatrudniających ogółem ca 1500 psychologów i pedagogów. W placówkach tych przebadano ponad 275 000 dzieci i młodzieży oraz udzielono 375 000 porad[6] (z liczby tej ca 30% stanowiły porady zawodowe). Uwzględniając, że poradnictwo swoimi oddziaływaniami obejmuje głównie młodzież szkół podstawowych, z usług poradni skorzystało około 14% uczniów.

Zjawiska te spowodowały zwiększające się stale zainteresowanie ośrodków naukowo-badawczych problematyką poradnictwa. Mimo to brakuje w polskiej literaturze pedagogicznej wyczerpujących opracowań zagadnienia. Coraz częściej pojawiające się artykuły (pisane głównie przez praktyków) są jedynie przesłanką, iż istnieje potrzeba opracowań zarówno pod kątem analizy form i metod pracy tych placówek, jak i tworzenia teoretycznych podstaw poradnictwa wychowawczo-zawodowego.

2. Główne kierunki działania poradni

Organizując w miejsce działających do 1964 roku poradni zawodowych i społeczno-wychowawczych poradnie wychowawczo-zawodowe szło o powołanie jednej zwartej organizacyjnie instytucji, która mogłaby pomóc uczniom, rodzicom i szkole w rozwiązywaniu wszystkich trudnych problemów w sposób zintegrowany. Decyzja taka pozwoliła także na koncentrację w jednej placówce terenowej specjalistów, psychologów i pedagogów (ich brak instytucje te nadal odczuwają). W takiej sytuacji łatwiejsze do rozwiązania stają się również problemy zaopatrzenia poradni w odpowiednie pomoce do badań oraz wygospodarowanie potrzebnych lokali. Istnienie jednej placówki ułatwia kierowanie jej pracą. Uczniowie, rodzice i szkoła — bezpośrednio korzystający z usług tej instytucji — nie muszą szukając pomocy chodzić do kilku różnych placówek, aby uzyskać poradę. Są to tylko niektóre argumenty przemawiające za potrzebą działania poradni wychowawczo-zawodowych.

Zjawiska te nie przeszkadzają w koniecznej specjalizacji pracowników w dziedzinie poradnictwa zawodowego lub poradnictwa wychowawczego. Dlatego też poradnie wykonują swoje zadania zasadniczo w dwóch działach pracy: w dziale poradnictwa wychowawczego oraz w dziale poradnictwa zawodowego.

2.1. Praca w dziale wychowawczym

Obecnie poradnie nawet w połowie nie mogą sprostać zapotrzebowaniu na usługi w tym zakresie. Przyczynia się do tego między innymi sytuacja szkolna dzieci i młodzieży. „...Przyrost materiału nauczania jest nie-

[6] Dane Ministerstwa Oświaty i Wychowania za rok szkolny 1973/74.

współmiernie szybszy od przyrostu możliwości opanowania go przez dzieci.

W ten sposób u samych podstaw współczesnego nauczania i wychowania pojawił się i trwa, a nawet nasila się stopniowo, konflikt między możliwościami dziecka w zakresie uczenia się a wymaganiami życia i szkoły — konflikt między dzieckiem a szkołą i nauczycielem. Ten stan rzeczy powoduje, że nawet zdolne i pracowite dzieci zaczynają stopniowo coraz gorzej się uczyć... Tak powstaje i narasta stopniowo w szkołach odsetek dzieci normalnych, a mimo to źle uczących się, dzieci, z których rekrutuje się spora część osobników niedostosowanych społecznie..." (Kirejczyk K. 1973 s. 7).

Dodajmy do tego, że przyczyny zaburzeń w zachowaniu się uczniów często tkwią także w środowisku domowym — w warunkach kulturalnych domu, we wzajemnym stosunku rodziców do siebie i do dziecka, w sposobach kierowania rodziną, w metodach wychowywania dziecka itp. Wpływ na zachowanie się dziecka mają także inne czynniki, takie jak: środowisko społeczne pozarodzinne, grupa rówieśnicza itp. Wynika z tego, że problemów wychowawczych, w rozwiązaniu których pomocy oczekuje od poradni szkoła, rodzice i sami uczniowie, jest wiele. Wachlarz ich jest szeroki i bardzo różnorodny. Ze względu na ramy niniejszej publikacji nie będziemy analizowali wszystkich kierunków działania poradni, a wymienimy jedynie najbardziej charakterystyczne.

Dzieci, które uczęszczały do przedszkola, są pod wieloma względami lepiej przygotowane do rozpoczęcia nauki w szkole aniżeli te, które wychowywane były tylko w domu. W celu zapewnienia równego startu wszystkim dzieciom (idzie tutaj także o dzieci z parcjalnymi opóźnieniami i zakłóceniami w rozwoju) organizuje się oddziały i ogniska przedszkolne. Uczęszczają do nich wszystkie dzieci, które nie chodziły do przedszkoli.

Obowiązkiem poradni (wspólnie z instytutami kształcenia nauczycieli i badań oświatowych) jest pomoc w merytorycznym przygotowaniu nauczycieli szkół i przedszkoli do pracy w oddziałach przedszkolnych. Poradnie przeprowadzają także badania psychologiczne dzieci, które w wyraźny sposób są odchylone od normy. Dla dzieci z poważnymi zaburzeniami parcjalnymi psychologowie i pedagogowie poradni prowadzą zespoły reedukacyjne.

W placówkach tych badane są dzieci, których rodzice starają się o przyspieszenie obowiązku szkolnego (rozpoczęcie nauki od szóstego roku życia). Na podstawie analizy wyników indywidualnego badania dziecka sześcioletniego poradnia wydaje opinię o dojrzałości lub braku dojrzałości dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej. Reedukację zaburzeń prowadzi się również dla dzieci uczęszczających już do szkoły (szczególnie klas I—V), u których w okresie uczęszczania do oddziałów przedszkolnych zaburzeń usunąć się nie dało, lub tych dzieci, które z różnych przy-

czyn reedukacją w ogóle nie były objęte. W przypadku poważnych opóźnień w rozwoju dziecka poradnia na podstawie analizy wyników badania może wnioskować do władz oświatowych o odroczenie obowiązku szkolnego.

Liczną grupę pacjentów stanowią dzieci i młodzież z trudnościami w nauce oraz zaburzeniami w zachowaniu się. Jest to jeden z poważnych i bardzo obszernych działów pracy. Szczególnie istotne jest ustalenie zasadniczych przyczyn trudności. Sytuację komplikuje niewystarczający zestaw narzędzi do badań. Tym samym poważnym problemem jest ustalenie właściwej diagnozy trudności oraz nakreślenie prognozy wychowawczej. Jeśli zasadnicza przyczyna trudności w nauce lub zaburzeń tkwi w środowisku rodzinnym lub szerszym środowisku społecznym, nie zawsze istnieje możliwość spowodowania zmiany oddziaływania środowiska. Komplikuje to proces terapii pedagogicznej i zmniejsza skuteczność porady. Porady oczekują także rodzice i nauczyciele w zakresie metod oddziaływania wychowawczego i pomocy w nauce dzieciom z tzw. „pogranicza upośledzenia umysłowego" i „ociężałym umysłowo".

Badacze przyjmują, że liczba dzieci upośledzonych w wieku szkolnym wynosi 4 do 6% (Kirejczyk K. 1973 s. 6) ogólnej populacji. Przyjmuje się natomiast, że z ogólnej populacji dzieci w wieku szkolnym liczba upośledzonych umysłowo wynosi 2 do 3% (Meili R. 1969 s. 60—61). Upośledzenia w stopniu lekkim (debilizm) nie zawsze są w porę zauważane przez rodziców i nauczycieli. Dzieci te rozpoczynają naukę w szkole normalnej i dopiero później są kierowane na badania do poradni. Właściwa selekcja dzieci upośledzonych (szczególnie upośledzonych umysłowo) do szkół specjalnych należy również do obowiązków pracowników poradni.

Pracownicy poradni wychowawczo-zawodowych podejmują także działania, których celem jest szerzenie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej wśród rodziców i nauczycieli. Idzie nie tylko o prelekcje ogólnie omawiające problematykę pracy z dzieckiem, którego zachowanie jest zaburzone, ale także o szczegółowy instruktaż dotyczący obserwacji i zabiegów terapeutycznych wobec konkretnej grupy dzieci przebadanych w poradni.

Ograniczyliśmy się tutaj do zaakcentowania tylko podstawowych kierunków pracy w dziale wychowawczym nie pretendując do wyczerpania i szczegółowej analizy problemów, na zróżnicowanie których wpływa wiele czynników takich, jak: teren działania placówki, obsada kadrowa, wyposażenie w pomoce do badań, formy i metody pracy itp. Wyniki naszych badań wykazują, że spośród wszystkich pacjentów poradni ponad 67% stanowią dzieci z trudnościami i zaburzeniami, które powyżej omówiliśmy [7].

[7] Dokonaliśmy analizy 21 828 przypadków dzieci przebadanych w poradniach na terenie okręgu wrocławskiego w roku szkolnym 1973/74.

2.2. Praca poradni w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego

Celem właściwie zorganizowanego poradnictwa zawodowego jest umożliwienie każdemu człowiekowi znalezienie swojego miejsca w pracującym dla rozwoju własnego kraju społeczeństwie z uwzględnieniem potrzeb gospodarki narodowej oraz własnych zdolności, umiejętności, zainteresowań i zamiłowań.

Pierwszy etap zorganizowanego poradnictwa zawodowego przypada na ostatnie lata szkoły podstawowej i kończy się podjęciem decyzji dotyczącej wyboru zawodu lub kierunku dalszej nauki. W przypadku uczniów liceów ogólnokształcących występuje w ostatnich klasach szkoły średniej etap drugi — wybór dalszego kształcenia się i wybór zawodu.

Celem orientacji zawodowej[8] jest umożliwienie zdobycia przez młodzież jak najobszerniejszej wiedzy z zakresu zawodoznawstwa: zaznajomienie z sytuacjami zawodowymi, warunkami pracy w poszczególnych zawodach, drogami wiodącymi do zdobycia określonych specjalności zawodowych. Równolegle zachodzi konieczność poznawania i rozwijania osobowości ucznia, jego zainteresowań, uzdolnień, życzeń i ambicji zawodowych, a także cech charakteru koniecznych do dobrego wykonywania pracy zawodowej. Prawidłowy model poradnictwa zawodowego opiera się na współpracy szkoły, rodziców, poradni wychowawczo-zawodowej i innych instytucji, które mają wpływ na wychowanie młodego pokolenia.

Na ogólnie pojęte poradnictwo zawodowe składają się dwa podstawowe zakresy działań:

— orientacja zawodowa,

— właściwe poradnictwo zawodowe.

Orientacja zawodowa to długofalowa działalność wychowawcza szkoły i poradni obejmująca młodzież i rodziców, mająca na celu wzbudzenie przekonania o doniosłości właściwego wyboru szkoły i zawodu. W działaniach tych konieczne jest uwzględnienie następujących czynników:

indywidualnych właściwości jednostki,

wymagań różnych zawodów,

potrzeb gospodarczych i społecznych oraz organizacji szkolnictwa i warunków przyjęcia do wybranej szkoły.

Orientacja zawodowa ułatwia podjęcie decyzji wyboru zawodu przez:

— doprowadzenie do zrozumienia wartości pracy dla jednostki i społeczeństwa;

— zwalczanie przesądów w wartościowaniu pracy;

— budzenie zainteresowań różnymi rodzajami działalności gospodarczej;

— zapoznanie z istotą pracy w różnych zawodach, z możliwościami kształcenia zawodowego, potrzebami kadrowymi itp.;

[8] Praktycy, a także niektórzy teoretycy poradnictwa używają terminu „preorientacja zawodowa". Uważamy, że termin „orientacja zawodowa" bardziej oddaje sens rzeczywistych i postulowanych działań w omawianym zakresie.

— uświadamianie znaczenia właściwego wyboru zawodu i czynników, które muszą mu towarzyszyć (zdrowie, zainteresowanie, sprawności, umiejętności).

W orientacji zawodowej w zależności od rozwoju psychicznego dziecka uwzględniamy kilka etapów:

I — klasy I—IV okres rekonesansu wychowawczego i startu szkolnego,

II — klasy V—VII okres orientacji zawodowej,

III — klasa VIII okres przed podjęciem decyzji i poradnictwo zawodowe właściwe.

W liceum ogólnokształcącym w pracy orientacyjnej w poszczególnych klasach kładziemy nacisk na:

w klasie I — rozbudzenie zainteresowań zawodowych uczniów,

w klasie II — przekazanie uczniom najwięcej wiedzy na temat możliwości dalszego kształcenia,

w klasie III — zdobywanie przez uczniów wiadomości o wymaganiach, jakim powinien sprostać kandydat na wyższą uczelnię, uczniowie powinni zdobyć umiejętność adekwatnej oceny własnych możliwości; dokonanie wstępnego wyboru kierunku dalszego kształcenia,

w klasie IV — ostateczny wybór zawodu, kierunku i poziomu dalszego kształcenia.

Praca szkoły w zakresie orientacji zawodowej to nie tylko wykorzystywanie do tego celu treści wszystkich przedmiotów szkolnych, ale także:

— wycieczki młodzieży do zakładów pracy, szkół zawodowych lub szkół wyższych,

— konkursy zawodoznawcze, konkursy dotyczące znajomości kierunków kształcenia w szkołach wyższych i pomaturalnych,

— spotkania z przedstawicielami różnych zawodów, spotkania z pracownikami naukowymi i studentami wyższych uczelni,

— spotkania z absolwentami szkoły, obecnymi uczniami szkół zawodowych lub studentami wyższych uczelni (szkół pomaturalnych),

— dyskusje problemowe na podstawie przeczytanych książek,

— oglądanie i omawianie filmów pokazujących pracę w różnych zawodach,

— rozmowy na temat wyboru zawodu lub kierunku dalszego kształcenia prowadzone przez nauczycieli i pracowników poradni z rodzicami uczniów,

— prowadzenie kącików zawodoznawczych,

— opracowywanie gazetek i albumów o zawodach,

— rozwijanie i ukierunkowywanie zainteresowań uczniów w pracach lekcyjnych i pozalekcyjnych.

We wszystkich szkołach podstawowych są powoływani przez rady pedagogiczne i dyrekcje szkoły pełnomocnicy lub koordynatorzy do spraw orientacji zawodowej. Z tymi nauczycielami przede wszystkim utrzymuje stały kontakt poradnia wychowawczo-zawodowa. Są oni specjalnie szko-

leni w zakresie form i metod prowadzenia orientacji. Fakt ten nie zwalnia poradni od bezpośredniej pomocy szkole (nauczycielom, uczniom i rodzicom) w tym zakresie.

Drugą ważną dziedziną pracy poradni wychowawczo-zawodowych jest udzielanie indywidualnych porad w sprawie wyboru zawodu (poradnictwo właściwe) w oparciu o uzgodnione wyniki:

— badań psychologicznych przeprowadzonych w poradni,

— badań lekarskich przeprowadzonych w placówkach służby zdrowia,

— obserwacji pedagogicznej (opinia ze szkoły dotycząca przebiegu nauki i ocen szkolnych),

— wywiadu środowiskowego (głównie rozmowy z rodzicami).

Przy udzielaniu porady na podstawie analizy wymienionych materiałów uwzględnia się dwa zasadnicze czynniki: indywidualny i pozaindywidualny (Król T. 1973).

Do czynników indywidualnych zaliczamy: stan zdrowia oraz właściwości somatyczne i fizjologiczne, właściwości psychiczne, warunki środowiskowe.

Do czynników pozaindywidualnych zaliczamy: strukturę zawodów ich wymagania, perspektywy rozwojowe zawodów, potrzeby gospodarki narodowej, sytuację na rynku pracy itp.

Poradnie udzielają pomocy w wyborze zawodu przede wszystkim uczniom przewlekle chorym oraz z różnymi wadami organicznymi powstałymi bądź to na skutek nieszczęśliwych wypadków, przebytych chorób, czy też złych warunków rozwoju. Poradnie przyjmują także i udzielają porad tym, którzy nie potrafią sami podjąć decyzji w wyborze właściwego zawodu lub też występuje konflikt między życzeniami zawodowymi ucznia, jego rodziców i stanowiskiem nauczyciela w tej sprawie. Dosyć dużą grupę zgłaszających się po porady zawodowe stanowią wciąż jeszcze uczniowie niedostatecznie przygotowani do podjęcia tej decyzji. Charakteryzuje ich brak życzeń zawodowych, a opinie szkoły i badania stwierdzają brak zainteresowań lub zainteresowania bardzo powierzchowne i wielostronne. Poradnie przyjmują także tych, którym nie powiodło się przy egzaminach wstępnych do szkoły ponadpodstawowej — nie zdali egzaminu konkursowego. Zadaniem poradni jest w tych przypadkach sprawdzenie, czy uczeń właściwie dokonał wyboru, jeżeli tak — to porada zawiera wskazanie szkoły o kierunku pokrewnym.

Bywa, że do poradni zgłaszają się uczniowie, którzy uczęszczali już do szkoły ponadpodstawowej, jednak nie otrzymali promocji do klasy drugiej. Często oznacza to, że dokonali nieodpowiedniego wyboru kierunku kształcenia. W tych przypadkach poradnia powinna wskazać uczniowi szanse zdobycia sukcesów we właściwie dobranej szkole i zawodzie.

3. Podejmowane próby udoskonalenia pracy, prace badawcze i eksperymenty

Pełna analiza podejmowanych przez różne poradnie prób udoskonalenia pracy, a nawet czasami poważnych prac badawczych i eksperymentów nie jest możliwa, gdyż w kraju do chwili obecnej brak jest ośrodka, który byłby koordynatorem takiej działalności. Nie mamy w chwili obecnej w Polsce nawet instytucji, która w sposób pełny rejestrowałaby te poczynania, dokonywała ich weryfikacji i cenniejsze upowszechniała. Z drugiej strony, gdyby próby udoskonalenia technik i wyniki eksperymentów podejmowanych przez poradnie były zebrane, ich analiza wymagałaby prawdopodobnie obszernej monografii. Fragmentarycznie zebrany przez nas materiał dotyczący tego zjawiska jest tak obszerny, że w ramach tej rozprawki będziemy mogli zasygnalizować niektóre, naszym zdaniem ważniejsze, wyniki prac badawczych i eksperymentów prowadzonych przez poradnie w okresie ostatnich kilku lat.

W pierwszych latach istnienia poradni wychowawczo-zawodowych placówki, szczególnie powiatowe, podejmowały wysiłki mające na celu doskonalenie i adaptację istniejących już technik badawczych na użytek tych instytucji. Korzystając z istniejących już wzorów, opracowano w tym czasie wiele kwestionariuszy wywiadu anamnetycznego, środowiskowego, kwestionariuszy wywiadu z nauczycielami. Podejmowano dużo prób opracowywania testów wiadomości itp. Jedyną instytucją naukową sensu stricto pracującą dla potrzeb poradnictwa była Pracownia Psychometryczna PAN, która podjęła wysiłek adaptacji niektórych obcych testów do badań psychologicznych dzieci polskich.

Chociaż oczywisty wydaje się fakt, że poradnie miały znacznie mniejsze możliwości (głównie finansowe i kadrowe), to niektóre rezultaty wydają się dość ważne i istotne.

3.1. Nowatorstwo i eksperymenty

Wspominaliśmy już o zainicjowanych w roku 1963 przez poradnię warszawską poszerzonych zapisach do klas pierwszych szkoły podstawowej. Poradnie katowickie, łódzkie, warszawskie podejmują, przyjmujące się w całym kraju, próby organizowania zespołów reedukacyjnych dla dzieci z trudnościami w nauce czytania i pisania. Poradnie wypracowują techniki reedukacji zakłóceń rozwoju ruchowego, zaburzeń lateralizacji oraz podejmują prace z dziećmi z zaburzonymi procesami nerwowymi oraz dziećmi z zaburzeniami emocjonalno-uczuciowymi. Organizuje się specjalne zespoły reedukacyjne dla dzieci z wadami wymowy. Wszystkie te działania mają na celu przyjście z pomocą dzieciom posiadającym trudności w nauce i niepowodzenia szkolne. Wydaje się, iż szerszego niecomówienia wymaga wrocławski system reedukacji i uzupełnienia podsta

wowych braków w wiadomościach szkolnych. Pracujący pod kierunkiem autora niniejszego artykułu zespół badawczy przy Okręgowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej we Wrocławiu w latach 1969—1972 opracował i wystandaryzował specjalne testy wykrywania opóźnień szkolnych. Opracowano także metody jakościowej i ilościowej analizy wyników badań testowych. Opracowano specjalny program, przy uwzględnieniu specjalnych metod pracy z dziećmi mającymi trudności w nauce, których przyczyną są globalne bądź parcjalne opóźnienia i zakłócenia rozwoju.

Uwzględniono również problem dzieci z zaburzoną dynamiką procesów nerwowych i zaburzeniami emocjonalno-uczuciowymi. Opracowano i wypróbowano koncepcję pracy zespołów reedukacyjno-uzupełniających. Wrocławskie metody wdrożyło już na swoim terenie kilkanaście okręgowych poradni wychowawczo-zawodowych w kraju.

Istotnym problemem w poradnictwie wychowawczym jest wykrywanie i usuwanie przyczyn zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży. Inspiracją do podejmowania prób i eksperymentów w tym zakresie były przede wszystkim prace Jana Konopnickiego. Arkusz diagnostyczny D. H. Stotta według opracowania prof. dra Jana Konopnickiego wdrożyły poradnie w województwie krakowskim, wrocławskim, zielonogórskim i wielu innych. Prace nad udoskonaleniem tej metody są prowadzone nadal pod kierunkiem autora wspomnianego kwestionariusza.

Inną techniką wykrywania przyczyn zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży jest wywiad z uczniem i rodzicami według specjalnie opracowanego, skategoryzowanego kwestionariusza i wystandaryzowanego przez autora niniejszego artykułu. Obecnie technika ta podobnie jak i wspomniany wrocławski system zespołów reedukacyjno-uzupełniających jest stosowana w kilkunastu województwach kraju (Matuszczyk A. 1973).

3.2. Nowatorstwo w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego

Jeśli w zakresie właściwego poradnictwa zawodowego placówki mogły korzystać z dorobku dawniej działających poradni psychologiczno-zawodowych, to w zakresie orientacji (preorientacji) zawodowej doświadczeń tych było niewiele. Istniała więc pilna potrzeba wypracowania nowych form i metod w zakresie współpracy poradni wychowawczo-zawodowej ze szkołą, wydziałami zatrudnienia i innymi placówkami współdziałającymi w przebiegu prawidłowo prowadzonej orientacji zawodowej na terenie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Bardzo istotny, naszym zdaniem, dorobek w tym zakresie ma Łódzka Okręgowa Poradnia Wychowawczo-Zawodowa. Tam właśnie powstała koncepcja powołania w szkołach pełnomocników-koordynatorów do spraw orientacji zawodowej. Opracowany i wypróbowany model pracy w tym zakresie znalazł uznanie wśród innych poradni i został wdrożony na terenie całego

kraju. Pomocne były bardzo — wydane przez poradnię łódzką drukiem — materiały. Poradnie okręgowe, a nawet niektóre powiatowe wydały wiele informatorów dotyczących metod pracy w zakresie orientacji oraz wyboru zawodu. Tym zagadnieniom poświęconych było także wiele publikacji wydanych centralnie (Bierzwińska J. 1960, 1960b, 1964, Horoszowska B. 1961, 1966, D. Barzach 1968, Suchodolski B. — red. 1972).

Spośród ciekawszych wymienić także należy próby organizowania tzw. praktyk zawodowych dla uczniów starszych klas szkół podstawowych i uczniów szkół średnich. Zasadniczym celem tych przedsięwzięć jest zapewnienie uczniom bezpośredniego kontaktu z zakładem produkcyjnym, pogłębienie zrozumienia wartości pracy i wyrobienie właściwego do niej stosunku.

4. Zakończenie

Sam fakt bardzo skrótowego i fragmentarycznego potraktowania zagadnienia może budzić kontrowersje czytelników. Wiele istotnych prób i eksperymentów podejmowanych przez różne poradnie wychowawczo-zawodowe zostało pominiętych lub potraktowanych marginalnie. Chcemy tutaj z całym naciskiem podkreślić, iż nie było naszym zadaniem „podsumowywanie i ocena dorobku poradni", a jedynie ukazanie charakterystycznych cech ich działalności. Poradnie wychowawczo-zawodowe są specjalnymi instytucjami mającymi istotne i swoiste zadania do spełnienia w systemie oświatowo-wychowawczym.

4.1. Permanentnie wzrasta liczba poradni i liczba pracowników w nich zatrudnionych. Niewspółmiernie do tego wzrostu zwiększa się zapotrzebowanie społeczne na tego typu działalność. Trudności, które napotykają te placówki, nie rozwiążą ani rozproszone wysiłki ich pracowników, ani rozproszone prace badawcze podejmowane przez niektórych pracowników uczelni i instytutów naukowych. Wydaje się, iż niezbędne są zarówno skoordynowane prace badawcze w tym zakresie, jak i sprawniejsze kierownictwo tymi placówkami przez resort oświaty i wychowania.

4.2. W polskiej literaturze pedagogicznej brak jest wyczerpujących opracowań zagadnienia. Coraz częściej pojawiające się artykuły (pisane głównie przez praktyków) i rozprawki są jedynie przesłanką, iż istnieje potrzeba opracowań monograficznych zarówno pod kątem analizy form i metod pracy tych placówek, jak i tworzenia teoretycznych podstaw poradnictwa wychowawczo-zawodowego.

4.3. W poradni potrzebny jest specjalny typ pracownika pedagogicznego. Obecny system kształcenia (szczególnie pedagogów) nie stanowi przesłanki, że będą to ludzie odpowiednio przygotowani do tego typu działalności. Wydaje się, że powinna to być odrębna specjalizacja w toku kształcenia pedagogów. Innym rozwiązaniem mogłoby być zorganizowa-

nie dla pracowników poradni studiów podyplomowych. Biorąc pod uwagę, że aktualnie w placówkach tych jest zatrudnionych około 1500 pracowników pedagogicznych, przedsięwzięcie wymagałoby nie tylko poważnych nakładów finansowych i odpowiedniego zabezpieczenia kadrowego (wykładowców), ale także odpowiednich posunięć organizacyjnych.

4.4. W poradnictwie brakuje także odpowiednich, przystosowanych do specyfiki pracy tych placówek standaryzowanych testów. Właściwa koordynacja już prowadzonych w tym zakresie prac badawczych oraz inicjowanie nowych wydaje się niezbędnym warunkiem zapewnienia prawidłowego rozwoju poradnictwa wychowawczo-zawodowego.

BIBLIOGRAFIA

BARZACH D., BIERZWIŃSKA J., LANOTA A.: Pomagamy w wyborze zawodu. Warszawa 1968, Nasza Księgarnia.

BIERZWIŃSKA J.: Stan poradnictwa zawodowego w Polsce i perspektywy jego rozwoju. (w) Z teorii i praktyki poradnictwa zawodowego, 1960 Biuletyn nr 1 (a).

BIERZWIŃSKA J., HOROSZOWSKA B.: Kształtowanie się życzeń zawodowych młodzieży w Polsce w 1957 roku. Psychologiczne i pedagogiczne problemy wydajności pracy. Wrocław, Warszawa 1960, Ossolineum (b).

BIERZWIŃSKA J.: Nim wybiorę zawód. Warszawa 1964, PZWS.

BITTNER G.: Erziehungsberatung Umrisse einer pädagogischen Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 1967 Nr 1.

HOROSZOWSKA B.: Badania nad życzeniami zawodowymi młodzieży szkolnej. Jak pracuje człowiek. Praca zbiorowa. Warszawa 1961, KiW.

HOROSZOWSKA B.: Problemy poradnictwa zawodowego w szkole, (w:) Materiały do nauczania psychologii. Pod redakcją L. Wołoszynowej, Warszawa 1966, PWN, seria III t. I.

JĘDRZEJCZAK M.: Spór o pojęcie poradnictwa wychowawczego, (w:) *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne* 1973, nr 1.

KIREJCZYK K.: Wstęp, (w:) Metody pedagogiki specjalnej. (red.) Norris G. Haring i Richard L. Schiefelbusch, Warszawa 1973 PWN.

KONOPNICKI J.: Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1971, PWN.

KRÓL T.: Poradnictwo zawodowe dla młodzieży szkolnej, (w:) Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej cz. I. Praca zbiorowa pod red. T. Nowogrodzkiego, wyd. II Gdańsk 1973, wyd. Uczelniane Uniwersytetu Gdańskiego.

MATUSZCZYK A.: Wykrywanie i likwidowanie niepowodzeń szkolnych, (w:) *Nowa Szkoła* 1973, nr 7/8.

MEILI R.: Podręcznik diagnostyki psychologicznej. Wyd. II, W-wa 1969, PWN.

SUCHODOLSKI B.: (red.) Wybór zawodu, Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych. Monografie pedagogiczne pod red. B. Suchodolskiego. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1972, Ossolineum.

WALLIN J. E. W., FERGUSEN D. C. Development of school Psychological Servis (w:) Magary J. F. (ed): School Psychological Servis. In Theory and Practice. A Handbook New Jersey 1967.

RYSZARD WIĘCKOWSKI
WARSZAWA

EMPIRYCZNE SPOSOBY KONSTRUOWANIA PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA

1

Konstruowanie programów kształcenia jest czynnością nader trudną i złożoną w teorii i praktyce. Trudności te staramy się stopniowo przezwyciężać dla potrzeb nowej szkoły. W swojej wypowiedzi pragnę przedstawić jeden z wielu możliwych sposobów konstruowania programów kształcenia opartych na badaniach empirycznych, a więc noszących miano — używając konwencjonalnego nazewnictwa — empirycznych.

Na początek — kilka rozważań wstępnych o charakterze pojęciowym. Przede wszystkim: dlaczego używam terminu: program kształcenia zamiast program nauczania?

Oddziaływania pedagogiczne są skierowane na różne sfery psychiki wychowanka, zarówno na sferę dynamiczną, ukierunkowującą zachowanie się jednostki, jak i na sferę instrumentalną, umożliwiającą ich właściwy, skuteczny przebieg. Czynności skierowane wyłącznie lub prawie wyłącznie na sferę instrumentalną są nauczaniem, natomiast na sferę dynamiczną (kierunkową) są wychowaniem. Wśród dyspozycji instrumentalnych wyróżniamy: wiedzę, umiejętności, uzdolnienia itp., natomiast wśród dyspozycji kierunkowych — postawy i przekonania. Równoczesne oddziaływanie na obydwie sfery osobowości wychowanków należy do czynności kształceniowych [1]. Określony program powinien nie tylko wpływać na rozwój dyspozycji instrumentalnych, ale również i kierunkowych. Ma więc, w ręku nauczyciela, być czynnikiem sprzyjającym realizacji przez szkołę zadań kształceniowych obejmujących zasięgiem swojego oddziaływania uczniów i wychowanków. Można więc określić go mianem — programu kształcenia.

Drugie z kolei wyjaśnienie o charakterze wstępnym. Terminu „Program" używamy w co najmniej dwojakim znaczeniu; węższym i szerszym. Pierwsze rozumienie programu dotyczy tylko określonego doboru i układu treści kształcenia, przewidzianych do opracowania z uczniami. Drugie natomiast dotyczy zarówno doboru i układu treści kształcenia, a ponadto metod, form organizacyjnych pracy nauczyciela i uczniów itp. W naszej praktyce dotyczącej konstruowania programów kształcenia przyjmujemy w zasadzie szersze ich rozumienie. Niemniej jednak w toku dalszych rozważań skoncentruję uwagę wokół empirycznych sposobów konstruowania programów kształcenia obejmujących tylko jeden z elementów szerokiego rozumienia programów, a więc doboru i układu treści kształcenia.

[1] Por. H. Muszyński: Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły. Warszawa — Poznań 1972, PWN.

2

Program powinien nie tylko stanowić formę konkretyzacji określonych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych, ale również powinien uwzględniać możliwości rozwojowe uczniów i wychowanków. Stwierdzenie tych możliwości można między innymi określić za pomocą odpowiednich badań empirycznych.

Weźmy pod uwagę dla ilustracji jeden z przykładów. Podstawowym zadaniem w zakresie języka polskiego jest bezspornie kształcenie i rozwijanie języka uczniów. Należałoby w tej sytuacji przeprowadzić badanie rozwoju języka uczniów, a ponadto, na podstawie stwierdzonego stanu rzeczy, zaprojektować system ćwiczeń w tym zakresie i określić możliwości skutecznej ich realizacji. Dzięki temu uzyskamy przesłanki empiryczne dla określonego doboru i układu treści w zakresie kształcenia uczniów.

W tym miejscu zamierzam przedstawić szczegółowy tok postępowania badawczego zmierzającego w swoim założeniu do konstruowania doboru i układu treści kształcenia. Posłużę się w tym celu wynikami badań rozwoju języka uczniów w klasach I—II i ukażę sposoby ich wykorzystywania dla konstruowania programu początkowego nauczania języka polskiego. Rozważania te mają oczywiście charakter ogólniejszy, tzn. mogą być wykorzystane do konstruowania innych programów kształcenia. Niemniej jednak ukazanie ich na konkretnym przykładzie pozwoli na przedstawienie szczegółowej procedury opracowywania programów opartych na badaniach empirycznych.

W pięciu klasach przeprowadzono badania poziomu rozwoju języka mówionego uczniów. Badaniami objęto uczniów pobierających naukę zarówno w mieście, jak i na wsi. Badania prowadzono indywidualnie. W tym celu drogą losowania wyznaczono po trzech uczniów reprezentujących różne poziomy rozwoju języka, a więc uczniów uzyskujących dobre i bardzo dobre postępy w tym zakresie, dostateczne i niezadowalające. W toku pracy dydaktyczno-wychowawczej obserwowano rozwój języka mówionego tych „wytypowanych" uczniów, reprezentujących równocześnie poziom całej klasy.

W badaniach wstępnych w klasie I poddano „wytypowanych" uczniów trzem następującym próbom:

1. Pierwsza próba polegała na tym, że badanemu uczniowi pokazywano przygotowany obrazek i polecano mu powiedzieć, co dzieje się na przedstawionym obrazku. Wypowiedź ucznia rejestrowano na taśmie magnetofonowej, a następnie „przepisywano" ją z taśmy magnetofonowej.

2. Po wypowiedzi na temat obrazka pokazywano poszczególnym uczniom historyjkę obrazkową. Zwracano uwagę uczniów na zdarzenia przedstawione na ostatnim obrazku i formułowano następujące polecenie:

„Wyjaśnij, dlaczego stało się to a to". W miejscu „to a to" wymieniano określone zdarzenie, które było skutkiem uprzednio działającej przyczyny.

3. Pokazywano uczniom pojedynczy obrazek. Część obrazka była zasłonięta papierem, a część odsłonięta. Zadaniem ucznia było przewidywanie na podstawie fragmentu odsłoniętego obrazka, jakie zdarzenie jest przedstawione na całym obrazku.

Zadaniem pierwszej próby było stwierdzenie zarówno umiejętności i relacjonowania w języku poszczególnych elementów treści, jak i ich połączenia w określonej przestrzeni (stosunki przestrzenne), a drugiej natomiast — było między innymi określenie umiejętności odzwierciedlenia w tekście językowym poszczególnych stosunków przyczynowo-skutkowych istniejących implicite w historyjce obrazkowej, trzeciej z kolei — było dokonanie oceny umiejętności przewidywania faktów itp. na podstawie tylko fragmentów ukazanych im obrazków i równocześnie określenie sposobu relacjonowania tego „przewidywania" w tekście językowym.

Nie ma miejsca na szczegółową analizę statystyczną przeprowadzonych prób badawczych, więc podaję tylko ogólne rezultaty zarejestrowane w wyniku badań nad określeniem poziomu „zgodności" tekstu językowego z poznawaną rzeczywistością.

Przeprowadzone badania wskazują na fakt, że badani uczniowie przede wszystkim relacjonują w języku poszczególne elementy treści obserwowanych ilustracji. Różnice pomiędzy reprezentantami różnych poziomów dotyczą tylko liczby odzwierciedlanych w języku elementów treści. Uczniowie badani wyodrębniają najczęściej przedmioty oraz określają ich czynności, rzadziej określają właściwości i cechy wyodrębnianych przedmiotów. Ten stan rzeczy prowadzi w konsekwencji do odpowiednich językowych konstrukcji składniowych. Tak więc najczęściej używaną przez badanych uczniów formą wypowiedzi są wypowiedzenia pojedyncze. Występują również u badanych uczniów wypowiedzenia złożone, najczęściej o charakterze współrzędnym łącznym. Jest to łączność przestrzenna polegająca na odzwierciedlaniu w języku kilku przedmiotów położonych obok siebie. Formą wypowiedzi zachowującą łączność przestrzenną poszczególnych przedmiotów są tzw. „zdania wieloczłonowe złożone współrzędnie" [2].

Dla przykładu podaję typową wypowiedź jednego z badanych uczniów: „Chłopiec się bawi pociągiem i na wagon dał lalkę, na lokomotywę dał pajaca. Pociąg jedzie. Chłopczyk ciągnie za sznurek. Chłopczyk ma żyrafę, ma tunel z klocków, ma na tunelu klocek, dalej jest koń. Koń ma na głowie grzywę i dwa uszka i kopytka".

[2] Por. H. Mystkowska: Właściwości mowy dziecka sześcioletniego. Warszawa 1970, PZWS.

Przeprowadzone próby wymagały między innymi umiejętności relacjonowania w języku stosunków przestrzennych (wszystkie próby), stosunków przyczynowo-skutkowych (druga i trzecia próba) oraz umiejętności przewidywania następstw dla znanych uczniom przyczyn z zachowaniem „zasady wyłączania" — treść jednego „wypowiedzenia" powinna wyłączać równocześnie istnienie treści drugiego (próba trzecia).

Badani uczniowie używali najczęściej wypowiedzeń pojedynczych lub współrzędnie złożonych łącznych, nie używali innych typów wypowiedzeń wymaganych dla precyzyjnego poznania w języku eksponowanej im treści. Z tego też między innymi względu podjęto eksperymentalną próbę ukazywania uczniom adekwatnych „odpowiedników językowych" dla zadowalającego poznania określonej treści i równocześnie wdrażano uczniów do ich używania w toku konstruowania określonej wypowiedzi. Obecnie przedstawię niektóre sposoby pracy zmierzające do kształtowania u uczniów „zgodności" pomiędzy poznawaną przez nich treścią a odpowiadającym jej konstrukcjom umożliwiającym zadowalające poznawanie tejże treści. Założenie to jest zgodne z tezą o funkcjonalnym charakterze języka [3].

Wyniki badań wstępnych, przedstawione pokrótce wyżej, wskazują na fakt, że podstawową formą wypowiedzi używaną przez uczniów są wypowiedzenia pojedyncze. Niemniej jednak nawet i te wypowiedzenia nie są często adekwatne do poznawanej rzeczywistości. Za pomocą wypowiedzeń pojedynczych możemy bowiem relacjonować między innymi stosunki przestrzenne występujące w tejże rzeczywistości. Tymczasem uczniowie nie ujmowali tego typu stosunków w swoich wypowiedzeniach, a koncentrowali uwagę przede wszystkim na ujmowaniu w języku poszczególnych elementów treści, często w kolejności dość przypadkowej.

Pracę nad kształtowaniem języka w klasie I należało więc rozpocząć od kształtowania u uczniów umiejętności poprawnych wypowiedzeń pojedynczych, zgodnych z układem treści będących przedmiotem wypowiedzi. W tym celu, zgodnie z funkcjonalnym charakterem języka, treść przewidziana do wypowiedzi zawierała poszczególne przedmioty. Układ tychże elementów treści był początkowo łatwy do zrelacjonowania ich w języku, następnie stopniowo zwiększano stopień trudności.

Zadaniem uczniów, przy pomocy nauczyciela, było przygotowanie kilku powiązanych ze sobą wypowiedzeń pojedynczych na podany temat.

Drugim z kolei zagadnieniem przewidzianym do realizacji w klasie I było kształtowanie u uczniów umiejętności konstruowania wypowiedzeń współrzędnie złożonych łącznych. Uwzględnienie tego zagadnienia bez-

[3] Por. W. Doroszewski: Elementy leksykologii i semiotyki. Warszawa 1970. PWN; Logika i język. Studia z semiotyki logicznej. Wybór tekstów w opracowaniu J. Pelca. Warszawa 1967, PWN; T. Milewski: Językoznawstwo. Warszawa 1967, PWN; J. Tokarski. Słownictwo. Warszawa 1971, PZWS.

pośrednio po opracowywaniu wypowiedzeń pojedynczych było uwarunkowane faktem, że badane dzieci już na początku klasy I używały mniej lub bardziej poprawnie wypowiedzi złożonych o charakterze łącznym. Z tego też względu moja propozycja w tym zakresie ma racjonalne uzasadnienie.

Dla ilustracji przykład konstruowania wypowiedzeń uczennicy klasy I z uwzględnieniem „konstrukcji językowej" o charakterze współrzędnie złożonym łącznym. Jest to jedno z pierwszych ćwiczeń w tym zakresie. Nauczycielka poleciła uczennicy, aby powiedziała, w jaki sposób wykonywała bałwanka z waty. Oto fragment wypowiedzi: „Wystrugałam patyczek. Patyczek wbiłam do ziemniaka. Na patyczek wbiłam trzy kule puszystej waty. Wycięłam kawałek papieru, zwinęłam w rulonik. Kawałek papieru przykleiłam pod oczkami, na środku ziemniaka. Powstał nosek..."

Po tej wypowiedzi nauczycielka zwróciła dzieciom uwagę, że niektóre „krótkie zdania" można łączyć ze sobą za pomocą „i" w jedno zdanie i pominąć tym samym powtarzane elementy treści. Podjęto zbiorową pracę w tym kierunku i powstała następująca wypowiedź. „Wystrugałam patyczek i wbiłam go do ziemniaka. Z drugiej strony patyczka wbiłam trzy kule puszystej waty. Wycięłam małe, czarne kółeczka i nakleiłam je na ziemniaku. To były oczka. Wycięłam kawałek papieru i zwinęłam w rulonik. Kawałek papieru przykleiłam pod oczkami na środku ziemniaka i powstał nosek...".

Tego typu ćwiczenia powtarzano modyfikując zarówno ich treść, jak i formę. Zwracano szczególną uwagę na to, aby dzieci widziały racjonalne uzasadnienie tego „łączenia". W tym celu ukazano możliwość pomijania niektórych powtarzanych w wypowiedziach pojedynczych elementów treści w warunkach łączenia tychże wypowiedzeń pojedynczych w jedno wypowiedzenie złożone. Podany przykład był ilustracją również i tego zagadnienia.

Już po kilku ćwiczeniach tego typu udało się zarejestrować fakt stopniowego kształtowania się u uczniów umiejętności konstruowania wypowiedzeń współrzędnie złożonych łącznych. Poproszono mianowicie jednego ze „słabszych" uczniów klasy I, aby wypowiedział się na temat ilustracji. Uczeń rozpoczął wypowiedź: „Za oknem jest wiatr (poprawiono ten początek wypowiedzi: za oknem wieje wiatr). Dzieci siedzą w domu (w tym miejscu inny uczeń z klasy wykrzyknął: „i", dając do zrozumienia wszystkim, że tu można zastosować „i" oraz kontynuować konstruowanie dalszego ciągu tego wypowiedzenia. Wtedy wypowiadający się uczeń „podchwycił" tę sugestię i dokończył rozpoczęte wypowiedzenie) i słuchają opowiadania babci..." itp.

W toku prowadzonych badań okazało się, że istnieją realne możliwości bardziej systematycznego kształtowania u uczniów klasy I umiejętności konstruowania wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych.

Kształtowanie u dzieci umiejętności konstruowania wypowiedzeń współrzędnie złożonych o charakterze wynikowym wymaga odpowiednich, zgodnie z tezą o funkcjonalnym charakterze języka, treści do mówienia. Układ bowiem treści przewidzianych do opracowywania na lekcji pociąga za sobą w konsekwencji adekwatne do tegoż układu konstrukcje syntaktyczne. Przy opracowywaniu wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych treści powinny zawierać zdarzenia powiązane ze sobą przyczynowo. Można w tym celu wyzyskać między innymi historyjki obrazkowe, w których poszczególne zdarzenia są ze sobą powiązane przyczynowo.

W badaniach wyzyskano między innymi historyjki obrazkowe do kształtowania u uczniów wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych. W tym celu eksponowano uczniom określoną historyjkę obrazkową i zwracano szczególną ich uwagę na zdarzenie, które było skutkiem uprzednio działającej przyczyny. Formułowano następujące polecenie: „Przypatrzcie się dobrze tej historyjce obrazkowej i spróbujcie wyjaśnić, dlaczego stało się »to a to«". W miejscu „to a to" informowano o zdarzeniu, które było skutkiem wcześniejszego zdarzenia będącego przyczyną wskazanego zdarzenia. Proponowano równocześnie uczniom, aby przygotowując wypowiedź ustalającą przyczynę wskazanego zdarzenia, podjęli próbę wykorzystania następujących wyrazów: i, więc, dlaczego itp. W dalszej pracy zarówno wzbogacano język uczniów innymi jeszcze wyrażeniami pomagającymi im w konstruowaniu wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych, jak i ukazywano im „bezspójnikowe" możliwości łączenia wypowiedzeń pojedynczych w wypowiedzenia współrzędnie złożone wynikowe.

Po opracowaniu. wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych organizowano odpowiednie ćwiczenia utrwalające. Niżej podaję trzy rodzaje tego typu ćwiczeń.

1. Nauczyciel rozpoczynał wypowiedzenie w związku z opracowywaną treścią — rejestrowało ono przyczynę określonego zdarzenia — a dzieci kończyły je, formułując skutek. Dzięki temu powstało wypowiedzenie współrzędnie złożone wynikowe, np.: Zaczął padać deszcz... (dzieci kończyły to wypowiedzenie) ...więc Janek otworzył parasol itp.

2. Dzieci wyszukiwały w tekstach zawartych w podręczniku wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych połączonych zarówno za pomocą określonego spójnika lub połączonych bezspójnikowo (dzieci rozumiały tylko, że pożądany typ wypowiedzenia, którego nazwy nie znały, składa się z dwóch „krótkich zdań" — jedno wyraża przyczynę określonego zdarzenia, a drugie skutek).

3. Uczniowie rekonstruowali w toku wypowiedzi swoich kolegów na lekcji wypowiedzenia współrzędnie złożone wynikowe. Formułowano na przykład także polecenie: „Słuchajcie uważnie wypowiedzi swojego ko-

legi i starajcie się zapamiętać zdania, których uczyliśmy się układać w ostatnim czasie" itp.

Przeprowadzone badania nad rozwojem języka mówionego uczniów wskazują na to, że już w klasie II pojawiają się w mowie uczniów wypowiedzenia współrzędnie złożone o charakterze przeciwstawnym. Z tego też względu podjąłem próbę zmierzającą do kształtowania u uczniów umiejętności formułowania wypowiedzeń współrzędnie złożonych przeciwstawnych.

W badaniach kształtowano u uczniów umiejętność adekwatnego posługiwania się wypowiedziami współrzędnie złożonymi przeciwstawnymi przy porównywaniu treści dwóch różnych ilustracji, dwóch zdarzeń zawartych w czytanych tekstach, określonych przedmiotów itp. W tym celu formułowano uczniom zadanie, aby podjęli próbę porównania dwóch eksponowanych im ilustracji, dwóch zdarzeń itp. i zredagowali wypowiedź odzwierciedlającą w języku różnice w istniejącej treści. Proponowano uczniom do wykorzystania w swojej wypowiedzi następujące wyrazy: a, ale, jednak, natomiast itp. Zadaniem uczniów było przygotowanie wypowiedzi ustalającej różnice pomiędzy obserwowanymi faktami i skonstruowanie tekstu językowego zawierającego między innymi wypowiedzenia współrzędnie złożone przeciwstawne z użyciem najbardziej adekwatnych spójników łączących ze sobą dwa wypowiedzenia pojedyncze przeciwstawne względem siebie.

Wypowiedzenia współrzędnie złożone rozłączne pojawiają się w mowie badanych dzieci w klasach I—II raczej sporadycznie. Niemniej jednak podjąłem próbę w drugim półroczu klasy II zmierzającą do ukształtowania u dzieci umiejętności konstruowania tego typu wypowiedzeń.

Wypowiedzenia współrzędnie złożone rozłączne charakteryzują się najogólniej tym, że składają się najmniej z dwóch wypowiedzeń pojedynczych, w których treść jednego wypowiedzenia wyklucza (wyłącza) równoczesne istnienie treści drugiego wypowiedzenia.

Podany typ konstrukcji syntaktycznej może między innymi wystąpić wtedy, kiedy znamy jakieś elementy treści, jako możliwe przyczyny zdarzeń, których jeszcze nie znamy. Innymi słowy: jeżeli uczniowie poznali określony fragment treści przewidzianych do opracowywania na lekcji i postawiono im zadanie, aby na podstawie poznanego fragmentu treści podjęli próbę przewidywania możliwych następstw poznanego zdarzenia, wówczas adekwatną konstrukcją syntaktyczną dla pewnych „wycinków" rozumowania uczniów mogą być wypowiedzenia współrzędnie złożone rozłączne. Kształtowanie więc u uczniów tego typu konstrukcji syntaktycznych może być prowadzone „egzemplarycznie" poprzez organizowanie na lekcji warunków wymagających od uczniów przewidywania z równoczesnym konstruowaniem adekwatnych do tego przewidywania odpowiednich wypowiedzeń (między innymi — wypowiedzeń współrzędnie złożonych rozłącznych).

Obecnie podam trzy sposoby, wykorzystane w badaniach, zmierzające do kształtowania u uczniów umiejętności relacjonowania w języku „przewidywania" za pomocą wypowiedzeń współrzędnie złożonych rozłącznych.

1. Przygotowano cykl historyjek obrazkowych. Przekazywano dzieciom tylko jeden obrazek, najczęściej pierwszy, dokonywano zbiorowej analizy zawartego na pierwszym obrazku zdarzenia. Następnie zadaniem poznawczym uczniów było ustalenie następstw pokazanego na obrazku zdarzenia, które było przyczyną tychże następstw. Zdarzenie zawarte na pierwszym obrazku musiało być szczególnie starannie dobrane do kształtowania u uczniów wypowiedzi współrzędnie złożonych rozłącznych. Treść pokazanego uczniom obrazka dawała możliwość formułowania różnych przypuszczalnych następstw ukazanego im zdarzenia. Dzięki temu istniały potencjalne możliwości zastosowania w wypowiedzi wypowiedzeń współrzędnie złożonych rozłącznych. Te możliwości zwiększono, sugerując uczniom, aby relacjonując możliwe następstwa ukazanego im zdarzenia, podjęli próbę wykorzystania między innymi następujących wyrazów: albo, lub itp.

2. Drugi sposób zmierzający do kształtowania u dzieci umiejętności zadowalającego posługiwania się w języku wypowiedziami współrzędnie złożonymi rozłącznymi był podobny do poprzedniego sposobu. Przygotowywano jeden obrazek. Obrazek ten był zasłonięty papierem. Na papierze zaznaczono w postaci prostokątów trzy „pola". Każde pole zasłaniało inny fragment treści eksponowanej ilustracji. Nauczyciel podczas lekcji wycinał nożyczkami „pole 1" i uczniowie zobaczyli fragment zdarzenia zawartego na całej ilustracji. Zadaniem uczniów było na podstawie odsłoniętego fragmentu obrazka określić w języku, „używając" spójników rozłącznych (lub, albo itp.), możliwe następstwa ukazanego im fragmentu zdarzenia.

3. Nauczyciel przygotowywał odpowiednią książkę z literatury dziecięcej. Odczytywał podczas lekcji najbardziej interesujący fragment określonego opowiadania i stwarzający równocześnie możliwość „rozłącznego przewidywania" następstw ukazanych uczniom w odczytanym fragmencie tegoż opowiadania. Zadaniem poznawczym uczniów było przewidywanie dalszych możliwych losów bohaterów i zdarzeń ukazanych im w odczytanym fragmencie opowiadania. Uczniowie mieli również podjąć próbę adekwatnego wykorzystania w swojej wypowiedzi wyrazów: „lub", „albo" itp. i skonstruować tym samym kilka wypowiedzeń współrzędnie złożonych rozłącznych. Wypowiedzi poszczególnych uczniów, nagrywane na taśmie magnetofonowej, a następnie odtwarzane, były przedmiotem dyskusji zbiorowej i równocześnie korygowano je, jeżeli oczywiście korekta była niezbędna dla ukazania dzieciom poprawnej konstrukcji wypowiedzeń współrzędnie złożonych rozłącznych w relacji tychże wypowiedzeń do rzeczywistości poznawczej.

Przedstawiony w sposób usystematyzowany rejestr niektórych ćwiczeń, kształcących określone struktury syntaktyczne, opracowany na podstawie przeprowadzonych badań był poddany eksperymentalnej procedurze weryfikacji. Badania potwierdziły proponowaną kolejność opracowywania poszczególnych typów wypowiedzeń.

Wyniki badań wstępnych zarejestrowały fakt, że dzieci wypowiadając się na określony temat przede wszystkim relacjonowały w języku poszczególne elementy treści zawarte w opracowanym na lekcji zagadnieniu. Używały w tym celu najczęściej wypowiedzeń pojedynczych i współrzędnie złożonych łącznych, składających się z kilku wypowiedzeń pojedynczych. Językowa relacja tego typu była niejednokrotnie daleka od poprawności. Z tego też względu rozpoczęto pracę nad kształtowaniem języka uczniów od kształtowania u nich umiejętności wyodrębniania w poznawanej rzeczywistości poszczególnych elementów treści i przyporządkowania do nich adekwatnych konstrukcji syntaktycznych. Wypowiedzenia pojedyncze i współrzędnie złożone łączne, poprawnie skonstruowane, umożliwiają przede wszystkim ujmowanie w języku poszczególnych elementów treści poznawanego zagadnienia. Z tego też względu kształtowanie u uczniów na początku pracy umiejętności konstruowania pojedynczych, a w dalszej kolejności — wypowiedzeń współrzędnie złożonych łącznych było równocześnie zarówno nawiązaniem do dotychczasowego sposobu poznawania, jak i umożliwiało im bardziej adekwatne relacjonowanie w języku poszczególnych elementów treści, aniżeli to miało miejsce w okresie poprzedzającym systematyczną pracę w tym przedmiocie.

Pomiędzy poszczególnymi elementami treści występują jednakże różne stosunki. Stosunek przyczynowy jest najbardziej uchwytną relacją dla uczniów. Trzeba więc było, w dalszej kolejności, ukazywać uczniom ten typ stosunku i kształtować u nich umiejętność transformowania go w tekście językowym. To zadanie było realizowane w toku opracowywania umiejętności konstruowania wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych.

Podczas poznawania przez uczniów rzeczywistości, w szerokim tego słowa znaczeniu, uczniowie spontanicznie porównują ze sobą obserwowane fakty, ustalające między nimi różnice itp. Zjawisko „porównywania" występujące w poznawaniu przez uczniów rzeczywistości ma jednak charakter „incydentalny", a nie jest trwałą „postawą poznawczą", ponieważ uczniowie nie umieją relacjonować w języku tego „porównywania" (jest to zgodne z tezą o funkcjonalnym charakterze języka). Nie znają adekwatnych konstrukcji językowych, umożliwiających im bardziej systematyczne — zarówno „poznawcze" porównywanie faktów między sobą, jak i komunikowanie tego efektu otoczeniu społecznemu. Porównywanie jest podstawową operacją myślową. Kształtowanie u uczniów umiejętności konstruowania wypowiedzeń współrzędnie złożonych

przeciwstawnych jest więc zarówno nawiązaniem do „incydentalnego" charakteru występowania u uczniów zjawiska porównywania, jak i jest systematycznym kształtowaniem umiejętności ustalenia różnic między obserwowanymi faktami i relacjonowania tego efektu o możliwie adekwatnej konstrukcji syntaktycznej.

W toku prowadzonych badań nad rozwojem języka uczniów w klasach niższych nie występowały w zasadzie wypowiedzenia współrzędnie złożone rozłączne. Niemniej jednak konstrukcje te, jako jeden z typów wypowiedzeń dla relacjonowania w języku przewidywania, odgrywają szczególną rolę zarówno w samym przewidywaniu, jak ujmowaniu go w tekście językowym. Umiejętność przewidywania, na podstawie określonych racji logicznych (fragment zdarzenia itp.), następstw logicznych świadczy między innymi o rozwoju logicznego rozumowania. W badaniach okazało się, że istnieją możliwości podjęcia już w drugim półroczu klasy II pracy dydaktyczno-wychowawczej zmierzającej do kształtowania u uczniów elementarnych umiejętności przewidywania.

Uwzględniono więc w projekcie pracy nad kształtowaniem języka uczniów w klasie II kształtowanie u nich umiejętności przewidywania i równocześnie relacjonowania tegoż efektu w odpowiedniej konstrukcji syntaktycznej. Tą konstrukcją były między innymi wypowiedzenia współrzędnie złożone rozłączne.

3

Przedstawiony projekt kształcenia u uczniów klas I—II umiejętności konstruowania wypowiedzeń pojedynczych i współrzędnie złożonych różnych typów był realizowany systematycznie w pięciu szkołach podstawowych (miejskich i wiejskich). Przedstawiony na początku stan rzeczy uległ znacznej poprawie. Badani uczniowie, po zakończeniu pracy, umieli ujmować w toku poznawania obiektywnie istniejącej rzeczywistości nie tylko poszczególne elementy treści, ale również występujące między nimi stosunki różnych typów. Tę umiejętność relacjonowali również w języku, używając adekwatnych konstrukcji syntaktycznych.

Badania w zakresie możliwości kształtowania u wszystkich uczniów określonych konstrukcji syntaktycznych stanowiły podstawę naukową dla odpowiedniego doboru i układu ćwiczeń kształcących język uczniów, uwzględnionych w projekcie nowego programu nauczania początkowego języka polskiego. Chciałbym przykładowo podać w tym miejscu fragment ze wspomnianego projektu programu nauczania języka polskiego, korespondujący z wynikami omówionych wyżej badań.

W projekcie nowego programu języka polskiego uwzględniono następujący dział: „Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne". W dziale tym uwzględniono między innymi w klasie I, opierając się na omówionych wyżej badaniach, następujące typy ćwiczeń:

„Kształcenie umiejętności zamykania myśli w obrębie zdania:

— wskazywanie zdań w tekście,
— wyróżnianie zdań w mowie,
— eliminowanie niespoistych ciągów wypowiedzi,
— stosowanie w rozmowie komunikatywnych równoważników zdań,
— przekształcenie równoważników zdań na zdania i odwrotnie,
— rozwijanie zdań pojedynczych, podporządkowanie wyrazów w zdaniu, układanie zdań z wyrazów,
— wyrażanie związków między wyrazami w zdaniu,
— wdrażanie do poprawnego stosowania w zdaniach przyimków i spójników,
— wyrażanie związków między zdaniami składowymi w zdaniu złożonym współrzędnie bez stosowania spójników i za pomocą poprawnie stosowanych spójników".

Przedstawiony rejestr niektórych ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych i syntaktycznych projektowanych do opracowywania w klasie I obejmuje w zasadzie takie zagadnienia, jak: umiejętność konstruowania przez uczniów wypowiedzi pojedynczych oraz współrzędnie złożonych łącznych. Proponowany dobór i układ ćwiczeń w tym zakresie został oparty na badaniach rozwoju języka uczniów klas I, omówionych wyżej.

Konstrukcja zatem tego fragmentu programu ma nie tylko racjonalne uzasadnienie, ale również, a może przede wszystkim oparta jest na badaniach empirycznych. Jest to więc próba konstruowania programu na podstawie określonych przesłanek empirycznych.

Na podobnych przesłankach oparto niektóre ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasie II. Dla ilustracji chciałbym zacytować odpowiedni fragment programu.

„Określenie i wyrażanie okoliczności miejsca i czasu oraz stosunków przestrzennych i czasowych:

— ćwiczenia utrwalające poprawne zastosowanie przyimków, spójników, przysłówków i zaimków (przed, za, na, w, do, od, pod, nad, przy, obok, daleko, blisko, dalej, tu, tam, następnie, potem, później),
— ćwiczenia na konstrukcję zdań wyrażających stosunki przestrzenne i czasowe,
— ćwiczenia na konstrukcję zdań współrzędnie złożonych przeciwstawnych (ale, lecz, a),
— ćwiczenia na konstrukcję zdań podrzędnie złożonych wyrażających stosunki przestrzenne i czasowe,
— ćwiczenia na konstrukcję zdań współrzędnie złożonych wynikowych".

Jedną z podstawowych przesłanek uzasadniających przedstawiony dobór i układ ćwiczeń syntaktycznych były wyniki badań empirycznych omówionych zwięźle wyżej. Wspomniane wyniki badań znalazły swoje odzwierciedlenie w konstrukcji całego projektu nowego programu nauczania języka polskiego w klasach I—III.

4

Obecnie chciałbym rozważyć dalsze relacje pomiędzy wynikami przeprowadzonych badań w zakresie rozwoju języka poszczególnych uczniów w klasach I—II a konstrukcją fragmentów programu. Podstawowym zadaniem nowego projektu programu jest nauka języka polskiego. Jednym z bardzo ważkich elementów tegoż języka, stanowiących niejako jego „tworzywo", jest słownictwo. Sprawa ta znalazła w omawianych tutaj badaniach odpowiednie odzwierciedlenie. Chciałbym jej obecnie poświęcić nieco uwagi. Najpierw jednakże, zanim przejdę do szczegółowej analizy, sformułuję kilka ogólniejszych założeń o tym przedmiocie rozważań.

W rzeczywistości poznawanej występują najogólniej następujące kategorie elementów treści: 1) przedmioty, zjawiska itp., 2) stany i czynności przedmiotów, zjawisk itp., 3) właściwości lub cechy przedmiotów, zjawisk itp., 4) stosunki i zależności pomiędzy poszczególnymi elementami treści.

W toku przeprowadzenia badań nad rozwojem języka uczniów wyodrębniłem w pięciu klasach badanych sześciu uczniów, reprezentujących trzy poziomy [4]. Obserwowano rozwój języka tych uczniów w klasach I i II. Obserwacja ta polegała na tym, że nauczyciel przynajmniej raz w tygodniu, uwzględniając naturalne warunki procesu nauczania szkolnego, rejestrował na taśmie magnetofonowej językowe wypowiedzi poszczególnych uczniów. Wypowiedzi te były z kolei „przepisywane" z taśmy magnetofonowej na odpowiednie kartki papieru. Dzięki temu zarejestrowano niektóre prawidłowości rozwoju języka uczniów w klasach I—II, jako podstawy eksperymentalnej dla konstrukcji projektu nowego programu języka polskiego. W tym miejscu chciałbym rozważyć relację pomiędzy rozwojem słownictwa poszczególnych dzieci, w obrębie czterech podanych kategorii elementów treści, a odpowiednim doborem i układem ćwiczeń zawartych we wspomnianym programie.

Wyniki badań wskazują, że dziecko rozpoczynające naukę szkolną w klasie I ma „w swoim słowniku" dość bogaty zasób wyrazów oznaczających przedmioty, zjawiska, wyrazów określających czynności przedmiotów i zjawisk oraz wyrazów określających właściwości przedmiotów i zjawisk. Używając języka gramatycznego, możemy powiedzieć, że w słowniku dziecka jest dość dużo rzeczowników, czasowników i przymiotników. Genetycznie rzecz biorąc, najwcześniej pojawiają się więc w słowniku dziecka rzeczowniki, później czasowniki, a następnie przymiotniki. Nie znaczy to jednak, że inne części mowy, spójniki, przyimki zwane wyrazami niesamodzielnymi, nie są w ogóle reprezentowane w słowniku dziecka. Liczba ich jest jednak nieznaczna. Z tego też względu możemy w zasadzie orzec tak, jak wyżej. Sformułowane tutaj naj-

[4] Por. R. Więckowski: Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym. Warszawa 1973, PZWS.

ogólniej dane wskazują na sposób stopniowego poznawania przez dziecko otaczającej go rzeczywistości. Najpierw dziecko rejestruje za pomocą procesów postrzegania otaczające go przedmioty, rzeczy itp. i szuka bądź samodzielnie, słuchając tekstów mówionych osób dorosłych, odpowiedników językowych dla postrzeganych przedmiotów, bądź też zmusza osoby dorosłe do podania mu językowego odpowiednika konwencjonalnego dla wskazywanego przedmiotu. Później stwierdza, że postrzegane przedmioty mogą wykonywać określone czynności. Podobnie, jak poprzednio, szuka drugiego członu relacji dla poznawanej w rzeczywistości określonej czynności.

W dalszym ciągu dziecko stwierdza, że poznawane przedmioty, zjawiska itp. mają określone właściwości. Zgodnie z dotychczasowym doświadczeniem trzeba odnaleźć konwencjonalnie przyjęty w danej społeczności element tekstu spełniający funkcję reprezentatywną dla wyodrębnionego w bezpośrednim poznaniu fragmentu rzeczywistości.

Przeprowadzone badania wskazują na to, że uczeń rozpoczynający naukę w klasie I ma przede wszystkim w swoim słowniku, co nie znaczy, że wyłącznie, rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki oraz niejako intuicyjnie zna sposób nabywania tekstu językowego. To doświadczenie dziecka w zakresie sposobu nabywania umiejętności wytwarzania tekstu językowego jest faktem bardzo korzystnym dla procesu kształcenia języka uczniów w pierwszych latach nauczania. Jeżeli w niektórych środowiskach i u niektórych uczniów doświadczenie w tym zakresie będzie niepełne, wówczas należy je odpowiednio wzbogacić. Decyduje ono bowiem o efektywności naszych dalszych zabiegów zmierzających do kształcenia komunikatywności w języku uczniów.

Stwierdziłem już wyżej, że dziecko podejmujące naukę szkolną ma w swoim tekście językowym przede wszystkim rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki. Zakres jednak tychże części mowy jest nieznaczny, szczególnie gdy chodzi o czynne używanie języka. Obejmuje najczęściej słownictwo z najbliższego otoczenia dziecka. W okresie nauki szkolnej rozszerza się stopniowo przedmiot poznania. Potrzeba dziecku nowych elementów tekstu językowego („wyrazów"), aby dziecko mogło komunikować efekty swojego poznania w kontaktach społecznych. Z tego też względu należy integralnie łączyć poznawanie przez dziecko rzeczywistości przewidzianej w programie kształcenia, z poznawaniem i używaniem w czynnej mowie konwencjonalnych „odpowiedników" dla odzwierciedlonych w poznaniu fragmentów rzeczywistości.

W toku dwuletniej pracy eksperymentalnej (klasy I i II), opierając się na poziomie rozwoju języka dzieci rozpoczynających naukę szkolną, podjęto próbę systematycznego wzbogacania słownictwa uczniów w zakresie czterech podanych kategorii elementów treści, aby ewentualnie wyeliminować istniejące na początku badań dysproporcje w tym przed

miocie pracy [5]. Koncentrowano zatem uwagę w klasie I w szczególności na opracowywaniu wyrazów obejmujących określone przedmioty, później — czynności i częściowo — cechy i właściwości, nie zaniedbując oczywiście wyrazów określających stosunki. W klasie II kontynuowano tę pracę, rozszerzając zakres słownictwa, ze szczególnym jednakże uwzględnieniem wyrazów oznaczających cechy i właściwości poznawanych przedmiotów i zjawisk, jak również występujących pomiędzy nimi stosunków i zależności.

W wyniku systematycznej pracy dydaktyczno-wychowawczej nastąpiły korzystne zmiany w „zawartości słownikowej" języka poszczególnych uczniów, objętych badaniem. Stwierdzenie tego faktu stanowiło ważką przesłankę dla określonego doboru i układu ćwiczeń rozwijających zasób słownikowy uczniów, uwzględnionych w projekcie nowego programu nauczania języka polskiego. Niżej zamieszczone fragmenty z tegoż programu stanowią ilustrację istniejącej relacji pomiędzy układem tychże ćwiczeń a wynikami omówionych badań eksperymentalnych.

W projekcie nowego programu języka polskiego przewidzianym dla klasy I czytamy:

„Wzbogacanie i uściślanie słownictwa przez:

— wyprowadzenie nazw osób, przedmiotów, zwierząt, roślin, ptaków, faktów przyrodniczych, nazw, cech i czynności oraz związków frazeologicznych,

— wzbogacanie i utrwalanie słownictwa potrzebnego do kształtowania elementarnych pojęć społecznych i przyrodniczych,

— wyjaśnianie nieznanych wyrazów i nowych związków frazeologicznych,

— dobieranie słów w zakresie grup przedmiotów, np. przedmioty szkolne, środki lokomocji, meble".

W przedstawionym fragmencie projektu programu języka polskiego, obejmującym ćwiczenia słownikowe, uwzględniono w szczególności zadania w zakresie wzbogacania słownika uczniów wyrazami oznaczającymi przedmioty, czynności i częściowo cechy poznawanych obiektów. Jest to zgodne z wynikami przeprowadzonych badań empirycznych w tym zakresie, omówionych wyżej. Występuje zatem ścisłe powiązanie pomiędzy badaniami a odpowiednim doborem i układem ćwiczeń słownikowych.

Weźmy jeszcze pod uwagę przykład z projektu programu dla klasy II. W projekcie programu czytamy:

„Wzbogacanie słownika przez:

— wprowadzenie nazw nowo poznanych przedmiotów, zjawisk lub cech,

— wprowadzenie nazw czynności i wyrazów określających sposób wykonywania czynności,

[5] Por. R. Więckowski: Zarys koncepcji kształcenia i rozwijania języka uczniów w klasach niższych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1970, nr 4, s. 50—65.

— wprowadzenie wyrazów i związków frazeologicznych służących porównywaniu przedmiotów, zjawisk i czynności,

— dalsze poszerzanie słownictwa dotyczącego pojęć społecznych i przyrodniczych,

— wprowadzenie i uściślanie znaczeń wyrazów z zakresu przeżyć dzieci w związku z faktami z życia codziennego i lekturą,

— wdrażanie do świadomego stosowania trafnych określeń i związków frazeologicznych,

— wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów i związków frazeologicznych użytych w tekstach, zastępowanie ich innymi,

— wprowadzenie do czynnego słownika uczniów terminów z zakresu nauki o języku przewidzianych w programie". I dalej:

„...ćwiczenia utrwalające poprawne zastosowanie przyimków, spójników... (przed, za, na, w, do, od, pod, nad, przy, obok, daleko, blisko, dalej, tu, tam, następnie, potem, później)..., ćwiczenia na konstrukcję zdań współrzędnych przeciwstawnych (ale, lecz, a)..." itd.

Przedstawione fragmenty z projektu nowego programu języka polskiego w klasach I—II wskazują na to, że uwzględniono w nim ćwiczenia słownikowe w zakresie czterech podanych kategorii elementów treści, a mianowicie: przedmiotów, czynności, cech i stosunków. Narastanie tychże ćwiczeń w poszczególnych klasach oparto na wynikach podanych wyżej badań, a więc: najpierw koncentruje się uwagę na wyrazach oznaczających przedmioty, później czynności, cech, a w dalszej kolejności — stosunków. Kolejność proponowanych ćwiczeń jest zatem empirycznie uzasadniona.

Spełniony więc został w tym przypadku postulat, aby treści kształcenia były oparte nie tylko na przesłankach racjonalnych, ale również empirycznych, uwzględniających możliwości percepcyjne poszczególnych uczniów w określonym wieku szkolnym.

5

Podstawowym celem przedstawionych rozważań było ukazanie, na konkretnym przykładzie, niektórych ogólniejszych założeń metodologicznych obejmujących zagadnienie konstruowania programu. Spróbujmy na zakończenie sformułować kilka podstawowych dyrektyw metodologicznych w tym przedmiocie dociekań naukowych, mających dość szeroki zakres stosowalności.

Program kształcenia powinien uwzględniać w swoim założeniu nie tylko aktualny i prognostyczny rozwój wiedzy naukowej w odpowiedniej dziedzinie, ale również możliwości percepcyjne uczniów — „adresatów" tegoż programu. Pierwszy element przedstawionego założenia może być urzeczywistniany za pomocą określonych przesłanek racjonalnych, natomiast drugi — wyłącznie lub prawie wyłącznie za pomocą ba-

dań empirycznych. Integracja przesłanek racjonalnych i empirycznych pozwala dopiero na pełne uwzględnienie podanego założenia i notabene — słusznego, w toku konstruowania programu kształcenia.

Rozważając bardziej konkretnie przedstawione założenie trzeba orzec, że w toku opracowywania nowego programu należy dokonać rejestru problemów, wymagających badań eksperymentalnych, ze względu na właściwości rozwojowe i możliwości percepcyjne uczniów w określonym wieku. Weźmy pod uwagę przykład z tego zakresu. Podstawowym elementem programu języka polskiego dla nauczania początkowego jest literatura dziecięca. Wyłania się jednak w tym przedmiocie następujący problem: na jakiej podstawie oprzeć o program dobór i układ tekstów z literatury dziecięcej? Pierwszy etap przesłanek o charakterze, używając umownego terminu, racjonalnym; teksty literackie mają za zadanie przede wszystkim kształtowanie u uczniów określonych postaw, uczuć, zapoznawać uczniów z określonymi zjawiskami itp. Sprawy te możemy określić opierając się na analizie merytorycznej aktualnego dorobku literackiego, dobierając tylko te pozycje, które, na podstawie naszej wiedzy, zawierają odpowiednie treści, ze względu na przyjęte założenia. Oddziaływanie jednakże odpowiednich tekstów literackich na uczniów, wpływające na kształtowanie się u nich odpowiednich postaw, wymaga współuczestniczenia uczniów w procesie kształcenia. Zatem trzeba odpowiedzieć na pytanie, jaki typ tekstów pod względem merytorycznym i ujęcia fabularnego jest symptomatyczny dla zainteresowań, rozwoju emocjonalnego itp. poszczególnych uczniów w odpowiednim wieku szkolnym? Badania eksperymentalne, dające odpowiedź na to pytanie, dostarczają zatem ważkich przesłanek dla określonego doboru i układu treści nauczania w programie, w tym konkretnym przypadku — tekstów literackich.

Przedstawione rozważania, ilustrowane konkretnymi badaniami i przykładami, mają charakter ogólniejszy. Wskazują one na to, że koncepcja programu szkolnego uwzględniająca w swoim założeniu problematykę możliwości poznawczych uczniów w określonym wieku szkolnym powinna być w zasadzie oparta na odpowiednich badaniach, rejestrujących poziom percepcyjny, rozumienia itp. określonych zagadnień przez poszczególne zespoły uczniów. Program zaś powinien nie tyle być dostosowany do tychże wyników badań, ile powinien uwzględniać te wyniki w swoich podstawowych założeniach.

Przedstawiłem wzajemną relację pomiędzy wynikami badań empirycznych a odpowiednią konstrukcją określonych fragmentów programu. Podstawowym celem tych rozważań było przede wszystkim ukazanie czytelnikom podstaw naukowych dla konstruowania programów kształcenia, a ponadto — przedstawienie niektórych zagadnień metodologicznych związanych z pracą nad doborem i układem treści kształcenia, mającej szeroki zakres stosowalności, a więc nadającej się do wykorzystania przy opracowywaniu modelu programowego powszechnej szkoły średniej.

HALINA WASYLUK-KUŚ
WARSZAWA

NIEKTÓRE DEFORMACJE W STOSUNKACH MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM

I. Określenia wstępne

W ostatnich latach podkreśla się coraz bardziej znaczenie prawidłowych stosunków psychospołecznych między nauczycielem a uczniem dla rozwoju osobowości ucznia i jego wyników w nauce.

Problemy te, tak ważne społecznie, nie są jeszcze, zwłaszcza u nas, ani dostatecznie zbadane, ani ściśle zdefiniowane. Nie ustalono bliżej, co jest normą, a co nieprawidłowością czy patologią w tych stosunkach, na czym polegają stosunki korzystne i niekorzystne oraz jakie zachodzą tu zależności.

Tym niemniej problemy te są sygnalizowane w różnych publikacjach i warto je prześledzić oraz zastanowić się nad nimi, zanim przystąpimy do gruntownych badań na ten temat.

Na wstępie proponuję następujące określenie prawidłowych i nieprawidłowych stosunków między nauczycielem a uczniem:

Prawidłowe stosunki psychospołeczne między nauczycielem a uczniem są to stosunki, które zapewniają uczniowi zaspokojenie podstawowych dla rozwoju osobowości potrzeb psychicznych oraz warunki dla rozwoju osobowości zdrowej psychicznie.

Podstawowe dla rozwoju potrzeby psychiczne to, wg wielu autorów, przede wszystkim:

— potrzeba bezpieczeństwa
— potrzeba afiliacji
— potrzeba akceptacji i uznania
— potrzeba osiągnięć
— potrzeba samodzielności
— potrzeba samorealizacji.

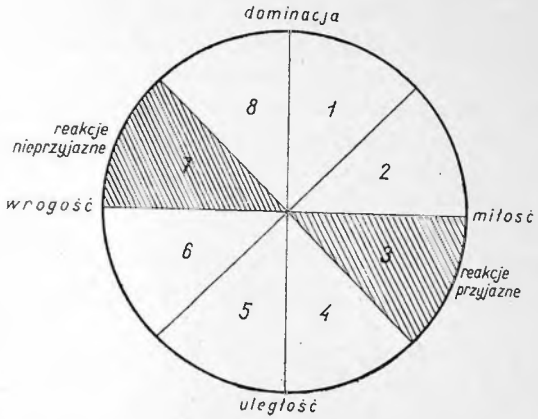
Stosunki blokujące te potrzeby, które doprowadzają do sytuacji deprywacji i zagrożenia podstawowych dla rozwoju potrzeb dziecka oraz wpływają na ograniczanie lub zaburzenie jego rozwoju, nazwiemy stosunkami nieprawidłowymi.

Nieprawidłowe stosunki interpersonalne, oprócz blokowania podstawowych potrzeb psychicznych, wpływają również na kształtowanie wadliwych społecznie potrzeb i postaw, na dezorganizację rozwoju wartości, na zahamowanie rozwoju zdolności.

Amerykański psycholog T. F. Leary, w wyniku kilku tysięcy obserwacji zachowań ludzkich, wszystkie zachowania interpersonalne sprowadza do dwu podstawowych typów stosunków:

1) stosunki władzy (na skali od dominacji do uległości),
2) stosunki afiliacji (na skali od wrogości do miłości).

System swój przedstawia on za pomocą koła podzielonego na 8 odcinków. Każdy odcinek reprezentuje określony rodzaj zachowania.



Nie wchodząc w szczegóły tego systemu widzimy, że górna połowa koła reprezentuje zachowania zawierające czynnik dominacji, dolna — czynnik uległości, lewa — czynnik wrogości, prawa — czynnik życzliwości. I tak, np. odcinek nr 7 o nasilonej wrogości i cechach dominacji reprezentuje zachowanie atakujące i wrogie, a przeciwstawny mu odcinek nr 3 o nasilonej życzliwości i braku dominacji — zachowanie życzliwe i współpracujące.

Wg Leary'ego poza tym każdemu określonemu zachowaniu odpowiada określona reakcja, np. zachowanie wrogie wyzwala reakcje nieprzyjazne, zachowanie życzliwe — reakcje przyjazne. Zgodnie z tą koncepcją można mówić o stosunkach o różnym stopniu nasilenia czynnika dominacji, uległości, wrogości czy miłości, a także o różnych reakcjach odpowiednich do zachowania wywoławczego w ramach tych stosunków [1].

Sądzę, że duży stopień nasilenia czynnika dominacji i czynnika wrogości będzie charakteryzował stosunki określone uprzednio przeze mnie jako nieprawidłowe.

II. Rodzaje deformacji

W związku z tym można, upraszczając, wyróżnić trzy główne rodzaje nieprawidłowych stosunków interpersonalnych:

1) stosunki o nasilonej dominacji

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

2) stosunki nacechowane wrogością

3) stosunki nacechowane wrogością i dominacją.

Stosunki dominacji powstają wówczas, gdy jeden z partnerów narzuca swoją wolę i swoje decyzje, a drugi zmuszony jest do bezwzględnego podporządkowania się.

Uczeń pozostaje wobec nauczyciela w specyficznym stosunku, stosunku pewnej zależności ze względu na różnicę pozycji ról społecznych, jakie pełni nauczyciel i uczeń. Jest w tym stosunku partnerem słabszym.

Nadmierne uzależnienie ucznia od nauczyciela, nadmierne podporządkowanie go prowadzi do stosunków nasilonej dominacji między nimi.

Sytuacja taka blokuje u partnera słabszego (tj. ucznia) wiele ważnych potrzeb, jak potrzebę własnych osiągnięć, potrzebę samodzielności czy potrzebę samorealizacji.

Uczeń nie rozwija wówczas swoich możliwości i umiejętności. W konsekwencji może przeżywać stałe napięcia i mieć poczucie mniejszej wartości.

Nadmierna dominacja wywołuje również u partnera słabszego wrogość i zachowania przeciwstawiające się, agresywne.

Stosunki nacechowane wrogością powstają wówczas, gdy jeden z partnerów lub oboje przejawiają wobec siebie postawy wrogie, karzące, odrzucające. Gdy nauczyciel jako partner silniejszy przejawia wobec ucznia postawy wrogie, prowadzi to do zagrożenia jego istotnych potrzeb, takich jak potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba afiliacji, potrzeba akceptacji i uznania. Przeszkadza w ukształtowaniu ważnych społecznie wartości. Wyzwala wrogie postawy oraz stany lękowe.

Stosunki, które charakteryzuje jednocześnie i wrogość, i dominacja, nasilają niebezpieczeństwo nieprawidłowego rozwoju dziecka w jeszcze większym stopniu.

Wielu autorów zwraca uwagę na niebezpieczeństwo takich sytuacji dla zdrowia psychicznego dziecka i jego prawidłowego rozwoju.

M. Tyszkowa [2] stwierdza, że sytuacja trudna, stressowa, najbardziej zagrażająca dziecku w szkole — to sytuacja, w której spotyka się ono z dezaprobatą, krytyką i upokorzeniami. Prowadzi to wg autorki do nerwic i zaburzeń w rozwoju.

Podobnie Z. Zaborowski [3] uważa, że wrogie stosunki N-U prowadzą do zniekształceń w rozwoju moralno-społecznym ucznia, wyzwalając postawy wrogie i agresywne do otoczenia.

O lęku i uczuciach wrogości wobec nauczycieli karzących i dominujących pisze również K. Pospiszyl [4].

Niektórzy autorzy wskazują również na niekorzystne dla rozwoju ucznia skutki stosunków nacechowanych obojętnością.

[2] M. Tyszkowa: Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych. PWN 1972.
[3] Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie a wychowanie. Nasza Księgarnia 1972.
[4] K. Pospiszyl: Konflikty młodzieży z otoczeniem. PWN 1970, a także inni autorzy.

Chłodne, rzeczowe stosunki między nauczycielem a uczniem, pozbawione naturalnej życzliwości blokują bardzo żywą w wieku szkolnym potrzebę afiliacji. Działają szczególnie niekorzystnie, jeśli dziecko nie zaspokaja tej potrzeby w środowisku rodzinnym.

J. Sobańska w wyniku swoich badań na temat czynników wpływających na charakter wzajemnych stosunków między uczniami a nauczycielami [5] podaje następujące najważniejsze przyczyny konfliktowych stosunków:

1) zbytnia surowość i rygoryzm nauczyciela (operowanie groźbami, karami, zakazami i nakazami),

2) oschły i formalny stosunek do uczniów, obojętność na ich sprawy.

Stwierdziła ona zależność występującą między konfliktowym układem stosunków nauczyciel-uczeń a niskimi wynikami młodzieży w nauce i ich niezdyscyplinowanym zachowaniem.

Deformacje w stosunkach między nauczycielem a uczniem nasilają się szczególnie w odniesieniu do uczniów sprawiających trudności wychowawcze i neurotyczne. Przybierają one niejednokrotnie postać stosunków nerwicowych, patologicznych, tj. takich, w których występują różne utrwalone już mechanizmy nerwicowe, polegające na zaburzeniach percepcji, emocji i zachowania, z których partnerzy nie potrafią sami się wyzwolić.

W badaniach, które prowadziłam na temat czynników nerwicorodnych w szkole, przeprowadziłam m.in. obserwacje zachowań nauczycieli podczas lekcji i reakcji uczniów na te zachowania.

Obserwowano zachowania 50 nauczycieli z kilku podstawowych szkół warszawskich przy pomocy 5-stopniowej skali zachowań.

Wyróżniono następujące zachowanie:

1) zachowanie serdeczne,

2) zachowanie życzliwe, przyjazne,

3) zachowanie obojętne,

4) zachowanie niechętne,

5) zachowanie wrogie [6].

Obserwowano kilkakrotnie lekcje każdego badanego nauczyciela. Zanotowano zachowania przyjazne i serdeczne u połowy nauczycieli obserwowanych, u pozostałych 25 zachowania obojętne bądź niechętne i wrogie (te ostatnie u 16% nauczycieli badanych).

[5] J. Sobańska: Czynniki wpływające na charakter wzajemnych stosunków między młodzieżą a nauczycielami. *Psychologia Wychowawcza* nr 4, r. 1965.

[6] Zachowanie nauczyciela określono jako wrogie, jeśli nauczyciel postępował następująco: krzyczał, używał gróźb, wyzwisk, określeń upokarzających, stosował kpiny i ironię, przedrzeźniał ucznia, wypowiadał się o nim złośliwie, udzielał ostrej nagany i krytyki, zwracał się do ucznia w sposób szorstki, brutalnie traktował ucznia (poszturchiwanie, wyrzucanie za drzwi itp.), podkreślał ujemne strony zachowania ucznia lub jego niewiedzę, wypowiadał się krytycznie na temat braków fizycznych ucznia lub jego spraw osobistych wobec całej klasy, stawiał rygorystyczne, bezwzględne wymagania itp.

Okazało się, że zachowanie niechętne i wrogie tych nauczycieli było kilka razy częstsze i miało charakter bardziej nasilony w stosunku do uczniów neurotycznych niż do uczniów nieneurotycznych. Zaobserwowano nasilone reakcje nerwicowe u dzieci neurotycznych pod wpływem wrogiego i niechętnego zachowania nauczyciela, w postaci: reakcji lękowych, zwiększonej pobudliwości psychomotorycznej, natręctw ruchowych, zacinania w mowie, zablokowania myślenia, mutyzmu i innych.

U tych samych dzieci nie wystąpiły wymienione uprzednio reakcje nerwicowe podczas lekcji nauczycieli odnoszących się do uczniów serdecznie i życzliwie. Wrogie i niechętne zachowania nauczycieli wobec uczniów neurotycznych nasilały ich reakcje nerwicowe i niechęć do nauczycieli, co z kolei prowadziło do jeszcze bardziej niechętnych i wrogich nastawień nauczycieli. Powstawało tzw. nerwicowe błędne koło.

Podobnie H. Spionek [7] stwierdza, że u dzieci zneurotyzowanych na skutek długotrwałych niepowodzeń w nauce, przy braku zachowań terapeutycznych nauczyciela, redukujących lęk i poczucie zagrożenia, pogłębia się proces neurotyzacji i socjopatyzacji uczniów i konflikty między nauczycielem a uczniami nasilają się.

III. Podstawowe czynniki determinujące stosunki między nauczycielem a uczniem

Czynniki te są następujące:

1) Osobowość nauczyciela, a zwłaszcza jego postawy emocjonalne i obraz własnej osoby.

2) Umiejętność postrzegania i rozumienia ucznia oraz dostrzegania i rozwiązywania problemów wychowawczych.

3) Sposób postępowania z uczniem, odnoszenie się do ucznia.

4) Wiedza psychologiczno-pedagogiczna nauczyciela.

5) Warunki pracy i życia nauczyciela.

I tak zaburzona osobowość nauczyciela (np. neurotyczność, tendencje masochistyczne lub sadystyczne), niezaspokojone ważne potrzeby, nieadekwatna (zawyżona lub zaniżona) samoocena, niewłaściwe postrzeganie i rozumienie ucznia, nieumiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów wychowawczych, sposób odnoszenia się do ucznia nacechowany nadmierną dominacją i wrogością, będą powodowały deformacje w stosunkach N-U i prowadziły do zaburzeń w rozwoju osobowości dziecka.

Jeśli chodzi o czynnik pierwszy, istnieje, jak wiadomo, obszerna literatura na temat zależności między osobowością nauczyciela a sposobem postępowania z uczniem i efektywnością pracy nauczyciela.

Autorzy współcześni odchodzą od konstruowania listy cech pożądanych i niepożądanych nauczyciela w kierunku pewnych klasyfikacji typolo-

[7] H. Spionek: Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. PZWS 1970.

gicznych, podkreślających tendencje dominujące w osobowości ze względu na sposób postępowania z uczniem.

Przedstawię kilka bardziej interesujących typologii.

Znany psycholog amerykański N. A. Flanders wyodrębnił, w wyniku swoich badań dotyczących zachowań nauczyciela wobec ucznia, dwie grupy nauczycieli:

1) nauczycieli dyrektywnych (tj. udzielających licznych wskazówek, korygujących, krytykujących),

2) nauczycieli niedyrektywnych (tj. dających uczniom możliwość swobodnych zachowań, stymulujących ucznia przy pomocy nagród).

Badania Flandersa stwierdzają negatywny wpływ postępowania dyrektywnego w porównaniu z postępowaniem niedyrektywnym na zachowanie ucznia i jego wyniki w nauce. Z badań tych wynika, że postawa nauczyciela nacechowana surowością wymagań, okazywaniem uczniowi dezaprobaty i własnej wyższości wyzwala u uczniów uczucie wrogości lub apatii i prowadzi do zachowań agresywnych i zaburzeń emocjonalnych.

Natomiast postępowanie nauczyciela nastawione na wspomaganie ucznia, nagradzające, sprzyjało angażowaniu uczniów w sprawy szkoły i wzmacniało motywację do nauki.

Podobnie K. Lewin i R. Lippitt wyróżnili nauczycieli autokratycznych (tj. narzucających swą wolę, karzących) i nauczycieli demokratycznych (tj. pozostawiających uczniom dużą swobodę, nagradzających).

Badano dwie grupy chłopców — jedną prowadzoną przez wychowawcę „autokratycznego", drugą — przez wychowawcę „demokratycznego". Stwierdzono występowanie uczuć wrogości i agresywności 30 razy częściej u chłopców w grupie nauczyciela „autokratycznego". W powtórzonych badaniach na innych grupach stwierdzono nadmierną uległość, lękliwość i apatię w grupie nauczyciela „autokratycznego" [8].

U nas interesujące badania nad demokratycznym i autokratycznym sposobem odnoszenia się do uczniów przeprowadził A. Janowski [9]. Wyróżnia on cztery podstawowe kategorie zachowań nauczyciela, decydujące dla wyników w nauce i rozwoju emocjonalnego i społecznego uczniów:

1. Sposób wyrażania sankcji.
2. Sposób traktowania norm i opinii dotyczących zespołu uczniów.
3. Sposób podejmowania decyzji dotyczących zespołu.
4. Sposób odnoszenia się do uczniów.

Uwzględniając te kategorie Janowski podaje jako charakterystyczne dla zachowania nauczyciela autokratycznego:

1. Stosowanie kar.
2. Nadawanie własnych opinii i norm oraz tłumienie opinii i norm uczniów.

[8] Podaję za M. Łobockim: Wychowanie w klasie szkolnej. WSiP 1974.
[9] A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. PWN 1974, wyd. II.

3. Nakazy i zakazy oraz samodzielne podejmowanie decyzji.
4. Okazywanie wrogości i wzbudzanie napięcia.

Zachowanie nauczyciela demokratycznego cechuje:

1. Stosowanie nagród.
2. Odbiór opinii i norm oraz zachęcanie uczniów do wyrażania opinii i norm.
3. Propozycje rozwiązania zrelatywizowanego oraz wspólne podejmowanie decyzji z uczniami.
4. Okazywanie życzliwości i osłabianie napięcia.

Zachowanie nauczyciela autokratycznego, scharakteryzowane przez Janowskiego, posiada cechy omówionych uprzednio przeze mnie stosunków nieprawidłowych: stosunku dominacji i stosunku nacechowanego wrogością.

Autor podkreśla negatywne skutki postępowania autokratycznego dla rozwoju ucznia (jak np. brak samodzielności myślenia i działania, konformizm, brak wzajemnej życzliwości, nieakceptowanie nauczyciela i niechęć podporządkowania się mu, a także nieprzyjazne postawy wobec nauczyciela).

Innego rodzaju typologię, zwracającą uwagę na inne nieprawidłowości w stosunkach N-U, proponuje R. N. Bush [10]. Dzieli on nauczycieli i uczniów na trzy grupy:

Grupa A — to nauczyciele ograniczający swoje zadania do rozwoju intelektualnego uczniów. Są to nauczyciele wymagający i kontrolujący. Ich stosunki z uczniami mają charakter wyłącznie rzeczowy, oficjalny.

Grupa B — to nauczyciele życzliwi i opiekuńczy. Zajmują się rozwojem całej osobowości ucznia, kładąc nacisk na rozwój społeczny i emocjonalny. Nawiązują przyjazne kontakty z uczniami, starają się zrozumieć uczniów i przyjść każdemu z pomocą.

Grupa C — to nauczyciele ograniczający swoje zadanie tylko do grupy wybranych (najzdolniejszych). Usiłują rozwinąć jak najbardziej zdolności twórcze uczniów.

Uczniowie typu A — to uczniowie wychowani w dobrej atmosferze rodzinnej, akceptowani, aktywni, atrakcyjni dla kolegów.

Uczniowie typu B — to uczniowie wychowani w złej atmosferze rodzinnej, odrzuceni, nastawieni wrogo do otoczenia.

Uczniowie typu C — to uczniowie twórczy, niekonwencjonalni, spontaniczni.

Bush uważa, że nie jest możliwe, aby nauczyciel miał osiągnięcia i zupełnie dobre stosunki w pracy z każdym uczniem. Najbardziej efektywne stosunki będzie miał nauczyciel typu A (rzeczowy, chłodny) z uczniem typu A (akceptowanym, aktywnym). Nauczyciel typu B — (życzliwy, opiekuńczy) z uczniem typu B (odrzuconym, nastawionym wrogo) i nau-

[10] R. N. Bush: The Teacher-pupil relationship. Prentice Hall, New York 1954.

czyciel typu C — (rozwijający możliwości twórcze) z uczniem typu C (twórczym, niekonwencjonalnym). W stosunkach między nauczycielami i uczniami różnych typów mogą wystąpić różne braki i nieprawidłowości. Dlatego wg Busha w każdej klasie powinni uczyć nauczyciele różni, aby każdy uczeń mógł znaleźć nauczyciela, który by zaspokajał jego potrzeby i rekompensował ewentualne nieprawidłowości w stosunkach z innymi nauczycielami.

Zależność stwierdzoną przez Busha można wyjaśnić przy pomocy teorii równowagi interpersonalnej. Układy par N-U (A, A; B, B; C, C) to układy zrównoważone. Postawy nauczyciela i uczniów są w nich podobne, a potrzeby dopełniające. Pary np. A, B; B, C są konfliktowe i niezrównoważone ze względu na sprzeczne postawy i niekomplementarne potrzeby [11].

Interesująca jest typologia J. Reykowskiego, wyjaśniająca pewne mechanizmy zachowania człowieka, wskazująca na zależności, jakie występują między osobowością a postępowaniem.

Reykowski wyróżnia dwa typy osobowości w zależności od położenia struktury „ja" [12].

1. Osobowości egocentryczne — o wysokim, dominującym położeniu struktury „ja".

2. Osobowości socjocentryczne (albo prospołeczne), w których inne struktury niż „ja" uzyskują równe, a nawet wyższe położenie w hierarchii struktur osobowości.

Osobowości egocentryczne mogą być:

a) egocentryczne aktywne, o wysokim poziomie samoakceptacji, silnie skoncentrowane na własnej osobie. Wykazują one małą zdolność działań na rzecz innych ludzi,

b) egocentryczne bierne, obronne, o niskim poziomie samoakceptacji. Niski poziom samoakceptacji jest dla nich źródłem silnego trwałego napięcia, co stanowi podstawę do działań dla obrony własnego „ja", dla podwyższenia własnej wartości.

Osoby te są również nadmiernie skoncentrowane na sobie i mają niewielką zdolność do podejmowania zadań pozaosobistych.

Osobowości socjocentryczne mogą być:

a) allocentryczne (albo altruistyczne) nastawione na innych ludzi, skoncentrowane na problemach dotyczących innych,

b) normocentryczne (albo ideocentryczne) nastawione na realizację zadań zgodnie z jakimiś zasadami, z jakąś ideą.

Nauczyciel egocentryczny, w myśl tej typologii, będzie miał o wiele większe trudności w utrzymaniu prawidłowych stosunków z uczniami niż nauczyciel nieegocentryczny. I tak postępowanie nauczyciela egocen-

[11] Por. Z. Zaborowski: Teoria równowagi interpersonalnej. *Studia Socjologiczne* nr 3, r. 1974.

[12] Por: J. Reykowski: O dwóch podstawowych wzorcach społecznego zachowania. *Nowa Szkoła* nr 1, r. 1971.

trycznego uzależnione od potrzeby podwyższenia lub obrony własnego „ja" może mieć charakter postępowania karzącego i upokarzającego ucznia. Postępowanie egocentryczne aktywne będzie charakteryzowała potrzeba nadmiernej dominacji. Oba te zachowania prowadzą do zaburzeń w stosunkach N-U.

Również nastawienie normocentryczne, przy niedostrzeganiu lub ignorowaniu indywidualnych, osobistych problemów ucznia, może zakłócać stosunki pomiędzy nim a nauczycielem.

Najbardziej korzystna z punktu widzenia efektywności pracy nauczyciela z uczniem wydaje się być postawa allocentryczna.

Deformacje w stosunkach N-U mogą być również spowodowane nieumiejętnością postrzegania i rozumienia innych ludzi, związaną oczywiście z osobowością, ale wartą specjalnego wyodrębnienia.

Newcomb [13] uzależnia umiejętność postrzegania i oceniania innych od następujących właściwości:

1) inteligencja — tj. zdolność do wyciągania wniosków o ludziach na podstawie ich zachowania przez odwołanie się do ogólnych zasad lub pojęć.

2) kompleksowość poznawcza — tj. umiejętność wczuwania się w motywację zachowania i problemy ludzi o bardziej złożonej psychice.

3) intraceptywność — tj. nastawienie, otwartość na odbiór informacji, dociekliwość. Jest to wg Newcomba cecha ludzi nieautorytarnych. Osoby autorytarne cechuje projekcyjność — skłonność do oceniania innych wg siebie, swoich właściwości lub swoich emocji.

4) skłonność do wglądu w samego siebie — tj. refleksyjność dotycząca własnej osoby, umiejętność dokonania właściwej samooceny i rozumienia mechanizmów własnego postępowania.

Są to właściwości niezwykle istotne w pracy nauczyciela — brak ich może zaburzyć stosunki nauczyciel — uczeń.

Wg Newcomba umiejętności postrzegania i rozumienia innych uczy się człowiek w toku własnego doświadczenia, w zależności od oczekiwań społecznych (np. kobiety mają na ogół większą wrażliwość na innych ludzi) i może ją wykształcić poprzez odpowiednie ćwiczenia.

Podobnie umiejętność dostrzegania problemów wychowawczych i odpowiedniego ich rozwiązywania jest właściwością niezbędną dla nauczyciela i również wykształcalną.

Umiejętność ta zależy od właściwości osobowości nauczyciela i jego teoretycznej i praktycznej wiedzy psychologicznej.

Następna grupa czynników, mających istotny wpływ na stosunki między nauczycielem a uczniem, to warunki pracy i życia nauczyciela.

Określenie „warunki" rozumiem w jak najszerszym znaczeniu tego słowa, a więc: warunki bytowe, sytuacja rodzinna, sytuacja w szkole. W szkole — sytuacja w zespole nauczycielskim, pozycja u władz szkol-

[13] Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse: Psychologia społeczna op. cit.

nych, kontakty z administracją szkolną, wszystko to, co nazywamy klimatem pracy nauczyciela.

Niektórzy autorzy sygnalizują negatywny wpływ na pracę nauczyciela czynników organizacyjnych: obciążeń administracyjnych, nadmiaru przepisów, braków w organizacji pracy w szkole itp.

Inni (Krawcewicz, Bandura, Poplucz, Łobocki, Kozłowski) podkreślają wagę stosunków międzyludzkich w zespole nauczycielskim.

J. Poplucz w swojej książce opracowanej na materiale z badań [14] stwierdza, że napięcia towarzyszące konfliktom wśród nauczycieli wywierają bardzo niekorzystne zmiany w stosunkach między uczniem a nauczycielem i obniżają wyniki jego pracy.

Wymienia on m.in. następujące konsekwencje tych konfliktów:

— obniżenie wyników nauczania
— hamowanie aktywności uczniów
— zwiększenie rygoru i stosowania kar
— nieuważne i niesprawiedliwe ocenianie uczniów
— brak zrozumienia uczniów i życzliwości
— zachowanie wybuchowe i agresywne nauczyciela
— wywoływanie u uczniów postawy lękowej.

IV. Konsekwencje zawodu nauczycielskiego a nieprawidłowe stosunki między nauczycielem a uczniem

M. Łobocki [15] zwraca uwagę, że warunki i specyfika zawodu nauczycielskiego sprzyjają pewnym deformacjom psychicznym nauczycieli pracujących dłuższy czas w zawodzie, które to deformacje wpływają niekorzystnie na stosunki z uczniami i wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wymienia on takie deformacje, jak: nerwowość, pedanteria i małostkowość, infantylizm nauczycieli klas najmłodszych, manifestowanie władzy i własnych racji, uprzedzenia wobec ucznia i zobojętnienie na jego sprawy.

Najważniejsze źródła tych deformacji są wg autora następujące:

1) niewłaściwe stosunki międzyludzkie w zespole nauczycielskim,
2) jednostajny charakter pracy,
3) niewłaściwa ocena możliwości i sytuacji wychowawczej ucznia oraz niezdolność do rozumienia i akceptowania go,
4) niedostateczna znajomość samego siebie i nieumiejętność plastycznego postępowania.

Niektórzy autorzy (jak np. H. Grassel w artykule „Z badań nad efektywnością pracy nauczyciela" [16]) uważają nerwice u nauczycieli za po-

[14] J. Poplucz: Konflikty w zespołach nauczycielskich. PZWS 1973.
[15] W książce: Wychowanie w klasie szkolnej, op. cit.
[16] Sympozjum Pedeutologiczne, IKN 1974.

ważną przyczynę braku efektywności ich pracy. Grassel podaje, że w badaniach w Niemczech w 1973 r. stwierdzono objawy neurotyczne 3 razy częściej u nauczycieli niż u przedstawicieli innych zawodów. Autor postuluje konieczność badań nad nauczycielami nie osiągającymi wyników w pracy i analizę przyczyn tej sytuacji. Postuluje również konieczność stosowania wobec nauczycieli z tej grupy psychoterapii.

V. Wnioski praktyczne

Omówione przeze mnie problemy nasuwają pewne wnioski praktyczne, dotyczące doboru i kształcenia nauczycieli oraz opieki nad nauczycielem.

Wn. 1. Przy doborze kandydatów na nauczycieli ważne byłoby uwzględnianie osobowości kandydatów, a zwłaszcza zwrócenie uwagi na takie właściwości, jak:

— nastawienie prospołeczne
— pozytywne postawy emocjonalne wobec dziecka i wobec zawodu
— postawa twórcza
— refleksyjność wobec siebie i innych

oraz brak objawów nerwicowych.

Wn. 2. Wiedza psychologiczna i pedagogiczna nie powinna mieć charakteru pojęć oderwanych, ale powinna być w toku studiów nauczycielskich przełożona na język konkretnych działań praktycznych. Nauczyciel powinien nabyć nie tylko umiejętność stosowania odpowiednich metod i technik nauczania, ale również metod i technik wychowania i terapii. Umiejętność poznawania i rozumienia dziecka i jego problemów, dostrzegania i twórczego rozwiązywania problemów wychowawczych. A także umiejętność poznawania i kształtowania samego siebie, własnych postaw emocjonalnych.

Wn. 3. Umiejętności rozumienia innych ludzi, uwrażliwienia na innych i lepszego zrozumienia samego siebie uczą nowoczesne techniki treningu interpersonalnego [17]. Jest to metoda, która może pomóc w utrzymywaniu prawidłowych stosunków emocjonalnych nauczyciela z uczniami, a także z innymi nauczycielami.

Wn. 4. Istnieje pewna grupa nauczycieli, którzy nie osiągają efektów w swojej pracy. Wśród nich są nauczyciele neurotyczni, a także nauczyciele zmęczeni pracą zawodową. Nauczyciele ci wymagają opieki, wymagają porady i terapii dla rozwiązania swoich problemów.

Pożyteczne byłoby organizowanie poradni psychologiczno-pedagogicznych dla nauczycieli, w których nauczyciel mógłby korzystać z porad, a także w miarę potrzeby brać udział w zajęciach terapeutycznych.

[17] Zainteresowanych odsyłam do następującej pracy: C. Rogers: On encounter groups. Wyd. Harper nad Row Publishers 1970.

ADAM ZYCH
SZCZECIN

KIERUNKI OBIEKTYWIZACJI OCENY SZKOLNEJ *

Zajmując się od paru lat procesami kontrolowania i oceniania osiągnięć szkolnych, a zwłaszcza problematyką uwarunkowań wartości diagnostycznej oceny szkolnej [1] miałem okazję bliższego i głębszego wniknięcia w zagadnienia obiektywizacji oceny szkolnej.

W szkicu niniejszym wskazuję możliwe kierunki działania, których celem byłaby dalsza obiektywizacja procesów kontrolowania i oceniania osiągnięć uczniów. Podane niżej wskazania pedagogiczne wynikają przede wszystkim z rezultatów przeprowadzonych badań i płynących z nich wniosków, a także z przemyśleń, których podstawą była obserwacja współczesnej rzeczywistości szkolnej i analiza dość szerokiej literatury przedmiotu.

1. Dostrzega się pilną potrzebę prowadzenia badań eksperymentalnych i prac teoretycznych o szerokim zasięgu, które miałyby charakter normatywny i celem których byłoby sformułowanie dyrektyw oceniania osiągnięć szkolnych ucznia. Konieczność sprecyzowania dyrektyw normatywnych oceny i pomiaru, które byłyby dobrze określone i niezawodne, ścisłe i racjonalne, spowodowała — zwłaszcza w diagnostyce psychologicznej i psychometrii — powstanie i szybki rozwój teorii pomiaru, a także teorii testu.

Na gruncie nauk pedagogicznych konieczność tę dość wcześnie zrozumiano w teorii nauczania. Już w 1955 roku Wincenty Okoń, biorąc za punkt wyjścia cele kształcenia, ustalił trzy ogólne kryteria ocen — poznawcze, kształtujące i wychowawcze [2].

Wprawdzie prace normatywne nad oceną szkolną znalazły licznych kontynuatorów [3], niemniej jednak, jak dotychczas, dyrektywy normatyw-

* Artykuł opracowany na podstawie fragmentów rozprawy doktorskiej pt. „Psychologiczne i społeczne uwarunkowania wartości diagnostycznej oceny szkolnej, wykonanej na Studium Doktoranckim w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie pod kierunkiem prof. dra Wincentego Okonia.

[1] Zob. A. Zych: Z badań nad zmiennością ocen wypracowań uczniowskich. *Przegląd Pedagogiczny*, 1972 nr 2, s. 104—107; A. Zych. Wartość diagnostyczna oceny szkolnej. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 3, s. 393—398; A. Zych: Uwarunkowania wartości diagnostycznej oceny szkolnej. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 5, s. 649—654 oraz A. Zych: Wartość diagnostyczna oceny szkolnej. *Zeszyt Nauczyciela* 1975, nr 10, s. 97—113. Szczecin 1975, IKNiBO.

[2] W. Okoń: W sprawie kryteriów ocen wyników nauczania. Artykuł dyskusyjny. *Nowa Szkoła* 1955, nr 3, s. 314—318. Podobny projekt kryteriów oceny opracował w okresie międzywojennym Marian Odrzywolski: Ocena analityczna wiedzy ucznia. *Przegląd Pedagogiczny* 1919, nr 9—10.

[3] Zob. m.in.: H. Smarzyński: Problem oceny postępów w nauce. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego* 1957, nr 11, z. 1, s. 183—203; H. Smarzyński: Kryteria ocen szkolnych. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie* 1963, z. 16, s. 203—225; I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. PZWS, Warszawa 1960, s. 227—229 oraz S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej. PZWS, Warszawa 1966, s. 134 i nast.

ne oceniania wypracowano jedynie w zakresie teorii wychowania, wprowadzając na terenie całego kraju zróżnicowaną, rozszerzoną ocenę ze sprawowania [4].

2. Z zagadnieniem poprzednim wiąże się ściśle standaryzacja — ujednolicenie czynności, warunków i narzędzi kontrolowania i oceniania osiągnięć oraz normalizacja, czyli opracowanie jednolitych kryteriów ocen i norm wymagań [5].

Pojęcie oceniania wiąże się z wartościowaniem, konieczne jest więc wypracowanie punktów odniesienia, wskaźników oceny osiągnięć populacji uczniów. Można przypuszczać, że w rezultacie tych działań (standaryzacji i normalizacji) procesy kontrolowania i oceniania będą bardziej stałe, ścisłe (rzetelne), adekwatne (trafne), a w konsekwencji bardziej obiektywne.

Idealnym rozwiązaniem byłoby, wzorem innych krajów (dla przykładu normy czechosłowackie, opracowane przez pracowników Instytutu Testów Psychodiagnostycznych i Dydaktycznych w Bratysławie [6]), opracowanie norm ogólnokrajowych.

3. Fundamentem szkoły — jak stwierdził Jerzy Kuberski [7] — jest zawsze dobry nauczyciel, dostateczny nauczyciel nie może wychować dobrego ucznia.

Wynika stąd konieczność właściwego przygotowania zawodowego nauczycieli do pełnienia odpowiedzialnych funkcji dydaktycznych i wychowawczych, a także do pełnienia roli egzaminatora (kontrolującego, oceniającego i orzekającego). Ocenianie jest jedną z ważniejszych umiejętności międzyludzkich, jest umiejętność, której trzeba się nauczyć. Konieczne jest więc wprowadzenie do programów nauczania w wyższych szkołach pedagogicznych i placówkach doskonalenia zawodowego nauczycieli problematyki docymologicznej [8] oraz tematyki związanej z oceniа-

[1] Zob. Zarządzenie Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 1 lutego 1973 r. (Nr KO-400-4/1/73) w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74 oraz Instrukcja w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74. Warszawa 1973, MOiW; patrz także: Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 kwietnia 1973 r. (Nr KO-421-1/73) zmieniające zarządzenie w sprawie regulaminu klasyfikowania i promowania oraz wydawania świadectw szkolnych w szkołach ogólnokształcących (młodzieżowych) — Dz. Urz. Min. Ośw. i Wychow. z 1973 r., Nr 8, poz. 51 oraz załącznik do wymienionego zarządzenia: Wytyczne do pracy wychowawczej w szkołach ogólnokształcących i zawodowych związanej ze stosowaniem rozszerzonej oceny ze sprawowania ucznia. Wytyczne zawierają kryteria i tryb ustalania rozszerzonej oceny ze sprawowania ucznia.

[5] Szersze omówienie kryteriów oceny wypracowań zob. Roman Arasimowicz: O kryteriach oceny (w polskiej literaturze metodycznej) (w:) L. Pańtak (red.): Testy dla szkół średnich. Wrocław 1973, IKNiBO, z. 2. *Język Polski*, s. 89—98.

[6] Zob. O. Blaškovič: Úrovéň vedomosti žiakov ZDŠ na Slovensku. *Jednotná Škola* 1970, t. XXII, nr 3.

[7] Zob. Ruch w Oświacie — wywiad z Jerzym Kuberskim, Ministrem Oświaty i Wychowania. *Polityka* 1974, nr 38.

[8] Docymologia jest gałęzią pedagogiki, zajmującą się w sposób naukowy i systematyczny badaniami procesów oceniania i egzaminowania. Zob. H. Piéron: Vocabulaire de la psychologie. PUF, Paris 1968, s. 124.

niem i egzaminowaniem, jak konstrukcja i teoria testu osiągnięć szkolnych, metody obliczania, przekształcania i interpretacji wyników testowych, pomiar psychologiczny i pedagogiczny, podstawy statystyki i innych.

4. Należy także zmieniać błędne przekonania nauczycieli, którzy często jeszcze traktują ocenę szkolną jako środek dyscyplinarny — rodzaj nagrody lub kary, a nie jako zasadniczy wskaźnik diagnostyczny poziomu osiągnięć szkolnych, a pośrednio tylko środek wychowawczy i motywacyjny.

5. Zachodzi konieczność weryfikacji i przebudowy dotychczas stosowanej, czterostopniowej skali ocen szkolnych [9]. Problem ten zbadałem ankietowo i opinia 60 nauczycieli szkół podstawowych z różnych miejscowości kraju, dobranych losowo, jest jednomyślna. Zdecydowana większość nauczycieli dostrzega nieprawidłową budowę 4-stopniowej skali ocen, która polega na nierówności przedziałów między poszczególnymi stopniami. Badani nauczyciele postulowali wprowadzenie bądź ocen pośrednich między poszczególnymi stopniami (a zwłaszcza między notami 2, 3 i 4), bądź też opracowanie skali, która umożliwiałaby dokonywanie obliczeń i operacji matematyczno-statystycznych, a także pozwalała na przekształcanie wyników testów osiągnięć szkolnych na oceny.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące zalet i wad 4-stopniowej skali ocen szkolnych nauczyciele stwierdzili, że jest to zbyt wąska skala, a jej mała rozpiętość nie pozwala na bardziej precyzyjną i obiektywną ocenę osiągnięć ucznia. Inne zarzuty to względna wartość stopni (dostateczny w jednej szkole nie jest równy dostatecznemu w innej szkole), trudność w ocenie uczniów pilnych, ale mało zdolnych, mała wnikliwość oraz nieprecyzyjność skali, która nie oddaje indywidualnych różnic w osiągnięciach uczniów. Poważnymi wadami tej skali jest także nierównomierne ustawienie stopni na skali — przy trzech ocenach pozytywnych (3, 4 i 5) tylko jedna negatywna (2) oraz trudność oceny faktycznego stanu osiągnięć ucznia.

Z nielicznych zalet skali 4-stopniowej wymieniano jej przejrzystość, prostotę i zrozumiałość, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia; prostotę, która nie rozprasza uwagi nauczyciela i pozwala na sprawne, szybkie wystawianie ocen; łatwość w stosowaniu oraz przyzwyczajenie do tego rodzaju skali; sentymentalną tradycję — „jest nam bliska" — stwierdzali ankietowani nauczyciele, poza tym skala 4-stopniowa zmusza nauczyciela do wnikliwego analizowania wypowiedzi ucznia, gdyż znaczenie każdego stopnia jest ogromne. Tak więc niektóre z niedoskonałości 4-stopniowej skali ocen uznano za jej zalety.

[9] Stosowana w Polsce skala ocen szkolnych jest jedną z węższych skal w świecie. W innych systemach oświatowych stosuje się znacznie rozszerzone skale, począwszy od skali 5-stopniowej (ZSRR, Czechosłowacja, Węgry, Jugosławia i Austria), poprzez 6-stopniową (RFN, Szwajcaria), 10-stopniową (Holandia, Dania, Rumunia), aż do skali 100-stopniowej (używanej przez długi czas w Stanach Zjednoczonych).

Z powyższego wynika, że dość wyraźnie narzuca się konieczność weryfikacji i przebudowy omawianej, 4-stopniowej skali ocen oraz potrzeba prac teoretycznych, mających na celu stworzenie psychometrycznych podstaw skali ocen szkolnych. Należałoby, jak sądzę, wprowadzić skalę 5-stopniową, która spełnia warunek statystyczny nieparzystej liczby ocen oraz charakteryzuje się dodatkową zaletą, jaką jest możliwość przekształcania wyników testowych na oceny szkolne.

6. Ocena szkolna, jako instrument działania pedagogicznego, przede wszystkim informuje nauczyciela, ucznia i rodziców o osiągnięciach ucznia. Zgodnie z tą funkcją ocena powinna stwierdzać, czy i w jakim stopniu określony przez program nauczania zasób wiadomości został opanowany przez ucznia, czy określone umiejętności i nawyki zostały przyswojone i wykształcone, a także ocena powinna być wskazówką do dalszego działania.

Równolegle do oceny w formie stopnia powinno się wprowadzać ocenę słowną w postaci obszernej charakterystyki i obserwacyjnej opinii o osiągnięciach ucznia. Ten rodzaj oceny stosuje się z powodzeniem w młodszych klasach (I—IV) duńskich szkół powszechnych. Tą formą oceny zainteresowano się także w Związku Radzieckim, gdzie prowadzone są przez Instytut Nauk Pedagogicznych w Tbilisi badania eksperymentalne nad funkcjonowaniem rozwiniętej oceny słownej, wprowadzonej w miejsce tradycyjnych stopni [10].

Ocena słowna, prowadzona obok ocen w formie stopni, wprawdzie sprawiałaby nauczycielom pewne trudności (konieczna umiejętność obserwacji, wymaga więcej czasu), jednak odznacza się ona ważną zaletą — wnikliwością. Pozwala na wczesne diagnozowanie trudności w nauce, a w konsekwencji przeciwdziała niepowodzeniom szkolnym.

Wprowadzenie rozwiniętej oceny słownej prowadzić może także do pozytywnej zmiany motywów uczenia się. Egoistyczne motywy uczenia się mogą zastąpić motywy społeczne. Interesujące badania zmiany motywów uczenia się pod wpływem wyeliminowania z praktyki szkolnej oceny sformalizowanej (w formie stopnia) przeprowadzili pracownicy Instytutu Nauk Pedagogicznych w Tbilisi. W eksperymencie uczestniczyli uczniowie z dwóch równoległych klas, w których prowadzono dwa rodzaje oceniania osiągnięć uczniów — ocenianie tradycyjne z użyciem stopni (klasa A) oraz wprowadzając w miejsce noty szkolnej obszernie rozwiniętą ocenę słowną (klasa eksperymentalna B). Przeprowadzono następnie wprowadzenie na temat „Dlaczego się uczę?" W wyniku przeprowadzonych badań i analiz wypowiedzi uczniów stwierdzono istotną zmianę motywów uczenia się.

Uczniowie z klasy A deklarowali następujące motywy: „by mieć dobre

[10] Zob. N. Smirnowa i M. Konstantinowski: Ni dwojek, ni piatierok... *Litieraturnaja Gazieta* 1973, nr 6, s. 11.

stopnie", „by uradować rodziców", „aby nie narazić się nauczycielowi". Uczniowie z klasy eksperymentalnej B (gdzie wprowadzono nową formę oceniania) deklarowali zaś następujące motywy uczenia się: bezinteresowną potrzebę zdobywania wiedzy, zainteresowanie nauką szkolną, przekonanie o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy i inne motywy społeczne. Oto przykłady wypowiedzi uczniów: „poznaję wiele nowego materiału, który mnie interesuje", „lubię, gdy nauczyciel zadaje trudne pytania, zmusza to mnie do myślenia", „mój ojciec jest inżynierem — buduje mosty, jak mógłby budować bez wiedzy".

Dodatkowym walorem oceny słownej, dzięki stosowaniu systematycznej obserwacji ucznia, jest możliwość dokładniejszego poznania sylwetki psychicznej ucznia — motywacji uczenia się i szeregu innych, ważnych dla działalności pedagogicznej, cech osobowościowych.

7. Proces oceniania powinien przebiegać w atmosferze wzajemnego zaufania i życzliwości między nauczycielem a uczniem, z podkreśleniem dodatnich stron pracy ucznia i wskazaniem dróg poprawy niedociągnięć. Konieczna jest także pełna jawność stopnia szkolnego, gdyż w przeciwnym wypadku ocena nie może spełniać jednej z podstawowych swych funkcji, jaką jest jej rola informacyjna.

8. Każda ocena, oprócz bardzo dobrej (która nie wymaga motywowania), powinna być uzasadniona. Utarło się bowiem błędne przekonanie, że tylko oceny negatywne należy dokumentować i uzasadniać, jednakże ferowanie oceny pozytywnej nie jest prywatnym stosunkiem oceniającego do ocenianego. Ocena pozytywna niesie ze sobą ważne konsekwencje społeczne — jest podstawą do zajmowania określonej pozycji w społeczności uczniowskiej i do wyróżnień w sytuacjach konkurencyjnych (egzaminy do szkół średnich i wyższych, nagrody).

Należałoby, wzorem eksperymentalnych szkół radzieckich, wprowadzić obowiązek uzasadniania każdej oceny niższej od bardzo dobrej.

9. Wprowadzenie do praktyki szkolnej, w szerszym niż dotychczas zakresie, prawidłowo skonstruowanych, znormalizowanych i wystandaryzowanych testów osiągnięć szkolnych (mierzących nie tylko wiadomości), traktowanych przez nauczyciela jako ważny środek pomocniczy w diagnozowaniu osiągnięć ucznia mogłoby w pewnym stopniu zobiektywizować proces oceniania i ocenę szkolną.

Postulat powyższy dość często pojawia się zarówno w pracach teoretycznych, jak i badawczych. Większość autorów upatruje w metodzie testowej jednego z zasadniczych środków obiektywizacji procesów kontrolowania i oceniania osiągnięć szkolnych [11].

[11] Zob. m.in.: M. Kreutz: Sprawdzanie wiadomości uczniów. *Nowa Szkoła* 1967, nr 12, s. 3—7; J. Pieter: Obiektywne sprawdziany egzaminacyjne. *Nowa Szkoła* 1967, nr 12, s. 10; J. Pieter: Egzamin obiektywny. Nasza Księgarnia, Warszawa 1969, s. 91—93 oraz s. 222 i nast.; S. Słomkiewicz: Ocena szkolna i jej obiektywizacja. *Nowa Szkoła* 1968, nr 12, s. 30—32.

Wydaje się, że nie trzeba już dzisiaj szerzej uzasadniać znaczenia testów osiągnięć szkolnych w dydaktyce. Testy dydaktyczne stosuje się z powodzeniem od ponad sześćdziesięciu lat nie tylko do kontrolowania i oceniania osiągnięć uczniów, lecz także do wzbogacenia samego procesu nauczania.,

Uwarunkowane jest to między innymi tym, iż wynik testowy jest z reguły obiektywny, jednoznaczny i niezależny od subiektywnego nastawienia nauczyciela i jego stanu psychicznego (zmęczenia, zdenerwowania); w porównaniu z innymi formami kontroli i oceny test oszczędza znaczną ilość czasu i wysiłku egzaminatora, gdyż przebiega sprawniej, szybsze jest także opracowywanie rezultatów, korzystanie z testów osiągnięć pozwala na wczesne wykrycie luk w wiedzy i umiejętnościach uczniów, dostarcza również wskazówek o realizacji programu nauczania; poza tym testy dydaktyczne objąć mogą szerszy i bogatszy tematycznie zakres wiedzy, a ich wyniki można opracować statystycznie, porównując osiągnięcia poszczególnych uczniów, a także grup osób (klas, szkół) [12].

Wzrost zainteresowania w naszym kraju testowymi metodami pomiaru osiągnięć szkolnych, jaki obserwujemy na przestrzeni ostatnich kilku lat, jest niewątpliwie zjawiskiem pozytywnym — wynika on z ogólnych tendencji światowych i wyraża potrzebę unowocześnienia technik egzaminacyjnych na poziomie współczesnej dydaktyki.

Jednakże właściwym stanowiskiem, jakie należy zająć wobec zagadnienia testowania osiągnięć szkolnych, jest stanowisko umiarkowane. Nie należy zapominać o ograniczeniach i wadach metod testowych. N. K. Gonczarow [13] wyraźnie stwierdza, że „nie można fetyszyzować tekstów jako jedynego środka jakościowej i ilościowej analizy. Nie należy z roli środka diagnostycznego przemieniać testów w coś uniwersalnego. Rola testów jest czysto pomocnicza". Zbliżone stanowisko w tej sprawie reprezentuje O. Blaškovič [14].

10. Z pomocniczych metod i środków obiektywizacji procesów kontrolowania i oceniania wymienić można ocenianie w zespole uczniowskim, którego zaletami jest kształcenie umiejętności analizy oraz wdrażanie uczniów do samokontroli i samooceny; zachowanie anonimowości prac pisemnych; stosowanie modelowych prac przygotowanych uprzednio przez nauczyciela, które byłyby wzorcem oceniania prac uczniów;

[12] Główne zalety i wady metody testów osiągnięć szkolnych omawiają m.in.: Z. Skorny: Współczesne metody badań psychologicznych. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków 1966, s. 193 i nast.; M. Kreutz: Metody współczesnej psychologii. Studium krytyczne. PZWS, Warszawa 1962, s. 226 i nast.; M. S. Bernsztejn: K mietodikie sostawlenija prowierki testow. *Woprosy Psichołogii* 1963, nr 1 s. 51—67 oraz B. P. Jesipow (red.): Podstawy dydaktyki. PWN, Warszawa 1971, s. 518.

[13] N. K. Gonczarow: Metodologia i metody pedagogiki jako nauki. *Przegląd Pedagogiczny* 1971, nr 1, s. 20.

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

ocenianie w naturalnych sytuacjach, np. w czasie dyskusji, oraz ocena zespołowa — średnia arytmetyczna ocen wystawionych przez kilku oceniających.

Na zakończenie pragnę wyrazić nadzieję, że przedstawione w niniejszym artykule kierunki obiektywizacji oceny szkolnej stanowić będą mogły podstawę konstruktywnej dyskusji, a może nawet punkt wyjścia dalszych prac badawczych, których celem będzie zmiana istniejącego stanu rzeczy na polu współczesnej diagnostyki pedagogicznej.

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI

ETAPY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Podawane w literaturze metodologicznej etapy badań naukowych są niekiedy bardzo rozdrobnione. Tendencja taka nie wydaje się słuszna, ponieważ nie wszystkie wymienione tam etapy muszą z konieczności wystąpić bezwzględnie w każdym badaniu. Na ogół wszelkie badania naukowe obejmują następujące etapy: 1) sytuacja problemowa, 2) formułowanie problemów, a często także hipotez roboczych, 3) wybór terenu badań i osób badanych, 4) przygotowanie procedury badań i 5) przeprowadzenie badań. Wymienione etapy badań nie przewidują celowo wyeksponowania wśród nich takich ważnych czynności procesu badawczego, jak wyłonienie zmiennych i dobór wskaźników do tych zmiennych [1] lub „badania pilotażowe" i opracowanie ostatecznej wersji problemów, hipotez roboczych oraz narzędzi badawczych [2]. Nie oznacza to jednak, że nie docenia się tutaj tych czynności. Będzie o nich mowa w ramach niektórych wymienionych wyżej etapów badań naukowych. Świadomie pominięto również w powyższym wyliczeniu etapów badań naukowych końcowe czynności badacza, tj. opracowanie i uogólnienie materiału badawczego. Są one niewątpliwie również integralnym składnikiem badań rozumianym w szerokim znaczeniu tego słowa. Wymagają jednak ukazania ich często w zależności od rodzaju metod badawczych, z pomocą których posługiwano się w badaniach.

Sytuacja problemowa

Wszelkiego rodzaju badania naukowe mają swoją genezę. Składają się na nią m.in. osobiste preferencje badacza, określone potrzeby społeczne i znajomość aspektów naukowo-metodologicznych. Wymienione czynniki decydują w znacznej mierze o podejmowaniu przez badacza różnych problemów z zamiarem ich rozwiązania. Stanowią nieodzowne warunki powodzenia jego przedsięwzięć badawczych. Nie są to jednak czynniki wy-

[1] H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 243.
[2] T. Pilch: Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych. W: Metodologia pedagogiki społecznej. Praca zbiorowa pod kierunkiem naukowym R. Wroczyńskiego i T. Pilcha. Wrocław—Warszawa 1974, Ossolineum, s. 99.

łącznie decydujące o kierunku i rodzaju podejmowanych badań. Często decyduje o tym — poza wymienionymi czynnikami — tzw. sytuacja problemowa, tj. sytuacja, w której badacz przeżywa stany psychiczne sprzyjające pracy badawczej.

Charakterystycznymi cechami stanów psychicznych — tworzących sytuację problemową — jak słusznie podkreśla Z. Cackowski [3] — są:

1. Niepokój spowodowany świadomością własnej niewiedzy. Jest on typowy zwłaszcza dla badacza o postawie sceptycznej, przejawiającego niechęć do akceptowania przebrzmiałych dawno interpretacji naukowych, autorytatywnych stwierdzeń i skostniałych schematów myślenia. Wyraża on niezadowolenie z dotychczasowego postępu wiedzy w określonej dziedzinie. Myśl bowiem o własnej niewiedzy nie daje mu spokoju, pobudza go emocjonalnie i wprowadza w stan pełen napięć.

2. Ciekawość jako bezpośredni symptom i zarazem skutek odczuwanego niepokoju. Badacz, który z czasem uświadamia sobie przyczynę przeżywanego rozdrażnienia, mianowicie zaczyna być świadomym swej niewiedzy, wzbudza u siebie jednocześnie zaciekawienie tym, czego nie miał możliwości poznać dotąd. Okazuje odtąd coraz większe zainteresowanie nie znaną przez siebie dziedziną faktów lub zjawisk. Zainteresowanie to staje się jednym z istotnych motywów dalszych jego poczynań badawczych.

3. Pragnienie uzupełnienia brakującej wiedzy. Pragnienie to jest tym silniejsze, im większą przejawia badacz ciekawość, a tym realniejsze, im większy okazuje zacunek dla rozwagi (rozumu). Chodzi tu przede wszystkim o to, aby był gotów korzystać z rzetelnych źródeł informacji, nie poddawał się chwilowym upodobaniom i był zdecydowany podjąć wysiłek badawczy, jeśli źródła informacji „z drugiej ręki" go zawiodą lub nie dadzą wystarczającej odpowiedzi na dręczące go pytania.

4. Świadomość posiadanego przez badacza pewnego zakresu wiedzy z interesujących go spraw. Poczucie niewiedzy byłoby niemożliwe bez posiadania pewnej przynajmniej wiedzy. W rzeczywistości z poczuciem niewiedzy spotykamy się dużo częściej u ludzi wykształconych niż u osób bez wykształcenia. Zwłaszcza zaś u ludzi nauki poczucie to znajduje swój szczególny wyraz, co może wydawać się niejednokrotnie prawdziwym paradoksem. Nie jest więc chyba przypadkiem, iż to właśnie Sokrates — jeden z wybitnych mędrców starożytności — po raz pierwszy w historii nauki świadomie odsłaniał swą niewiedzę, nazywając to „wiedzą niewiedzy" [4]. Powiedzenie: „wiem, że nic nie wiem" ma głębsze znaczenie dopiero wtedy, gdy wypowiada je człowiek o szerokich horyzontach myślenia i dużym zasobie wiedzy. Wtedy dopiero istnieją rzeczywiste podstawy na szybki i skuteczny rozwój określonej dyscypliny naukowej.

[3] Z. Cackowski: Problemy i pseudoproblemy. Warszawa 1964, Książka i Wiedza, s. 74 i nast.

[4] W. Tatarkiewicz: Historia filozofii. Tom I. Filozofia starożytna i średniowieczna. Wydanie nowe przejrzane i uzupełnione. Warszawa 1958, PWN, s. 94.

„Zatem świadomość niewiedzy jest wtórna, pochodna względem świadomości pewnej wiedzy" [5]. Sprawia to, że sytuację problemową przeżywa nade wszystko jednostka, która może wykazać się bogatym doświadczeniem i wiedzą. Toteż nic dziwnego, że w przypadku takim sytuacja problemowa staje się szczególnie ważnym punktem wyjścia dla szeroko zakrojonych badań naukowych.

Wspomniane wyżej stany psychiczne powstają u badacza z chwilą, gdy spotyka się on z pewną trudnością (pytaniem), którą chciałby pokonać. Nie zna jednak dokładnie, na czym trudność ta polega i jakimi środkami będzie mógł się jej przeciwstawić. Daleki jest więc od jej wyjaśnienia. Zdaje sobie sprawę jedynie, że napotykana przez niego trudność jest godna większej uwagi i wymaga jego osobistego udziału w jej przezwyciężeniu. Przeto badacz w sytuacji problemowej przypomina lekarza, który zna wprawdzie niektóre objawy choroby, lecz jeszcze jej nie zidentyfikował. W sytuacji tej spotyka się w sposób jednoznaczny z przedmiotem badań. Zna już również ogólne kontury problemu badawczego. Jest to jednak znajomość płynna i niedokładna. Na przykład może być to odkrycie pewnych niezgodności pomiędzy uznawaną powszechnie teorią pedagogiczną a niektórymi obserwowanymi przez niego faktami w codziennym życiu szkoły. Niekiedy napotykaną przez niego trudnością jest zwykła obserwacja jakiegoś zjawiska, którego nie jest w stanie wyjaśnić w świetle posiadanej wiedzy i własnych doświadczeń.

W wyniku przeżywanej sytuacji problemowej badacz zaczyna angażować się w proces badawczy. Jest już mniej skłonny entuzjazmować się pewną bliską jego przekonaniom koncepcją i dowierzać jej bezkrytycznie. Entuzjazm swój dla określonej koncepcji lub idei zastępuje entuzjazmem dla konkretnych poczynań badawczych. Przystępuje tym samym do dalszych etapów badań naukowych.

Formułowanie problemów i hipotez

Warunkiem dalszego właściwego postępowania badawczego jest dokładne określenie napotykanej trudności w pracy badawczej, tj. sformułowanie problemu i tam — gdzie to tylko możliwe — również wysunięcie hipotez roboczych. Zarówno problemy, jak i hipotezy są swoistym uszczegółowieniem celu badań. Dlatego są tak bardzo istotne we wszystkich badaniach naukowych. Niedokładne ich sformułowanie może zaciążyć na kolejnych etapach badań. Precyzja w ich ujęciu natomiast warunkuje w sposób istotny poprawny przebieg procesu badawczego. Wbrew tak oczywistym postrzeżeniom i obiektywnie istniejącym prawidłowościom wielu badaczy po sformułowaniu problemu — i to nierzadko sfor-

[5] Z. Cackowski. Op. cit., s. 75.

mułowaniu nieadekwatnym — przechodzi w pośpiechu do dalszych etapów badań. Zwłaszcza młodzi adepci nauki wykazują pod tym względem duże zniecierpliwienie, ą często wręcz okazują zdziwienie, że ktoś nie docenia sformułowanego przez nich problemu. Zdziwienie takie może być niekiedy słuszne, ale często jest wyrazem niedostatecznej znajomości lub — dosadniej wyrażając się — zbyt jednostronnego widzenia podejmowanego problemu.

Przede wszystkim nie zawsze w sformułowaniu problemów badawczych i hipotez roboczych uwzględnia się wystarczająco podstawowe kryteria ich poprawności metodologicznej. Są nimi trzy zwłaszcza kryteria, mianowicie: 1) precyzyjność ich ujęcia, 2) usytuowanie na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych i 3) ich empiryczna sprawdzalność. Kryteria te odnoszą się w równym niemal stopniu także do hipotez roboczych, które są w gruncie rzeczy niczym innym, jak uszczegółowieniem problemów badawczych. Aby uniknąć zarzutu źle postawionych problemów i błędnego wysunięcia hipotez, należałoby przeanalizować je w omawianym obecnie etapie badań naukowych pod kątem każdego z wymienionych kryteriów. Warto pamiętać również o kryterium praktycznej poprawności problemów, tj. o ich użyteczności społecznej.

Brak precyzji w ujmowaniu problemów i hipotez oraz nieliczenie się przy tym z dotychczasowym dorobkiem wiedzy i ich sprawdzalnością empiryczną skazują badacza często nie tylko na mało płodne badania, lecz także niekiedy na zupełnie daremne zbieranie materiałów badań. W przypadku takim jest on podobny do żeglarza płynącego „na ślepo", pozbawionego celu podróży lub też mapy i busoli. Badacz taki gubi się w „morzu" faktów i niejako od samego początku skazuje siebie na nieuchronną porażkę.

Ważnym zabiegiem metodologicznym, związanym szczególnie z wysuwaniem hipotez roboczych, jest określanie tzw. zmiennych. Są one charakterystyczne zwłaszcza dla badań pedagogicznych, dotyczących przeważnie problematyki wychowawczej rozpatrywanej w płaszczyźnie zależności sprawczych. Otóż zależności takie dają się wyjaśnić łatwo za pomocą tzw. zmiennych niezależnych i zmiennych zależnych. Pierwsze z nich określają działania wychowawcze, a drugie cele wychowania lub — inaczej wyrażając się — skutki wspomnianych działań wychowawczych. Tak długo, dopóki zmienne te nie zostaną dokładnie określone, wysunięte przez nas hipotezy są niejasne i najczęściej grzeszą przesadną ogólnością. Ale i one nie wystarczają dla możliwie pełnego rozumienia sformułowanych problemów i hipotez. Zachodzi także konieczność doboru odpowiednich wskaźników dla poszczególnych zmiennych, tj. określenia konkretnych ich właściwości.

Tak starannie sprecyzowane problemy badawcze i hipotezy robocze wymagają z kolei konfrontacji z dotychczasowym dorobkiem wiedzy i własnym doświadczeniem badacza, a przede wszystkim z wynikami

przeprowadzonych poprzednio badań empirycznych na ich temat lub wiążących się z nim pośrednio. Chodzi tu zwłaszcza o sprawdzenie stopnia prawdopodobieństwa, z jakim ewentualnie potwierdzone zostaną w planowanych badaniach wysunięte przez badacza hipotezy robocze. Jest to pierwsza świadoma próba ich weryfikcji, lecz wyłącznie na drodze rozumowych dociekań. W. Zaczyński nazywa ją „weryfikacją wewnętrzną, to znaczy etapem szukania zgodności przewidywanych skutków z już znanymi i stwierdzonymi faktami nauki" [6]. Stanowi ona szczególnie ważne ogniwo w badaniach naukowych, ponieważ pozwala upewnić się co do realności sformułowanych problemów i hipotez. Rzecz jasna — „sugestywność i logiczna poprawność przewidywań nie jest wystarczającym dowodem prawdziwości przyjętego założenia" [7]. Ostateczny dowód prawdziwości hipotezy roboczej stanowią dla badacza jego własne badania. Weryfikacja wewnętrzna pozwoli mu na lepsze ich zorganizowanie, a przede wszystkim na uniknięcie błędów i przeoczeń swych poprzedników w zakresie badań nad interesującymi go problemami. Niekiedy znajdzie w niej dowody, które przekonają go, że podejmowane przez niego problemy przerastają możliwości ich rozwiązania lub że zostały już rozwiązane w zadowalający sposób. Dzięki temu zapobiega się marnotrawstwu czasu, energii i wydatków finansowych, co nie jest także bez znaczenia dla ogólnej efektywności pracy badacza.

Jak widzimy, etap formułowania problemów i hipotez w obecnym ujęciu obejmuje kilka ważnych ogniw. Najważniejsze jest samo ich sformułowanie, poczynając od problemów badawczych (1), a kończąc na hipotezach roboczych (2), co ma miejsce zwłaszcza w przypadkach badań nad problematyką związaną z zależnościami sprawczymi. Następnymi ogniwami w związku z etapem formułowania problemów i hipotez są: wyłonienie i określenie zmiennych (3), dobranie do nich konkretnych wskaźników (4) i weryfikacja wewnętrzna (5). Trzy ostatnie ogniwa są nieodzowne w badaniach naukowych szczególnie wtedy, gdy możliwe są w nich hipotezy robocze, ale nie tylko. Ogniwa te — jak już wspomniano — występują w niektórych podręcznikach jako oddzielne etapy badań. Zapomina się przy tym, że wszystkie one podporządkowane są jednemu celowi, mianowicie sformułowaniu problemów i hipotez. Rzadko tylko chyba pierwotne ich sformułowanie poprzedza w sposób bezbłędny trzy ostatnie ogniwa omawianego etapu. Wszystkie one mają swój bezpośredni lub pośredni udział w ostatecznym sformułowaniu problemów i hipotez. Fakt ten upoważnia — zdaje się — dostatecznie do analizowania ich w ramach jednego tylko etapu.

[6] W. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1968, PZWS, s. 27 i nast.
[7] Ibid., s. 29.

Wybór terenu badań i osób badanych

Po sformułowaniu problemów i hipotez łącznie z wyłonieniem poszczególnych zmiennych i określeniem dla tych ostatnich konkretnych wskaźników można przejść do następnego etapu badań naukowych. Jest nim wybór terenu badań i osób badanych. Pozornie może się wydawać, że etap ten nie ma większego znaczenia dla dalszego przebiegu badań. Jest to jednak tylko pozór. Łatwo się o tym przekonać, gdy wybór terenu badań i osób badanych dokonany został niewłaściwie. Przypuśćmy, że zadaniem naszym jest sprawdzić hipotezę, która zakłada wpływ określonej metody nauczania na aktywizowanie uczniów w procesach poznawczych. Wówczas przeprowadzone w tym celu badania w klasie, złożonej przeważnie z uczniów najzdolniejszych w szkole, przesądza niewątpliwie o potwierdzeniu naszej hipotezy. Inna natomiast występuje sytuacja wtedy, gdy nasze badania weryfikacyjne mają miejsce w klasie, której uczniowie nie wyróżniają się specjalnie od uczniów pozostałych klas lub też jest to klasa wyraźnie opóźniona pod względem ogólnych osiągnięć szkolnych.

Właściwy wybór terenu badań i osób badanych zależy w głównej mierze od rodzaju problemów, jakie zamierzamy rozwiązać, i hipotez, jakie pragniemy zweryfikować. Jeśli na przykład celem naszych badań jest sprawdzenie skuteczności metody nauczania jedynie w stosunku do uczniów najzdolniejszych, wówczas — rzecz jasna — najbardziej stosownym terenem badań będzie klasa wyróżniająca się w szkole dobrymi postępami w nauce. W przypadku takim dobrze byłoby poddać uczniów badaniom testowym, aby określić dokładnie ich iloraz inteligencji lub poziom zdolności specjalnych. Potrzeba tego rodzaju badań zachodzi także wtedy, gdy podejmujemy badania wobec uczniów mało zdolnych lub leniwych. Dla przyszłych wniosków z badań nie jest przecież obojętne, czy badając uczniów „mało zdolnych" lub „leniwych" mieliśmy do czynienia z uczniami o zaniżonym ilorazie inteligencji. Może bowiem okazać się, że przypisywany im z góry brak zdolności lub posądzanie ich o lenistwo jest po prostu oczywistym nieporozumieniem.

Z powyższych powodów szczególnie ważną rzeczą jest dobór osób badanych. W przypadku badania klasy szkolnej są nimi przeważnie uczniowie i nauczyciele. Nigdy jednak nie obejmujemy badaniami wszystkich uczniów i nauczycieli. Wybieramy wśród nich tylko ściśle określone zbiorowości. Mogą być to np. uczniowie klasy I—III lub IV—V. Ale i taki zakres określonej zbiorowości uczniowskiej jest nie do przyjęcia. Jest po prostu zbyt szeroki. Inne bowiem warunki istnieją w szkołach wiejskich, inne w miejskich. Zupełnie też inna istnieje sytuacja w życiu uczniów uczęszczających do szkoły dobrze zorganizowanej niż uczniów, których szkoła cierpi na niedowład sprawnej organizacji. Nierzadko też w dużych miastach można zauważyć różnice pomiędzy szkołami położo-

nymi w samym ich centrum a szkołami peryferyjnymi itp. W każdym razie badacz powinien dokładnie określić zbiorowość, będącą przedmiotem jego zainteresowań. Zbiorowość taka w języku metodologicznym nazywa się zbiorowością generalną lub populacją generalną.

W przeprowadzonych badaniach rzadko tylko uwzględniamy całą populację. Z reguły zadowalamy się zbadaniem tylko jej części, szczególnie zaś w przypadku bardzo licznych populacji lub trudno dostępnych w nadaniach. Część tej populacji — wybrana specjalnie do badań — nazywa się zbiorowością próbną lub populacją próbną albo po prostu próbą. Stanowi ona jednocześnie podstawę dla wyciągania wniosków dotyczących populacji generalnej, której jest ona integralną częścią.

Właściwy dobór próby (populacji próbnej) nie jest na ogół łatwy. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że rzetelną reprezentatywność próby zapewnia liczba osób badanych, wchodzących w jej skład. Jest to tylko część prawdy. Dużo ważniejsze jest to, czy zakwalifikowane do danej próby osoby noszą wszystkie cechy charakterystyczne dla populacji generalnej, której mogą być rzeczywistymi reprezentantami. Zdarza się wcale nie tak rzadko, że próba nie jest reprezentatywna, a co więcej bywa niekiedy dobrana tendencyjnie. W badaniach pedagogicznych zdarza się nader często, że badacz niekoniecznie świadomie dobiera próby „niereprezentatywne" (tendencyjne). Mianowicie grozi mu także niebezpieczeństwo tendencyjności niezamierzonej. Dlatego też w wielu przypadkach badań dobrze jest dobierać próbę drogą losowania, czyli stworzyć takie warunki zabezpieczające badacza przed wspomnianą tendencyjnością, aby „każdemu obiektowi populacji zagwarantować to samo prawdopodobieństwo zaliczenia do próby" [8].

Istnieją różne możliwe strategie losowego doboru próby. Przydatny w badaniach pedagogicznych wydaje się np. prosty wybór losowy, polegający na wyciąganiu kartek stanowiących odpowiednik poszczególnych osób wchodzących w skład całej populacji. Wyciągnięte kartki są równoznaczne ze wskazaniem na osoby mające tworzyć daną próbę. Inną stosowaną strategią w badaniach pedagogicznych jest systematyczny wybór losowy, polegający na dobieraniu próby na podstawie spisu uczniów w dzienniku, np. w taki sposób, że kwalifikujemy do badań nazwiska według ściśle określonej kolejności (co drugi, trzeci, czwarty itp.). Celowy w badaniach pedagogicznych może okazać się również m.in. warstwowy wybór losowy, tj. odnoszący się do określonych „warstw" większej społeczności. W szkole warstwami tymi są klasy szkolne, a w klasach poszczególne zespoły uczniowskie. Można je rozpatrywać oczywiście również w innym przekroju — zależnie od celu badań. Warstwowy wybór

[8] A. Góralski: Metody opisu wnioskowania statystycznego w psychologii. Warszawa 1974, PWN, s. 125.

losowy przewiduje pobieranie próbki losowej z każdej z istniejących lub wydzielonej specjalnie „warstwy" [9].

W badaniach pedagogicznych, a zwłaszcza tych dotyczących zależności sprawczych, celowy dobór próby ma nierzadko przewagę nad doborem losowym. Na przykład sprawdzając skuteczność określonej metody wychowawczej ze względu na płeć, zdolności, poziom uspołecznienia lub pochodzenie społeczne uczniów warto poddać badaniom takie klasy, w których proporcje w zakresie badanych zmiennych są w miarę wyrównane. Dobór celowy próby pożądany jest na ogół w każdym przypadku badania skuteczności określonych oddziaływań wychowawczych. Celowym wydaje się dobór taki także i wtedy, gdy badania nasze mogą być przeprowadzone jedynie „na próbie na tyle niewielkiej, iż prawa doboru losowego nie są w stanie zagwarantować doboru do próby osób dostatecznie reprezentatywnych ze względu na interesujące nas cechy" [10].

Badania pozbawione starannie dokonanego wyboru terenu badań i osób badanych są często badaniami bez większej wartości metodologicznej. Tymczasem w niektórych pracach badawczych nie tylko nie podaje się kryteriów pobierania próby, lecz również pomija się całkowicie dokładniejszy opis terenu badań. Świadczy to wymownie o niedocenianiu omawianego obecnie etapu badań naukowych. Zapomina się przy tym, że teren badań stanowi materialną podbudowę poczynań badawczych, bez którego są one zawieszone jakby w próżni. Nie pamięta się również o tym, że starannie pobrana próba ma być „małym podzbiorem populacji pobranym przy założeniu, że dostarczy nam informacji o całej populacji, tak jak kropla krwi pobrana przez lekarza wystarczy do określenia składu całej krwi pacjenta..." [11]. Porównanie powyższe odnosi się wprawdzie przede wszystkim do zjawisk fizycznych, niemniej jednak w granicach pewnej analogii daje się ono zastosować także i do ludzi. Zresztą różnorodność lub — jak podkreślają niektórzy — niepowtarzalność istot ludzkich powinna tym bardziej skłaniać badaczy do starannego wyboru terenu swych badań, np: szkoły czy klasy szkolnej, i właściwego doboru osób badanych, będących głównym przedmiotem badań i bezpośrednimi nosicielami cech badanych.

[9] Bardziej szczegółowe dane o różnych sposobach losowego pobierania prób można znaleźć m.in. w następujących pozycjach: A. Góralski, op. cit., s. 124—129: Metody badań socjologicznych. Pod redakcją S. Nowaka. Warszawa 1965, PWN, s. 515—542; S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne. Warszawa 1970, PWN, s. 304—310; M. Pilch, op. cit., s. 105—109; W. J. Reichmann: Drogi i bezdroża statystyki. Warszawa 1968, PWN, s. 263—299; F. Sawicki: Elementy statystyki dla lekarzy. Warszawa 1974, PZWL, s. 12—13 i 84—90; S. Szulc: Metody statystyczne. Warszawa 1968, PWE, s. 594—615.

[10] S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych. Op. cit., s. 309.

[11] R. Fox, M. Garbuny i R. Hooke: Nauka o nauce. Metody objaśniania zjawisk fizycznych. Warszawa 1968, PWN, s. 55.

Przygotowanie procedury badań

Następnym etapem badań naukowych jest przygotowanie odpowiednich narzędzi badawczych, czyli określonej procedury badań. Przygotowanie owej procedury jest równoznaczne z właściwym doborem lub skonstruowaniem metod badawczych zgodnie z postawionym uprzednio celem (lub celami) badań. Chodzi tu szczególnie o takie metody badawcze, aby były one dostosowane do sformułowanych przez badacza problemów i hipotez oraz odpowiadały warunkom przyszłego terenu badań i osobliwości osób badanych. Tak więc etap procedury badań — jak widzimy — pozostaje w ścisłym związku z wszystkimi wcześniej omówionymi fazami badawczymi i stanowi ich logiczne następstwo. Niewybaczalnym błędem byłoby nieliczenie się z wcześniejszymi etapami badań lub — co gorsza — upatrywanie początku procesu badawczego w samym wyborze metod badawczych. W tym ostatnim przypadku kierowano by się nie tyle doniosłością danego problemu, ile popularnością określonych narzędzi badawczych. Tym samym nie doceniano by słusznej zasady priorytetu problematyki badań nad sposobami jej rozwiązania. Przestrzeganie owej zasady jest warunkiem nie tylko właściwego przygotowania procedury badań, lecz także szybkiego możliwie postępu w interesującej badacza dziedzinie wiedzy.

Dobierając lub konstruując metody badawcze należy zwrócić uwagę, czy i w jakim stopniu są charakterystyczne dla nich trzy podstawowe cechy wszelkiej skutecznej procedury badań, tj. obiektywność, rzetelność i trafność. Cechy te stanowią główne kryteria przydatności postępowania badawczego. W literaturze metodologicznej opisane zostały obszernie szczególnie w odniesieniu do badań testowych [12].

Obiektywność metod badawczych wskazuje na stopień niezależności dokonanego badania od różnego rodzaju okoliczności sytuacyjnych, w jakich miało ono miejsce, oraz osoby, która je przeprowadziła i przeanalizowała zgromadzony w ten sposób materiał badań. Szczególnie podkreśla się przy tym niezależność wyników badań od osoby badającej i wykorzystującej je celem wyprowadzania wniosków końcowych. Toteż powszechnie uznaje się, iż miarą obiektywności zastosowanej procedury badań jest stopień zgodności pomiędzy końcowymi ustaleniami (wnioskami), dokonanymi oddzielnie przez kilku badaczy lub rzeczoznawców. Chodzi tu o wnioski z materiałów badań, przeprowadzonych tym samym sposobem w odniesieniu do identycznego problemu. W związku z powyższym mało obiektywna wydaje się zwłaszcza metoda ankiety lub metoda niedokończonych zadań. W jednym i drugim przypadku zgromadzony materiał badań posiada wątpliwą wartość poznawczą zwłaszcza z uwagi na niedostateczne zobiektywizowanie otrzymanych wypowiedzi. Dzieje się tak wskutek małej, a nie-

[12] Por.: G. A. Lienert: Testaufbau und Testanalyse. Wyd. 3. Weinheim 1969.

zadko znikomej ich jednoznaczności. To znaczy, tę samą wypowiedź ożna zaklasyfikować do różnych kategorii faktów lub zjawisk bez peł-ej możliwości jednoczesnego rozstrzygnięcia wątpliwości, budzących się rzy tego rodzaju klasyfikacji.

Dlatego też celem zwiększenia obiektywności zastosowanych metod adawczych należy dążyć do odpowiedniego skategoryzowania dokony-anych z ich pomocą obserwacji lub uzyskiwanych informacji od osób adanych. Skategoryzowanie takie sprzyja jednoznaczności zgomadzone-o materiału badawczego. Polega ono na uszczegółowieniu pytań skiero-wanych wobec osób badanych poprzez podanie możliwych na nie odpo-wiedzi, czyli tzw. pytań zamkniętych. Uszczegółowieniu podlegają rów-nież zadania, jakie zamierza wykonać podczas badań sam badacz. Na przykład przed podjęciem obserwacji określonego zjawiska ustala po-szczególne jego kategorie, które czyni ważnym przedmiotem swych zain-teresowań. Ustalone przez niego kategorie podlegają ściśle określonym kryteriom. Im są one ściślejsze, tym łatwiejsza i bardziej jednoznaczna jest odpowiedź na postawione pytanie (lub zadanie).

Rzetelność metod badawczych wyraża się w stopniu dokładności, z jaką mierzą one faktycznie to, co mierzą. Pomija się przy tym celowo odpowiedzi na pytanie, czy naprawdę mierzą one to, co zamierzają mie-rzyć. Innymi słowy, rzetelność metod badawczych określa ich przydatność jako „narzędzia pomiaru niezależnie od tego, co poddawane jest pomiarowi"[13]. Rzetelną nazywamy więc taką procedurę badań, która w sposób możliwie dokładny bada określone zjawisko. To znaczy w przypadku powtórnego jej zastosowania — po upływie jakiegoś niewielkiego okresu czasu — prowadzi do takich samych lub bardzo zbliżonych wyników. Jeśli procedura badawcza, jaką dysponujemy, pozwala osobom badanym na zapamiętywanie złożonych przez siebie wypowiedzi, wówczas odpowiednio wydłużamy czas dzielący dwa następujące po sobie badania. Nie można jednak przesadnie wydłużać tego czasu, ponieważ badane dyspozycje lub opinie ulegają często przeobrażeniu właśnie z upływem czasu. Ponadto warto pamiętać, iż powtórzenie badań nie powinno w zasadzie obejmować mniej osób badanych niż w badaniach poprzednich. Identyczna zgodność otrzymanych wyników podczas wspomnianych badań dowodziłaby ich rzetelności w stopniu maksymalnym. Ale zgodność taka możliwa jest raczej tylko teoretycznie. W zasadzie badania są rzetelne, gdy różnice pomiędzy rezultatami otrzymanymi w wyniku dwukrotnego ich zastosowania w tej samej klasie szkolnej są mniejsze niż różnice takie pomiędzy różnymi klasami[14]. Toteż podobnie zresztą jak w przypadku pozostałych kryteriów poprawności metod badawczych

[13] G. Clauss, H. Ebner: Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów. Warszawa 1972, PZWS, s. 36.

[14] D. M. Medley and H. E. Mitzel: Measuring Classroom-Behavior by Systematic Observation. W: N. L. Gage (ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963, s. 250.

zachodzi konieczność specjalnych obliczeń statystycznych za pomocą współczynników korelacji. W przypadku ustalania rzetelności badań współczynnik korelacji określa stopień zgodności lub niezgodności wyników otrzymanych dzięki zastosowaniu tych badań w niedużym odstępie czasu [15].

Trafność metod badawczych określa stopień dokładności, z jaką mierzą one to, co naprawdę zamierzają mierzyć. Są tym bardziej trafne, im w większym stopniu dostosowane zostały do ścisłego pomiaru określonego przedmiotu badań. Koniecznym warunkiem trafności metod badawczych jest ich rzetelność. Ale nie jest to bynajmniej warunek jedyny. Może się zdarzyć bowiem, że dana procedura badawcza o niskim stopniu rzetelności wykazuje bardzo wysoką trafność. Na przykład określając pozycję społeczną uczniów w klasie szkolnej można określić je w sposób wysoce trafny, lecz mało rzetelny, co spowodowane być może wskutek dokonania przez osoby badane niedostatecznej liczby wyborów pozytywnych lub negatywnych. Może również zachodzić sytuacja taka, że zastosowana przez nas procedura badań odznacza się wysokim stopniem rzetelności, lecz nie gwarantuje wyników wystarczająco trafnych.

Dlatego też przy ocenie procedury badań pod względem jej trafności zaleca się m.in. posługiwanie się tzw. kryterium zewnętrznym. Przez kryterium to rozumie się często wyniki badań za pomocą metod badawczych, których trafność nie podlega wątpliwości. Składają się na nie także inne dowody potwierdzające trafność zastosowanej procedury badawczej lub jej nie potwierdzające. Mogą być to różnego rodzaju opinie uczniów, rodziców i nauczycieli nie zaangażowanych w badaniach lub też osobiste doświadczenia i obserwacje badacza, wybiegające poza granice dokonanych badań. Tak na przykład wszelkiego rodzaju badania prognostyczne, dotycząc m.in. preorientacji zawodowej, pozwalają na ich sprawdzenie pod względem trafności dopiero po długim okresie czasu, tj. nie wcześniej, zanim wysuwane w badaniach prognozy nie spełniły się lub nie zostały potwierdzone [16].

Zarysowane wyżej cechy metod badawczych stanowią istotnie ważny punkt odniesienia dla właściwej ich oceny, a tym samym gruntownego ich przygotowania dla skonkretyzowanych bliżej celów badawczych. Aby wypracować procedurę badań dostatecznie obiektywną, rzetelną i trafną, nie wystarcza — rzecz jasna — samo jej skonstruowanie, i to nawet według najlepszych wzorów opracowywania metod badawczych. Zachodzi konieczność tzw. badań pilotażowych, mających na celu sprawdzenie przynajmniej pod względem jednego kryterium ich poprawności metodologicznej. Przede wszystkim — jak się zdaje — pierwszeństwo należałoby oddać sprawdzeniu przygotowywanych narzędzi badawczych w zakresie ich rzetelności. Warto również pamiętać, iż właściwy dobór

[15] Por.: G. A. Lienert. Op. cit., s. 215 i nast.
[16] H. Schröder: Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. Stuttgart 1974, s. 81.

tych narzędzi i sposób ich konstruowania stosownie do badanego problemu wymaga szerokiej wiedzy metodologicznej, jak również praktycznych doświadczeń badawczych, a także — jak sugerowano już — znajomości statystyki.

Przeprowadzenie badań

Odpowiednio dobrane lub samodzielnie skonstruowane metody badawcze są i pozostaną zawsze tylko określonymi narzędziami badań. Skuteczność ich zależy nie tylko od przysługującej im obiektywności, rzetelności i trafności. Cechy te określają ich jakość wyłącznie jako narzędzi badawczych, nie gwarantują zaś w sposób automatyczny skutecznego ich zastosowania. Skuteczność badań zależy w dużym stopniu także od samego sposobu posługiwania się dobranymi lub skonstruowanymi uprzednio metodami badawczymi. Dlatego też podczas przeprowadzania badań rzeczą niebagatelnej wagi jest pilne przestrzeganie kilku przynajmniej podstawowych warunków. Należą do nich — zgodnie z sugestiami R. Dietericha [17] — następujące warunki:

1. Atmosfera pozbawiona większych napięć psychicznych. Chodzi o to, aby badane osoby nie były „zaskakiwane" badaniami, darzyły zaufaniem osobę badającą, nie bały się ewentualnych konsekwencji swego uczestnictwa w badaniach i miały świadomość, że wykonują doniosłe społecznie zadania. W związku z tym na wstępie badań (w instrukcji) należy poinformować o naukowym celu, jaki im przyświeca, oraz zapewnić osoby badane o pełnej dyskrecji składanych przez nich wypowiedzi. Tam natomiast, gdzie jest to tylko możliwe, należy bezwzględnie dążyć do całkowitej anonimowości badań.

2. Nie zakłócone niczym z zewnątrz okoliczności badań, tj. stworzenie warunków maksymalnej koncentracji osób badanych na powierzonych im zadaniach. W związku z tym warto wcześniej zatroszczyć się o to, aby podczas badań nie przeszkadzał nikt z osób trzecich. Niewskazane jest na przykład pukanie i wchodzenie do klasy, gdy uczniowie wykonują czynności związane z pracą badawczą. Dobrze jest również poinstruować uczniów, jeśli badania trwają dłużej niż jedną godzinę lekcyjną, że „dzwonki" na przerwę nie obowiązują ich tym razem. Nie zawsze jednak uczniowie muszą koniecznie wypełniać swoje zadania w ramach badań w sposób ciągły. Niejednokrotnie wręcz wskazane jest wykorzystanie przez nich przerw międzylekcyjnych na zasłużony wypoczynek. Wydaje się to tym bardziej konieczne, że hałas i głośne rozmowy na korytarzu mogą być zwłaszcza dla niektórych uczniów czynnikiem wyraźnie zakłócającym normalny tok ich pracy.

[17] R. Dieterich: Einführung in die methodischen Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. München 1972, s. 54 i nast.

3. Dobre samopoczucie i brak zmęczenia u osób badanych. Warunek ten sugeruje konieczność przeprowadzania badań w klasie możliwie podczas pierwszych godzin lekcyjnych. Najmniej wskazane są lekcje ostatnie lub te, które następują po zajęciach wymagających większego wysiłku fizycznego, jak w.f. albo też te, które maksymalnie angażują energię psychiczną uczniów, np. podczas klasówki lub odpytywania na stopnie itp.

4. Pozytywna motywacja osób badanych, czyli ich niewymuszona niczym gotowość do uczestnictwa w podejmowanych badaniach. Nie ulega chyba żadnej wątpliwości, że uczniowie, rodzice lub nauczyciele wnikliwiej ustosunkowują się do zadawanych im pytań, jeśli są przekonani o głębszej ich sensowności niż wówczas, gdy nie mają takiego przekonania lub traktują swój udział w badaniach jako oczywistą stratę czasu. Wyraźne obniżenie się pozytywnej motywacji uczestnictwa w badaniach może nastąpić nie tylko wskutek braku informacji o ich znaczeniu, lecz także z powodu czysto zewnętrznych okoliczności. Na przykład uczniowie na pewno wolą uczestniczyć bardziej w wycieczce szkolnej niż brać udział nawet w najbardziej sensownych — ich zdaniem — badaniach. Toteż nie bez znaczenia dla zagwarantowania pozytywnej motywacji udziału w badaniach jest także czas, w jakim mają one miejsce.

5. Poprawne warunki przeprowadzania badań. Wspomniano o nich po części także w związku z postulowanym stworzeniem warunków maksymalnej koncentracji osób badanych na wykonywanych zadaniach badawczych. Tym razem chodzi głównie o zabezpieczenie takich warunków od strony czysto technicznej i materiałowej, np. zapewnienie prawidłowego oświetlenia pomieszczenia, w którym odbywają się badania, lub dostarczanie osobom badanym wystarczającej ilości papieru czy ołówków. Chodzi tu również o to, aby osoby badane nie przeszkadzały sobie wzajemnie.

6. Unikanie wszelkiego dodatkowego dopingu osób badanych celem uzyskania od nich możliwie obszernych i pogłębionych wyników badań. Postulat ten zakłada, iż przeprowadzający badania ogranicza się w zasadzie jedynie do instrukcji jednolitej dla wszystkich osób badanych. Dodatkowa zachęta, nie mieszcząca się w instrukcji, zniekształca końcowe wyniki badań. Wyraźnie ujemny wpływ na wyniki te mają różnego rodzaju naciski lub sugestie, jakoby osoby badane „stać na więcej", niż uczyniły dotąd. Wpływ taki wywiera też nieustanne nawoływanie uczniów do ponownego skontrolowania i uzupełnienia tego, co już napisali. Ujemnego wpływu nie jest pozbawione również hałaśliwe uciszanie klasy, aby umożliwić szczególnie zdolniejszym uczniom wyczerpujące wypowiedzenie się na postawione pytania.

7. Dokładne rejestrowanie okoliczności i warunków przebiegu przeprowadzanych badań. Przede wszystkim należy odnotować te okoliczności i warunki, które wpływają wyraźnie na zniekształcenie wyników badań. W pierwszym przypadku utrudniona byłaby interpretacja materiału badawczego. Jak wiemy — skuteczność metod badawczych nie zależy tylko

od nich samych, tj. wartość zgromadzonego materiału zależna jest w dużej mierze również od sposobu ich wykorzystania, a w tym zwłaszcza od warunków i okoliczności im towarzyszących. Toteż koniecznie należy dokonać zapisu owych warunków i okoliczności, aby móc należycie ocenić zgromadzony materiał. Szczególnie ważne wydaje się odnotowanie wszelkiego rodzaju zakłóceń, jakie miały ewentualnie miejsce podczas badań, i samopoczucie osób badanych.

Ponadto ważnym warunkiem podnoszącym wartość przeprowadzanych badań jest niewyręczanie się nimi przez inne osoby. Nie jest to wprawdzie warunek konieczny. Niemniej jednak w sytuacji, gdy badacz sam przeprowadza badania, może naocznie przekonać się o ich przebiegu, co ma niewątpliwe znaczenie — jak wspomniano już — dla przyszłej analizy zebranego materiału. Podczas przeprowadzania badań w klasie szkolnej dobrze jest mieć kogoś z grona nauczycielskiego w charakterze naocznego świadka badań. Obecność jego dodaje większej powagi badaniom , chroni badacza przed dodatkowym dopingowaniem uczniów celem uzyskania bardziej szczerych i obszernych relacji. Doping taki — jak wiemy — nie jest wskazany choćby z uwagi na zachwianie jednolitości warunków i okoliczności badań.

Ważnym momentem, decydującym o wartości badań, jest także samopoczucie osoby badającej i łatwość jej w nawiązywaniu kontaktów z osobami badanymi. Niewskazana jest przy tym jakakolwiek sztuczność czy nadmierna powaga w zachowaniu się osoby badającej. Badania, liczące na szczerość osób badanych i poważne ich potraktowanie, mogą odbywać się przede wszystkim w warunkach wzajemnego rozumienia i zaufania pomiędzy badanymi i badającym. Wszelkie bowiem celebrowanie badań może stworzyć co najwyżej podniosły nastrój w klasie, lecz nie zapewni szczerości jej wypowiedzi. Przeciwnie, zbytnia powaga — towarzysząca badaniom — może wywrzeć niezamierzony wpływ na wypowiadanie się uczniów zgodnie z oczekiwaniami dorosłych, zamiast z własnym swym przekonaniem.

Przedstawione etapy badań pedagogicznych wskazują jednoznacznie, iż samo przeprowadzenie ich jest jedynie jedną z wielu czynności badacza, poprzedzoną całym kompleksem przeróżnych przygotowań. Przy czym warto pamiętać, że wszystkie zarysowane etapy badań są niemal również ważne. Trudno przeto zgodzić się z poglądem, jakoby etap przeprowadzania badań wymagał już tylko cierpliwości badacza niż wybitniejszych jego zdolności [18]. Niedocenianie ważności tego etapu może być zaprzepaszczeniem wszelkiego trudu, włożonego zwłaszcza w ustalanie problemów i hipotez, jak również w konstruowanie narzędzi badawczych. Rzecz jasna — właściwie skonstruowana metoda daje dużo większe szanse na uzyskanie wartościowego materiału badań niż metoda pozbawiona

[18] R. M. W. Travers: An Introduction to Educational Research. Wyd. 2. New York 1964, s. 75.

podstawowych kryteriów jej poprawności metodologicznej. Nie oznacza to jednak bynajmniej, że praktyczne zastosowanie danej metody może mieć miejsce bez specjalnej troski badacza o zapewnienie wartościowych wyników, otrzymanych z jej pomocą. Taka sama wysoka ranga przysługuje także pozostałym etapom badań, jak jakościowe i ilościowe opracowanie wyników oraz ich analiza teoretyczna z ogólnymi wnioskami badań i podaniem tzw. problemów otwartych.

KAZIMIERZ DENEK

NAUCZANIE PROGRAMOWANE W PROCESIE DYDAKTYCZNYM USA I NIEKTÓRYCH KRAJÓW EUROPY

Podstawy teoretyczne współcześnie pojmowanego nauczania programowanego stworzył B. F. Skinner [1]. Przedstawił je na konferencji poświęconej analizie tendencji rozwojowych w psychologii, która odbyła się w marcu 1954 roku w Pittsburgu. Zatem nauczanie programowane liczy ponad dwadzieścia lat. Nadal jednak zalicza się je do innowacji [2] w dydaktyce.

I. Ewolucja nauczania programowanego

Dynamiczny rozwój nauczania programowanego w latach 1954—1975 doprowadził do tego, że stało się ono wiodącym elementem nowej technologii kształcenia [3] i naukowej organizacji procesu dydaktycznego [4].

W latach 1954—1975 opublikowano w całym świecie na temat nauczania programowanego około 25 tysięcy prac. Z tej liczby publikacji na ZSRR i Polskę przypada odpowiednio 5000 i 400 pozycji. Liczba publikacji poświęconych nauczaniu programowanemu w dalszym ciągu szybko rośnie, przekraczając tempo przyrostu piśmiennictwa naukowego w ogóle. O dynamicznym rozwoju i złożoności interesującej nas tu problematyki świadczy też stale wzrastająca terminologia, którą posługuje się nauczanie programowane.

1. Nauczanie programowane jako etap rozwoju w pedagogice

Nauczanie programowane jest rezultatem długotrwałego rozwoju historycznego progresywnych kierunków myśli psychologiczno-pedagogicznej,

[1] B. F. Skinner: The science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Educational Review* 1954, nr 2.

[2] Pomija się tutaj niejako fakt, że pojęcie nowości ma charakter przejściowy. Chociaż niektóre koncepcje mogą uchodzić jako innowacje przez szereg lat, to jednak nie da się wydłużyć okresu ich żywotności. Przykładowo Zgromadzenie Narodowe Techniki Kształcenia w Wielkiej Brytanii (The National Council for Educational Technology — NCET) określiło okres innowacji w przemyśle i instytucjach naukowych związanych z tym działem gospodarki narodowej na 4 lata (J. Brosgall: Innovation in Industrial Training, *Programmed Learning and Educational Technology* 1974, vol. 11, nr 1, s. 1).

[3] H. K. Ma: Theoretical Foundations for a Science of Educational Technology, *Programmed Learning and Educational Technology* 1974, vol. 11, nr 6, s. 310—316.

[4] L. P. Riaczenko: Nauczaja organizacja piedagogiczeskogo truda. Izdat. *Piedagogika*, Moskwa 1972.

w jej poszukiwaniach zmierzających do reorganizacji i racjonalizacji procesu dydaktycznego. Stąd mówi się o prehistorii i historii nauczania programowanego [5]. W niniejszym artykule interesować nas będzie jedynie to, co dotyczy najnowszej historii nauczania programowanego. U podstaw tej historii znalazły się liczne mankamenty tradycyjnej dydaktyki. Stanowią one zasadniczy element genezy nauczania programowanego.

Na podkreślenie zasługuje także fakt, że nauczanie programowane pojawiło się w praktyce szkolnej i w teorii kształcenia jako płaszczyzna, na której splotły się trzy główne tendencje przyspieszonego rozwoju, zwanego epoką rewolucji naukowo-technicznej. Te trzy tendencje można za N. F. Tałyziną sformułować następująco: związek nauki z praktyką, automatyzacja niektórych czynności wykonywanych dotychczas przez człowieka, wzrost funkcji sterowania w nowoczesnej organizacji różnych aspektów życia. Wymienione tendencje cywilizacji przeniesione do systemu kształcenia doprowadziły w konsekwencji do nauczania programowanego [6].

2. Rozstrzygnięte i otwarte problemy

Nauczanie programowane w okresie ponad dwudziestolecia swego istnienia rozszerzało stale sferę swoich możliwości praktycznych. Stało się ono w tym czasie metodą poliwalentną. Niektóre z pierwotnych tez nauczania programowanego poddane zostały konstruktywnej krytyce [7], uzyskały dodatkowe oświetlenie [8].

Rozstrzygnięta została kwestia wielkości kroków w tekstach programowanych. Dzisiejsze programy posługują się różnymi krokami. Bierze się tu pod uwagę: zdolności i wiek uczniów, dotychczasowe doświadczenia uczniów w samodzielnym rozwiązywaniu problemów, wielkość tematu i język [9].

Okazało się, że indywidualne tempo kształcenia nie jest właściwością nauczania programowanego we wszystkich sytuacjach. Nie jest też ono zazwyczaj określane przez ucznia. Jest ono zdeterminowane przez osoby opracowujące program. Niemożliwe staje się także indywidualne tempo

[5] N. D. Nikandrow: Programmirowannoje obuczenije i idei kibiernietiki. Izdat. *Nauka*, Moskwa 1970, s. 8—47.

[6] W: N. F. Tałyzina (red.): Problemy programmirowannogo obuczenija, Izd. Moskowskogo Univiersitieta, Moskwa 1973, s. 36—41.

[7] G. O. M. Leith: Second thought on Programmed Learning. NCET, London 1969; D. Rownstree: The systems' approach to educational technology. *Yearbook of Educational and Instructional Technology*, 1969/70, London; N. F. Tałyzina (red.): Problemy programmirowannogo obuczenija, Izdat., MGU Moskwa 1973.

[8] Zdaniem J. Bloomer niektóre mankamenty nauczania programowanego zostały ukryte pod „osłoną technologii kształcenia" (J. Bloomer: What have Simulation and Gaming got to with Programmed Learning and Educational Technology? *Programmed Learning and Educational Technology* 1973, vol. 10, nr 4, s. 224—234).

[9] J. Hartley: Programmed Instruction 1954—1974: A. Review, *Programmed Learning and Educational Technology* 1974, vol. 11, nr 6, s. 281.

uczenia się, różne od pozostałych uczniów, jeśli pracuje się w grupie lub gdy kontrolę sprawuje nauczyciel [10].

Nowe światło rzucono na „logiczne następstwa" w tekstach programowanych. Uczyniono to w kontekście, że przedmiot nauczania ma określoną strukturę wewnętrzną. Zdaniem R. Gagne, wiele przedmiotów nauczania ma strukturę hierarchiczną [11]. Starano się znaleźć dla niej odpowiadającą jej logiczną kolejność nauczania. Poszukiwania te nie doprowadziły do jednoznacznych rozstrzygnięć.

Poddano licznym badaniom pogląd T. F. Gilberta, że kolejność przekazu uczniom wiedzy, która przypomina łańcuch (tzn., że po a następuje b, potem kolejno c, d itd.), może być odwrócona. Oznacza to, że uczeń może udzielić ostatniej odpowiedzi jako pierwszej, która według T. F. Gilberta zamyka łańcuch odpowiedzi i dzięki temu wzmacnia motywację działania.

Badano eksperymentalnie efekty uczenia się pojęć prezentowanych w kolejności 1, 2, 3, 4 z kolejnością 1, 3, 4, 2. W większości przeprowadzonych badań nie stwierdzono znaczących różnic w postępach w nauce uczniów korzystających z tekstów charakteryzujących się różnymi układami kolejności treści [12]. Fakt ten skłania do przypuszczeń, że prawdopodobnie w poszczególnych przedmiotach nauczania nie występuje pusta logiczna kolejność.

Studia porównawcze w zakresie skuteczności dydaktycznej między programami liniowymi i rozgałęzionymi nie wykazały istotnych różnic. Do podobnych wniosków doprowadziły badania wyników testowych uczniów, którzy zapisywali swoje odpowiedzi, oraz rezultatów od rówieśników udzielających odpowiedzi w myśli. Okazało się, że odpowiedzi „jawne" mają przewagę nad „ukrytymi" jedynie wówczas: gdy mamy do czynienia z nauczaniem na szczeblu propedeutycznym; trudnym materiałem nauczania; wprowadzaniem na zajęciach dydaktycznych nowej, szczegółowej terminologii [13]. Inteligentnych uczniów odpowiadających w sposób ukryty na pytania zawarte w tekście programowanym trzeba częściej pytać, niż ma to miejsce w trakcie konwencjonalnego sposobu zdobywania wiedzy.

Wyniki badań nad efektywnością dydaktyczną odpowiedzi jawnych i odkrytych wskazują, że potrzebna jest bardziej uważna analiza tego, co nazywa się „aktywnym reagowaniem". Wypada zgodzić się ze stanowiskiem J. Annetta i J. Hartleya, którzy uważają, że „...aktywność ucząc-

[10] R. Dallos: Programmed Learning and Personality: A Review and a Preliminary Study, *Programmed Learning and Educational Technology* 1975, vol. 12, nr 1, s. 12—20.

[11] R. M. Gagne: Educational technology and the Learning process, *Educational Researcher* 1974, vol. 3, nr 1, s. 3—8.

[12] B. Wilcox: The teaching of several tasks using chaining strategies, *British Journal of Educational Psychology* 1974, vol. 44, s. 175—183.

[13] R. C. Anderson: Educational psychology. *Annual Review Psychology* 1967, vol. 18, s. 129—164.

cego się jest dobrym pomysłem, ale tylko wtedy, gdy zdajemy sobie sprawę z tego, kiedy, dlaczego i o jaką chodzi nam aktywność. Aktywność może bowiem przeszkadzać równie dobrze, ale i pomagać w nauczaniu" [14]. J. Annett zwraca uwagę, że nie trzeba być gorliwym zwolennikiem behawioryzmu, aby dostrzec, że na określonym etapie nauczania uczeń musi wiedzieć, jaka jest właściwa odpowiedź. Dowodzi jednak, że informacja o trafności odpowiedzi jest ważniejsza niż jej wzmocnienie. Jednym z trudniejszych problemów nauczania programowanego jest ekspozycja tej informacji. R. Thorndike sugeruje, że sprzężenie zwrotne prowadzi do lepszego wykonania zadań wówczas, gdy: u podstaw kształcenia znajdują się określone motywy uczenia; wiadomość o postępach nauczania jest pouczająca; uczeń wie albo mu się mówi, co należy zrobić, aby poprawić błędne odpowiedzi [15].

Dostarczanie wiadomości o wynikach postępów w nauce jest jedną z cech konstytutywnych nauczania programowanego. Nic więc dziwnego, że problemowi natychmiastowej znajomości wyników w nauce poświęcono stosunkowo dużo uwagi. Wyniki badań R. Andersona, R. Kulhavy, T. Andre dowodzą, że natychmiastowa znajomość wyników nie zawsze prowadzi do wzmożonego zdobywania wiedzy i lepszych postępów w nauce. Stwierdzenie to jednak nie jest równoznaczne z tym, że zapewnienie natychmiastowego sprzężenia zwrotnego jest zawsze błędne [16]. Wręcz odwrotnie, istnieje wiele dowodów dotyczących wpływu sprzężenia zwrotnego na efektywność kształcenia [17].

Nietrudno zauważyć, że nauczanie programowane przechodzi ewolucję. Przede wszystkim podlega doskonaleniu jego efektywność jako stadium klasycznych metod programowania w kierunku programów mieszanych sproblematyzowanych. Do konstruowania tych programów wykorzystuje się coraz doskonalsze metody programowania [18]. Najnowsze badania wskazują, że mylne jest traktowanie klasycznych metod programowania jako uniwersalnych technik opracowywania tekstów programowanych. Niewłaściwe jest także traktowanie ich jako bezwartościowych.

W latach 1954—1975 zmieniały się poglądy odnośnie podstaw teoretycznych i istoty nauczania programowanego, jego roli i miejsca w systemie dydaktycznym. Samo pojęcie nauczania programowanego znacznie się rozszerzyło od czasu jego powstania. Problematyka badawcza, którą intere-

[14] J. Annett: Psychological bases of educational technology, in R. Budgett and J. Leesham (Eds.) Aspects of Educational Technology. VII London 1973

[15] W. J. Mekeachie: The decline and fall of the laws of learning. *Educational Researcher* 1974, vol. 3, s. 7—11.

[16] R. C. Anderson, R. W. Kulhavy, T. Andre: Conditions under which feed back facilitates learning from programmed lessons. *Journal of Educational Psychology* 1972, vol. 63, s. 186—188.

[17] J. A. Centra: Effectiveness of student feedback in modifying college instruction. *Journal of Educational Psychology*, 1973, vol. 65, s. 395—401.

[18] Cz. Kupisiewicz: Metody programowania dydaktycznego. PWN, Warszawa 1974, s. 56—152.

sowali się programiści, w miarę upływu czasu także rozszerza się na nowe płaszczyzny. Doszło do tego, że w 1975 roku przedmiot zainteresowań nauczania programowanego prawie pokrywa się z tematyką dociekań nad kształceniem w ogóle. Używając właściwej dla nauczania programowanego terminologii można jego istotę sprowadzić do czterech kroków: 1) wiedzieć, dokąd się zmierza (określenie celów); 2) próbować dotrzeć tam przy użyciu możliwie najlepszych środków (powiązanie w integralną całość struktury zadań i strategii nauczania); 3) oszacowanie, czy dotarło się tam z powodzeniem (ocena); 4) bazując na wynikach oceny (krok 3) poprawić metody stosowane w kroku (2) [19].

Szerokie rozumienie nauczania programowanego pozwala na posługiwanie się w procesie kształcenia (krok 2) różnorodnymi metodami dydaktycznymi. Dzięki temu możliwa staje się ucieczka od rozpatrywania nauczania programowanego w kategoriach maszyn dydaktycznych i tekstów programowanych. Pozwala to nam podejść do interesującego nas elementu nowej technologii kształcenia w sposób systemowy [20]. Oznacza to komputeryzację nauczania programowanego.

II. Nowe kierunki i tendencje badań

Jakie w aktualnych badaniach nad nauczaniem programowanym można wyróżnić kierunki i tendencje poszukiwań naukowych? W szeroko zakrojonych poszukiwaniach naukowych nad nauczaniem programowanym zaczynają w ostatnich latach zarysowywać się wyraźniej nowe, odmienne od dotychczasowych tendencje tych badań. Występują one zwłaszcza w pracach badaczy: Stanów Zjednoczonych, Związku Radzieckiego, Wielkiej Brytanii, Francji, Republiki Federalnej Niemiec, Niemieckiej Republiki Demokratycznej, Czechosłowacji i Polski.

1. Stany Zjednoczone

Prace w ojczyźnie nauczania programowanego nad doskonaleniem nauczania przybrały na sile po V ogólnoamerykańskim kongresie nauczania programowanego, który zorganizowało Amerykańskie Towarzystwo Nauczania Programowanego (National Society of Programmed Instruction) w kwietniu 1967 roku w Bostonie. W wyniku kongresu odstąpiono od konstruowania klasycznych programów na rzecz tworzenia wielostronnych tekstów programowanych, przestrzegając przy tym, aby: ich cele były formułowane w kategoriach szeroko rozumianych zadań, które uczniowie mają rozwiązać; zawierały „momenty sterownicze" zabezpieczające ciągły kontakt ucznia z tekstem; kontrolowały i oceniały wyniki procesu

[19] J. Hartley: op. cit., s. 287.
[20] R. M. Gagne, L. J. Briggs: Principles of Instructional Design. Holt, Rinechart and Winston. New York 1974; D. Rowntree: Educational Technology in Curriculum Development. Harper and Row, London 1974.

uczenia się, wdrażając ucznia do samokontroli i samooceny. Wskazania te znalazły najpełniejszy wyraz w amerykańskiej próbie analizy celów kształcenia, znanej pod nazwą INDOC. Koncepcja ta służy daleko idącej konkretyzacji i detalizacji formułowanych celów i zadań dydaktycznych, co stanowi podstawę skuteczności tekstów programowanych.

Ważnym nurtem w najnowszych tendencjach rozwojowych nad nauczaniem programowanym w Stanach Zjednoczonych są prace związane z koncepcjami: „information mapping" i próbami analizy celów kształcenia. Rzecznicy tych koncepcji przywiązują duże znaczenie do posługiwania się obiektywnymi kryteriami i miernikami skuteczności stosowanych metod pracy dydaktycznej [21].

Znaczna część prac badawczych prowadzonych w USA poświęcona jest wspieraniu nauczania programowanego przez komputery [22]. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt zmiany roli, jaką wyznacza się komputerom w nauczaniu programowanym. O ile przedtem traktowano je jako maszyny do przechowywania informacji i wykonywania obliczeń, o tyle obecnie dąży się, aby wykorzystać je do konwersacji z uczniem w stosunkowo rozległych ramach tematycznych, rozwiązywania skomplikowanych sytuacji problemowych. W ostatnim przypadku uczeń otrzymuje problem, po czym może żądać od komputera potrzebnych informacji, które by pozwalały na jego rozwiązanie. Kiedy nie umie sformułować odpowiednich pytań, wówczas jest na nie naprowadzany, a gdy dochodzi do rozstrzygnięć hipotetycznych, elektroniczna maszyna cyfrowa sygnalizuje mu, co jest błędne oraz w jakim kierunku należy poszukiwać prawidłowego rozwiązania.

Najciekawszym przykładem nauczania programowanego wspomaganego przez komputer jest system PLATO-IV. Nazwa systemu pochodzi z zestawienia pierwszych liter celu, któremu ma on służyć, tzn. programowaniu struktur logicznych dla nauczania automatycznego (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations). System PLATO od 10 lat wdrażany jest do procesu kształcenia. Ostatnia generacja — PLATO-IV rozwiązuje nieomal w sposób doskonały podstawowe problemy dydaktyczne [23].

2. Związek Radziecki

Wiele prac prowadzonych w ZSRR nad nauczaniem programowanym jest wspólnych dla poszukiwań z tego zakresu w pozostałych krajach socjalistycznych. Stąd poświęcimy im nieco więcej uwagi.

[21] Por. np. R. E. Horn, P. H. Nicol, J. C. Kleinman: Information mapping for learning and reference. Bedfort (Massachusetts) 1969.

[22] S. Papert: New Educational Technology; Six Reprints, Turtle Publications, Cambridge, Massachusetts 1972.

[23] Egzemplifikację systemu zawiera artykuł E. Berezowskiego: Kształcenie wspierane przez komputer a rozwój informatyki w Polsce. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1975, nr 1, s. 86—88.

Poszukiwanie nowych, bardziej efektywnych metod i środków zmierzających do optymalizacji działalności dydaktycznej w szkolnictwie ZSRR związane jest ściśle z nauczaniem programowanym. Dotyczy ono obszernej problematyki nauczania programowanego oraz zagadnień bezpośrednio i luźno z nim związanych. Do tych ostatnich należą takie tematy, jak: racjonalne plany nauczania i obliczanie czasu przeznaczonego na poszczególne przedmioty i dyscypliny nauczania; rozkład i układ planów kształcenia; obciążenie pracą uczniów — stan i normy; metodyka ustalania zmian sprawności roboczych kory mózgowej uczniów; metodyka określania napięcia informacyjnego towarzyszącego w zdobywaniu wiedzy z różnych przedmiotów w zależności od stosowanych form, metod i środków dydaktycznych; modelowanie w dydaktyce realizowane w oparciu o aparat cybernetyki i matematyki; planowanie procesu dydaktycznego (dobór celów, zadań, metod, treści, czasu); możliwości recepcyjne uczniów; paralelizm rozwoju gospodarki narodowej i oświaty.

Wielu badaczy radzieckich stoi na stanowisku tzw. „pełnego zastosowania programowania w procesie nauczania i wychowania". Sprowadza się ono do „programowania ogólnego", czyli kierowania procesem kształcenia; „programowania szczegółowego" dotyczącego opracowania zakresu wiedzy w różnych dyscyplinach nauki w oparciu o cele i zadania kształcenia; „programowania metodycznego", którego celem jest maksymalne zapewnienie wydajności każdej czynności dydaktycznej uczniów i nauczyciela.

Jakimi drogami badacze radzieccy zmierzają, aby stworzyć własną koncepcję nauczania programowanego? Przede wszystkim dążą do oparcia rozwoju nauczania programowanego na marksistowskich podstawach teoretycznych, zdobyczach cybernetyki, teorii kierowania, a zwłaszcza radzieckiej psychologii. W kształtowaniu psychologicznych podstaw teoretycznych nauczania programowanego wykorzystuje się przede wszystkim teorię stadialnego (etapowego) kształtowania czynności umysłowych. Nowe szanse w tym zakresie stwarza koncepcja „cyklicznego przyswojenia wiedzy". Zawiera ona następujące kroki: wybór treści nauczania; podział materiału na odpowiednie porcje; określenie celu nauczania; ustalenie sposobu wykorzystania materiału; podanie treści dydaktycznych zgodnie z etapami „zamkniętego cyklu czynności" [24].

Jednym z zasadniczych elementów podstaw teoretycznych nauczania programowanego są algorytmy nauczania. Problemy te znajdują się w centrum poszukiwań naukowych K. M. Szołomija, N. M. Rozenberga i N. N. Rżeckiego. Rozpatrują oni racjonalność algorytmów w nauczaniu w oparciu o pojęcie niezawodności. Stąd definiują oni algorytm jako treść i instrukcję czynności, których wykonanie zapewnia osiągnięcie zamierzonego celu.

[24] N. N. Rżecki: Mietodika cikliczeskogo programmirowanija obuczenija. *Programmirowannoje Obuczenije* 1974, nr 11, s. 59—65.

Dalszym charakterystycznym rysem prac nad nauczaniem programowanym w ZSRR jest przekształcenie tego nurtu poszukiwań dydaktycznych w jeden z wiodących elementów „naukowej organizacji procesu nauczania" w szkolnictwie różnych typów i szczebli organizacyjnych. Ten kierunek poszukiwań reprezentują czołowe ośrodki akademickie i wybitni naukowcy, że wymienię tu dla przykładu: T. A. Ilinę, N. F. Tałyzinę, A. I. Berga, P. I. Galpierina, L. N. Łandę, S. I. Archangielskiego, N. D. Nikandrowa, A. G. Moliboga, W. P. Biespalko, I. I. Tichonowa oraz badaczy skupionych wokół wydawanego od 1967 roku w Kijowie rocznika *Programmirowannoje Obuczenije*.

Interesującymi przyczynkami do pogłębiania teorii programowania tekstów dydaktycznych są próby wykorzystania przy ich tworzeniu aproksymacji stochastycznej. Zwraca się uwagę, że nie wszystkie treści nauczania można programować, lecz tylko takie, w których najbardziej widoczne są związki i zależności logiczne. Stanowisko to bynajmniej nie jest równoznaczne z twierdzeniem, iż można programować treści dydaktyczne tylko przedmiotów technicznych i matematyczno-przyrodniczych.

Badacze radzieccy podejmują liczne tematy dotyczące racjonalnej budowy podręczników programowanych. Poprzedza się je analizą braków dotychczasowych metod budowy podręczników programowanych. Sprowadzają się one do rozproszenia materiału (zwłaszcza w podręcznikach, które mają budowę rozgałęzioną i kombinowaną); braku pełnej indywidualizacji nauczania (podręczniki o programie liniowym); trudności związanych ze znalezieniem materiału do utrwalenia wiedzy; nadmiernego zużycia papieru; małej przydatności podręczników programowanych w nauczaniu tradycyjnym.

W ZSRR nie pomija się także badań nad rozwojem myślenia za pomocą środków nauczania programowanego. Wstępne wyniki badań z tego zakresu dowodzą, że nauczanie programowane przyczynia się do aktywizacji myślenia uczniów. Chodzi tu o intensyfikację myślenia reprodukcyjnego i — w mniejszym stopniu — rozwoju samodzielnego myślenia i działalności twórczej. Znaczne rezerwy rozwijania myślenia wśród młodzieży uczącej się kryją się w połączeniu nauczania programowanego z problemowo-poszukującymi metodami dydaktycznymi. Stąd w programowaniu procesu nauczania — uczenia się należy stworzyć warunki do występowania w nim podstawowych operacji myślowych, takich jak analiza i synteza, konkretyzacja i uogólnienie, porównywanie i przeciwstawianie.

Sproblematyzowane nauczanie programowane charakteryzuje się następującą strukturą kroku: $P_{wej}=I_i=P_{wew}=O_1=I_2=O_2=SZ=K=S$ [25].

[25] Gdzie: P_{wej} — problem wstępny — wejściowy, I_i — informacja niezbędna do rozwiązania problemu wewnętrznego, P_{wew} — problem wewnętrzny, którego rozwiązanie ukazuje istotę nowych wiadomości; O_1 — operacja rozwiązywania problemu wewnętrznego; I_2 — uogólnienie i systematyzacja wyników rozwiązania problemu wewnętrznego; O_2 — operacja wykonywania kolejnego zadania; SZ — sprzęże-

W miarę przybierania na sile eksplozji informacji naukowej wzrasta rola i zadania maszyn uczących. W pracach nad ich tworzeniem nie znajdujemy jednak dobrej psychologiczno-pedagogicznej teorii maszyny dydaktycznej wykraczającej poza problemy techniczno-konstrukcyjne i posługiwania się tymi środkami nauczania w praktyce. Prace nad konstrukcją i wykorzystaniem maszyn dydaktycznych w dydaktyce przekształcają się w ruch określany zautomatyzowanym systemem sterowania (automatizirowannaja sistiema uprawlenija) [26], organizacją szkół i ich procesem dydaktycznym. W jednej z najnowszych prac na ten temat sformułowano główne tendencje badań w tej dziedzinie w sposób następujący: wykorzystanie komputerów w planowaniu i organizacji procesu dydaktycznego, zastosowanie metod sieciowych i matematycznych do analizy procesu nauczania — uczenia się, badanie i projektowanie optymalnego budżetu czasu uczniów, jako podstawy organizacji planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej [27].

3. Wielka Brytania

W Wielkiej Brytanii coraz częściej i na dużą skalę podejmuje się próby stosowania w szkolnictwie i przemyśle nauczania programowanego. Wzbogaca się je o komputery [28], telewizję dydaktyczną [29], system gier dydaktycznych, microteaching [30] i multi-mediów [31]. Każdy z różnych środków wspomagających nauczanie programowane jest tak zintegrowany z innymi, że tworzą one logiczną całość.

Duże nadzieje przywiązuje się do integracji wysoko motywacyjnych właściwości gier dydaktycznych i symulacji z nauczaniem programowanym w ramach technologii kształcenia [32].

Szczególne zainteresowanie nauczaniem programowanym w Wielkiej Brytanii wykazuje przemysł. Jak wynika z badań J. Romiszowskiego i P. Fllisa, w 1966 roku 25% przedsiębiorstw tego kraju (w tym ponad

nie zwrotne, K — kontrola; S — sterowanie przejściem do następnego kroku. (A. I. Gebos: Psichołogiczeskije woprosy sinteza problemnogo i programmirowannogo obuczenija *Programmirowannoje Obuczenije* 1973, nr 10, s. 28—32).

[26] W. N. Czetwierikow: Awtomatizirowannyje sistemy uprawlenija wuzom. *Sowremiennaja Wysszaja Szkoła* (Contemporary Higher School), 1974, nr 3.

[27] N. N. Orłow, G. L. Taukacz, W. J. Lisowiczenko: Sistiema planirowanija i organizacija uczebnogo processa. Kijew 1974.

[28] D. Hawkridge: Problems in implementing computer — managed learning. *British Journal of Educational Technology* 1974, vol. 5, s. 31—43.

[29] G. W. H. Leytham, P. James: Programmed Learning in the Production and Presentation of Videotaped Recordings. *Programmed Learning and Educational Technology* 1973, vol. 10, nr 3, s. 136—143.

[30] I. Falus, W. R. McAleese: A Bibliography of Microteaching. *Programmed Learning and Educational Technology* 1975, vol. 12, nr 1, s. 34—54.

[31] A. W. Bates: An Evaluation of the Effect of Basing an Assignment on Broadcast Material in a Multi-Media Course. *Programmed Learning and Educational Technology* 1973, vol. 10, nr 6, s. 348—359.

[32] J. Bloomer: What have Simulation and Gaming got to do with Programmed Learning and Educational Technology? *Programmed Learning and Educational Technology* 1973, vol. 10, nr 4, s. 224—234.

połowa największych) stosowało programowany instruktaż techniczny w doskonaleniu kadr. W 1967 roku prawie wszystkie duże przedsiębiorstwa (zatrudniające ponad 5000 pracowników) stosowały w szkoleniu kadr nauczanie programowane [33].

Koordynacją badań nad wykorzystaniem komputerów do nauczania w Wielkiej Brytanii zajmuje się National Development Programme in Computer Assisted Learning. Instytucja ta powołana została w maju 1972 roku. Zadaniem Narodowego Programu Badawczego jest opracowanie i wdrożenie nauczania wspomaganego komputerem za pośrednictwem instytucji naukowo-badawczych przy zachowaniu rozsądnych granic nakładów finansowych. Przypuszcza się, że zastosowanie nauczania wspomaganego komputerami przyczyni się do unowocześnienia programów nauczania (curriculum development).

W pracach nad modernizacją i unowocześnieniem procesu kształcenia dąży się, aby: nie stosować komputerów tam, gdzie ten sam skutek odnieść można z pomocą tańszych środków dydaktycznych; opracowywać programy dydaktyczne przede wszystkim dla tych przedmiotów nauczania, które są obowiązkowe dla znacznej liczby uczniów i studentów oraz nie ulegają szybkiej dezaktualizacji; kłaść nacisk na unifikację hardware i software przez stosowanie możliwie typowych urządzeń i sprawdzonych języków programowania [34].

4. Republika Federalna Niemiec

Intensywnie rozwijają się prace związane z doskonaleniem nauczania programowanego w RFN. Prowadzi się tam szereg prac, które obejmują teoretyczne problemy nowej technologii dydaktycznej, rozpatrywane z pozycji cybernetyki i komputeryzacji kształcenia. Podejmuje się w nich m.in. tak ważne dla dalszego rozwoju nauczania programowanego problemy, jak: optymalizacja procesu dydaktycznego w drodze łączenia nauczania tradycyjnego i programowanego, metodyka opracowywania programowanych tekstów dydaktycznych, nauczanie programowane a problem twórczego myślenia, wychowawcze aspekty nauczania programowanego.

Ważnym nurtem w badaniach nad nauczaniem programowanym w RFN są eksperymenty dotyczące wykorzystywania algorytmów przy budowie tekstów programowanych. Dalszy rozwój nauczania programowanego upatruje się tu w komputeryzacji. Badania nad wykorzystaniem komputerów do nauczania koordynowane są przez centralny ośrodek koordyna-

[33] J. Romiszowski, P. Fllis: The Use of Innovative Techniques and Media in Industrial Training. *Programmed Learning and Educational Technology* 1974, vol. 11, nr 1, s. 39—49.

[34] S. Jarmark: Badania i doświadczenia nad wykorzystywaniem nauczania wspomaganego komputerem (CAL) w niektórych krajach Europy. W: Technologia kształcenia (Materiały z VIII międzynarodowego sympozjum w technologii kształcenia), Poznań 1974.

cyjny. Funkcję tę w imieniu Ministerstwa Badań Naukowych i Technologii sprawuje Forschung und Entwicklungszentrum für obiektivierte Lehr und Lernmethoden (Centrum Naukowo-Badawcze Zobiektywizowanych Metod Nauczania i Uczenia się) w Paderborn.

5. Francja

Do szeroko zakrojonych badań nad rolą i miejscem nauczania programowanego w systemie dydaktycznym przystąpiono we Francji pod koniec lat sześćdziesiątych. Rezultaty tych poszukiwań wskazują, że: najbardziej podatne na nauczanie programowane są te treści dydaktyczne, które prezentują się mniej lub bardziej naturalnie w formie algorytmu. Należą do nich m.in. zadania arytmetyczne i algebraiczne, techniki naprawcze (radio i telewizja), analizy chemiczne. Nauczanie programowane jest tą metodą dydaktyczną, która prowadzi ucznia do celu najprostszą drogą. Pozwala ona na optymalizację transmisji wiedzy, tzn. przekazanie jej w najkrótszym czasie. Metoda ta jednak nie pozwala uczniowi na wykazanie inicjatywy [35] i nie zapewnia lepszych rezultatów w zakresie rozumienia treści dydaktycznych niż konwencjonalne metody uczenia się [36].

Ponadto podkreśla się znaczny wkład nauczania programowanego do nauk pedagogicznych w zakresie: metodycznych badań mechanizmów procesu nauczania — uczenia się, formułowania wskaźników służących mierzeniu efektywności kształcenia [37].

Na początku lat siedemdziesiątych obserwuje się we Francji wyraźne tendencje do nauczania programowanego z towarzyszeniem komputera. Proces komputeryzacji nauczania programowanego nazywa się tu „pedagogiką asystowaną". Otwiera ona nowe możliwości w zakresie zwiększenia efektów kształcenia. „Pedagogice asystowanej" nie chodzi o zastąpienie klasycznego nauczania programowanego przez komputer, lecz o zebranie możliwie precyzyjnych informacji o procesie kształcenia, aby skutecznie kierować uczeniem się.

O stałym wzroście zainteresowania problematyką nauczania programowanego we Francji świadczy powołanie w 1973 r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ministère de L'Education Nationale) tzw. Banku Informacji o Nauczaniu Programowanym (Banque d'Information Sur l'Enseignement Programmé) oraz problematyka francusko-radzieckich seminariów z zakresu nauczania programowanego. Dotychczas odbyły się dwa seminaria francusko-radzieckie. Poświęcone zostały one głównie teoretycznym aspektom nauczania programowanego i jego komputeryzacji.

[35] M. Rebenstreit: Cours d'informatique. Ministère de l'Education Nationale, Paris 1972.

[36] F. Halbwachs: Ordinateur et l'enseignement. *Les Cahiers Pédagogiques* 1974, nr 3 (121).

[37] B. Planque: Nouvelles technologies au service de la pedagogiequa' en est l'enseignement programme? *Education 2000*, 1973, nr 11 (13).

6. Niemiecka Republika Demokratyczna

Badania nad nauczaniem programowanym kontynuowane są od szeregu lat w kilku ośrodkach akademickich NRD. Nieomal wszystkie uczelnie tego kraju stosują semiprogramowanie w nauczaniu różnych przedmiotów studiów.

Stosunkowo wiele uwagi poświęca się tu różnym aspektom opracowywania programowanych tekstów dydaktycznych. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że niezbędna liczba programów i ich pedagogiczna oraz techniczna jakość rozstrzyga o efektywności kształcenia w wersji nauczania programowanego. O sukcesach programistów NRD w zakresie przygotowania tekstów programowanych świadczy najlepiej fakt opracowania w samym tylko Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie do marca 1974 r. aż 130 tekstów programowanych do nauczania: fizyki, matematyki, ekonomii politycznej, technologii i języków obcych [38].

Nauczanie programowane u naszych sąsiadów zza Odry stosuje się przede wszystkim do przekazywania uczniom tych treści, które charakteryzują się wiedzą bierną oraz postacią algorytmiczną. Ponadto interesujący nas tu element nowej technologii kształcenia wykorzystywany jest w szerokim zakresie w samokształceniu.

Szerokie zastosowanie znajduje nauczanie programowane w sprawdzaniu rezultatów procesu kształcenia. Jest ono w tym zakresie wykorzystywane w wersji maszynowej. Maszyny dydaktyczne do kontroli wiedzy stosuje szkolnictwo zawodowe i wyższe.

Warto odnotować, że nauczanie programowane u naszego sąsiada na zachodzie zostało zintegrowane z tradycyjnymi metodami, formami i środkami dydaktycznymi kształcenia i wychowania. W ten sposób przezwyciężono tam zjawisko przeceniania, absolutyzowania względnie odosobnienia nauczania programowanego od konwencjonalnych form kształcenia. Ponadto podkreślono w ten sposób, że przyszłość dydaktyki leży w stosowaniu „multi-mediów". Nauczanie programowane jest jednym z nich.

7. Czechosłowacja i Polska

Prace czechosłowackich programistów zmierzają do uporządkowania — z pomocą programowania — struktury oraz treści programów i podręczników szkolnych. Ten kierunek poszukiwań jest w pełni zrozumiały w dobie nadmiaru informacji, gdzie z wielości faktów musimy wybierać tylko te, które dają człowiekowi podstawę do uczestnictwa w całokształcie życia, nie „zagłuszając" go faktograficzną stroną nagromadzonych infor-

[38] W. Ihbe: Doświadczenia w zakresie zastosowania urządzeń nauczających w procesie kształcenia szkół wyższych, W: Technologia kształcenia (Materiały z VII międzynarodowego sympozjum z technologii kształcenia). Poznań 1974.

macji. Do odciążenia uczniów od nadmiaru drugorzędnych i nieistotnych faktów badacze czechosłowaccy posługują się tekstami programowanymi różnicującymi i diagnostycznymi.

W Polsce stosunkowo wcześnie przystąpiono do szukania takich koncepcji nauczania programowanego, które z jednej strony byłyby wolne od jednostronności, charakterystycznej dla programów klasycznych, a z drugiej strony umożliwiały skuteczny rozwój samodzielnego myślenia ucznia. W efekcie podjętych w tej dziedzinie prac powstała koncepcja szeroko rozumianego programu mieszanego. Nosi on nową nazwę programu blokowego i stanowi swoistą syntezę tekstów programowanych z tekstami sproblematyzowanymi [39].

Ważnym nurtem badań nad nauczaniem programowanym w Polsce jest poszukiwanie możliwości wykorzystania metod programowania dydaktycznego do walki z niepowodzeniami dydaktycznymi [40] oraz analizy struktury i treści konwencjonalnych podręczników [41]. Podejmuje się też próby spożytkowania technik programowania do budowy nowoczesnych podręczników szkolnych i akademickich [42].

Programiści polscy włączyli się także do poszukiwań naukowych w zakresie: opracowania psychologiczno-cybernetycznych podstaw teoretycznych nauczania programowanego, prac nad tworzeniem semi-programowanych tekstów dydaktycznych oraz przydatnością programowania dydaktycznego w nauczaniu działania.

W badaniach naukowych dotyczących nauczania programowanego w naszym kraju podejmuje się liczne eksperymenty. Głównym ich celem jest określenie efektywności programowanego nauczania wielu przedmiotów [43]. Z zagadnieniem tym wiążą się dociekania zmierzające do ustalenia istoty, kryteriów i wskaźników oceny efektywności nauczania w ogóle, w tym także nauczania programowanego [44].

Na podkreślenie zasługują próby wykorzystywania w naszym kraju programowania dydaktycznego do poznawania, kontroli i oceny postępów,

[39] Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. PZWS, Warszawa 1973, s. 92—96.
[40] Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane jako metoda walki z niepowodzeniami dydaktycznymi. *Nauczyciel i Wychowanie*, 1968, nr 5.
[41] B. Koszewska: Przydatność metod programowania dydaktycznego do budowy podręczników szkolnych. *Biuletyn Instytutu Programów Szkolnych*, 1974, nr 2, s. 52—58; Z. Matulka: Próba analizy treści podręcznika, *Nowa Szkoła*, 1969, nr 5; A. Siemak-Tylikowska: O niektórych metodach badania treści nauczania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1970, nr 1.
[42] Cz. Kupisiewicz (red.): Nowoczesny podręcznik — problemy, propozycje, badania. Ossolineum Wrocław 1975.
[43] M. Balińska: Program blokowy w nauczaniu dydaktyki ogólnej. *Życie Szkoły Wyższej*, 1974, nr 11; K. Denek: Efektywność nauczania programowanego w szkole wyższej. Wyd. UAM Poznań, 1971; Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane, PZWS, Warszawa 1973; Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane w szkolnictwie wyższym, PWN, Warszawa 1974; Z. Matulka: Programowanie nauki o języku, PWN, Warszawa 1974; T. Nowacki, T. Karwat, W. Kazimierski, A. Suchanek: Podstawy nauczania programowanego. PWSZ Warszawa 1973.
[44] K. Denek: Efektywność nauczania i sposoby jej mierzenia. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 1969, nr 1; K. Denek: Przydatność nauczania programowanego w podyplomowym kształceniu pedagogicznym młodej kadry. *Życie Szkoły Wyższej*, 1974, nr 10.

jakie czynią uczniowie w nauce [45]. Ponadto w kilku ośrodkach akademickich naszego kraju przystąpiono do wstępnych prac związanych z komputeryzacją nauczania programowanego.

III. UWAGI KOŃCOWE

Ponad dwudziestoletni okres koncentracji uwagi na nauczaniu programowanym zmienił formy, środki, metody procesu dydaktycznego oraz zwiększył wysiłki w zakresie jego doskonalenia w aspekcie powiązań ze współczesnymi osiągnięciami nauki i techniki. Nauczanie programowane przyczyniło się do znacznego rozwoju dydaktyki. W rezultacie tego powstały nowe kierunki teorii i praktyki nauczania. Przykładowo można tu wymienić: powstanie naukowej organizacji procesu dydaktycznego; podejście systemowe do nauczania; teoria i praktyka algorytmizacji w procesie dydaktycznym; badania możliwości wykorzystania w nauczaniu elektronicznych maszyn uczących i adaptujących się; maszyn uczących; rozwój tendencji w wykorzystaniu scentralizowanych ośrodków informacji dydaktycznej; poszukiwania form aktywnego nauczania zindywidualizowanego; badania modelowe form nauczania; analiza procesu dydaktycznego jako systemu sterowanego [46].

Przedstawione w artykule badania nad nauczaniem programowanym wskazują, że należy ono do intensywnie rozwijających się nurtów dydaktyki. W ciągu swej ponad dwudziestoletniej historii urosło ono z „postępowej metody dydaktycznej" [47] do „obszernej koncepcji, swoistego ruchu o charakterze teoretycznym i praktycznym" [48]. Ruch ten jest jakościowo nowym etapem rozwoju teorii i praktyki nauczania. Dlatego też nauczanie programowane określa się jako „dydaktyczne wydarzenie naszych czasów" [49] względnie „główną drogę rozwojową nowoczesnego kształcenia" [50].

Należy spodziewać się, że w toku dalszych badań uda się bardziej precyzyjnie określić dalsze możliwości wykorzystania nauczania programowanego w praktyce szkolnej. Prawdopodobnie pozwolą one wskazać dodatkowo słabe i mocne strony interesującego nas tutaj nurtu dydaktyki.

[45] E. Berezowski: Bezmaszynowy system kontroli programowanej — BSK. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 1970, nr 1—2; E. Berezowski: Adaptacyjny system kontroli programowanej — ASK. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* nr 3 1970; K. Denek: Kontrola programowana wiedzy sturentów. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1974, nr 1; K. Denek: Methodes réelles de mesure et d'Evaluation du travail des élèves. *Documentation et information pedagogiques*, 1974, nr 191.

[46] S. I. Archangielski: Lekcji po tieorii obuczenija w wysszej szkole. Izdat. *Wysszaja Szkoła*, Moskwa, 1974, s. 84.

[47] E. Faure i inni: Uczyć się, aby być. PWN, Warszawa 1975, s. 43.

[48] K. Kruszewski: Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym. PWN, Warszawa 1974, s. 8 i 81—91.

[49] W. Schramm: Programmed Instruction Today and Tomorrow. The Fund for the Advancement of Education, Stanford 1968, s. 38.

[50] N. F. Tałyzina: Programowanie i automatyzacja w szkole: Moda czy prawidłowość? (Wywiad Fr. Januszkiewicza z N. F. Tałyziną w ramach dyskusji nad problemami technologii kształcenia. *Życie i Nowoczesność* z dnia 5 grudnia 1974).

WOJCIECH JANKOWSKI

NIEKTÓRE PROBLEMY TZW. PEDAGOGIKI ARTYSTYCZNEJ

Trudno byłoby w jednym artykule zawrzeć przegląd wszystkich ważniejszych problemów, jakie dałyby się aktualnie w pedagogice artystycznej wyodrębnić i zanotować. Dlatego też skoncentruję się tylko wokół problemów wybranych, tych, które uważam za najbardziej charakterystyczne.

Przede wszystkim jednak — czy pedagogika artystyczna może być pojmowana jako jednolita sfera zjawisk, innymi słowy, jako dziedzina integralna? Wprawdzie mówi się o szkołach artystycznych, przedmiotach artystycznych, a nawet istnieje Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, który niedawno obchodził 20-lecie działalności, ale czy problemy pedagogiczne szkół muzycznych, wychowanie i kształcenie muzyczne itp. mają jakieś cechy wspólne z problematyką kształcenia np. plastycznego? Otóż myślę, że właśnie wiele przemawia za tym, by traktować pedagogikę artystyczną integralnie. Przede wszystkim dlatego, że różne, często bardzo nawet odległe w swej specyfice warsztatowej i wyrazowej, a także zasięgu społecznym sztuki pełnią wspólne funkcje społeczne, takie jak funkcja estetyczna, poznawcza czy wychowawcza, po wtóre dlatego, że ich rozwój i społeczny zasięg zależy w pierwszym rzędzie od takiego warunku, jak talent, szczególne uzdolnienie, indywidualność. Po trzecie wreszcie dlatego, że tylko na tej drodze, a ściśle z tej perspektywy można sformułować, w celach praktycznego zastosowania, ogólne zasady wychowania przez sztukę [1].

Sądzę, że źródła podstawowych problemów pedagogiki artystycznej kryją się przede wszystkim w dwu pierwszych warstwach jej uwarunkowań. Dlatego też, nie rozwijając dalej myśli o integralności pedagogiki artystycznej ani o jej zasadach, przejdę do jej problemów, tych, które, jak zaznaczyłem, uważam za najbardziej charakterystyczne i aktualne.

* * *

Pierwszy z nich, a ściślej pierwszy ich zakres widzę w relacji: szczególne uzdolnienie artystyczne a wymienione społeczne funkcje sztuki. Jak wiadomo, zarówno dobór kandydatów do szkół artystycznych różnych stopni i typów, jak i późniejsza selekcja w toku

[1] Por. W. Jankowski: Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej. PZWS 1970.

nauki, studiów i w zawodzie nastawione są w zasadzie na jeden cel: jak najwyższe osiągnięcia warsztatowe, techniczne, wirtuozowskie, solistyczne czy jak je tam jeszcze, w zależności od uprawianej dziedziny, dałoby się nazwać; jak największa oryginalność i świeżość pomysłów i interpretacji, siła wyrazu i szczerość wypowiedzi, słowem, dotarcie do najgłębszych warstw wrażliwości wychowanka, najbardziej indywidualnych cech jego osobowości.

I to jest dobrze, można nawet zaryzykować twierdzenie, że przekonanie o konieczności nastawiania się na ten cel nie jest jeszcze w szkolnictwie artystycznym dostatecznie powszechne, że tu i ówdzie na przeszkodzie stoi schematyzm metod kształcenia, narzucanie koncepcji czy języka, przeciwdziałanie zbyt wczesnemu ujawnianiu się indywidualności czy samodzielności ucznia lub studenta. Ale nawet wtedy, gdy z tymi wypaczeniami nie mamy do czynienia, rodzi się pytanie: czy jednak ten cel, streszczający się w dwu hasłach: m i s t r z o s t w o i o r y g i n a l n o ś ć, nie kryje w sobie źródeł konfliktu, właśnie na gruncie wspomnianych już społecznych funkcji sztuki.

Pierwsza z nich, e s t e t y c z n a, zakłada istnienie lub rozwinięcie u człowieka w r a ż l i w o ś c i na szczególne jakości świata rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń, jakimi są, przykładowo, rytmy, brzmienia, harmonie, frazy i emocje, genialnie zaklęte w dzieła muzyki, kształty i kolory, ucieleśnione w sztuce plastycznej, czy wreszcie ruch i wyraz w sztuce tańca. Ale czy jakości te istnieją jako takie, czy też są one właściwością określonych dzieł, wyznacznikami ich wartości? Innymi słowy, czy kształcenie wrażliwych i twórczych artystów jest możliwe bez przyswojenia sobie przez nich określonych dzieł, bez zaznajomienia się z dorobkiem danej gałęzi sztuki, bez opanowania jej języka? Ale czy to z kolei nie grozi właśnie zatratą własnej odrębności, indywidualnych cech ekspresji, przejściem na język konwencjonalny, komunikatywny, ale obcy zarazem? Jakie ewentualnie powinny być proporcje między tym, co określamy rzemiosłem w sztuce, zasobem umiejętności, a tym, co stanowi własną, przez siebie odkrytą, a może i wymyśloną sferę jakości i wartości? Podobnie, jakie powinny być proporcje między tym, co nam odpowiada, co lubimy, a tym, co należy znać, rozumieć, przeżyć?

Pamiętam, jak nasz znakomity kompozytor Witold Lutosławski na jednym ze spotkań ze studentami warszawskiej szkoły muzycznej powiedział, że w zasadzie nie ma innej drogi rozwoju muzyki współczesnej, jak przezwyciężenie, oderwanie się od języka klasyków. Jest to może zrozumiałe z dialektycznego punktu widzenia, ale jak to zamienić na dyrektywy pedagogiczne? I czy będą to dyrektywy jednakowe w kształceniu zarówno szerokich rzesz odbiorców, a więc w tak zwanym wychowaniu artystycznym, jak i kształceniu profesjonalnym, i to zarówno np. kompozytorów, jak i wykonawców?

Że pytania te nie mają wyłącznie charakteru spekulatywnego, świad-

czą trudności, jakie mamy w szkolnictwie artystycznym z ujęciem takich przedmiotów nauczania, jak przedmioty ogólnomuzyczne czy wiedza o sztuce, takich elementów kształcenia, jak dobór repertuaru czy ilustracji, tak by możliwie najlepiej wprowadzały w daną dziedzinę sztuki, jako całość, jako sferę wartości obiektywnych, a nie wyłącznie z punktu widzenia aktualnych mód, konwencji czy zainteresowań lub też doraźnych potrzeb dydaktyczno-warsztatowych.

Druga z wymienionych funkcji społecznych sztuki, poznawcza, zawiera równie wiele, jak poprzednie, trudnych pytań, szczególnie zaś wtedy, gdy spojrzymy na nią z punktu widzenia tej interpretacji, jaką nadał jej prof. Bogdan Suchodolski. Profesor stwierdził bowiem wielokrotnie, że poznanie rzeczywistości poprzez sztukę polega na tworzeniu nowych tej rzeczywistości postaci i że, z kolei, ten nierzeczywisty świat sztuki wpływa głębiej na człowieka i kształtuje go niż świat rzeczywisty. Jeżeli ten paradoks jest prawdziwy, a chyba cała nasza wiedza i doświadczenie go potwierdza, to powstaje pytanie: czy wszystkie dziedziny sztuk i wszystkie sposoby jej uprawiania kryją w sobie tę jej właściwość? Jak np. łączyć w kształceniu artystycznym postawę twórczą z odbiorczą, nawet tam i w tych dyscyplinach, gdzie warunkiem podstawowym ich opanowania jest rzemiosło, technika? I odwrotnie, czy rzemiosło, technika, jako główny cel kształcenia, nie niweczy nie tylko wrażliwości i oryginalności, ale również zdolności twórczych i postawy otwartej, o którą tak wołają współcześni pedagogowie? Czy właśnie studia nad artystycznym mistrzostwem nie są równocześnie oddalaniem się od życia, od jego realnych problemów, które niesie, i przeżyć, których wymaga nawiązanie z nim kontaktu?

Jeżeli rozważania te i pytania brzmią abstrakcyjnie albo zgoła banalnie, dodam, że formułuję je nie tylko na zasadzie dzielenia się swymi prywatnymi wątpliwościami czy niepokojami, ale w oparciu o dość powszechne opinie i empiryczne badania. Referowano je np. na jednym z seminariów naukowych, zorganizowanym przez COPSA w styczniu r. 1973 w Miedzeszynie [2]. Stwierdzono tam m.in., że młodzież artystyczna, kształcąc się i dążąc do sukcesu, koncentruje się bardziej — szczególnie jeśli chodzi o osoby o najwyższych osiągnięciach — na samych dążeniach, na sobie, na wartościach instrumentalnych, jak by to należało określić, niż na świecie zewnętrznym, jego problemach, ideach, którym chciałaby służyć, itp. Jest to stwierdzenie z pewnością niepokojące. Bo czy do pogodzenia jest kształcenie w dziedzinie sztuki, a więc dziedzinie, która stanowi w coraz większym stopniu nie tylko zewnętrzną obudowę codziennego i odświętnego życia człowieka, źródło wiedzy i przeżyć, uniwersalny język porozumienia międzynarodowego i międzypokoleniowego, ale również coraz głębiej sięgające wyposażenie wewnętrzne, duchowe człowieka — czy jest więc do pogodzenia kształcenie w jakiejś dziedzinie

[2] Problemy wychowania w szkołach artystycznych COPSA. Z. 150 r. 1975.

sztuki rozwijanie talentu, jednocześnie zaś zubażanie osobowości kształconego podmiotu tej sztuki — przyszłego artysty? Jakże trafnie problem ten ujął Władysław Loranc stwierdzając: „Artyści są sobie pokrewni posiadaniem talentu, ale różnią się między sobą posiadaną osobowością"[3].

Sądzę jednak, że te niepokojące zjawiska w zakresie poznawczej funkcji sztuki, w jej relacji z procesem kształcenia artystycznego tylko pozornie świadczą o istniejącej jak gdyby na tym gruncie sprzeczności wewnętrznej. Sądzę, że mamy tu do czynienia z naciskiem okoliczności zewnętrznych, takich jak np. katastrofalne przeciążenie młodzieży artystycznej, szczególnie muzycznej, nadmiarem zajęć i obowiązków, włącznie z takim fenomenem, jak konieczność uczęszczania równolegle do dwu szkół — muzycznej i ogólnokształcącej. Nic dziwnego, że w postawach tak kształconej młodzieży rozwijają się tendencje „wybiórcze", nawyk ograniczania wszystkiego, co nie wiąże się z nauką głównej specjalności, do niezbędnego minimum. A uniknięcie groźnych rzeczywiście skutków tej sytuacji, niebezpiecznej zresztą nie tylko dla rozwoju osobowości i umysłowości młodzieży uzdolnionej muzycznie, ale i zdrowia, zależne jest przede wszystkim od zapewnienia korzystniejszych warunków kształcenia.

Warto podkreślić, że do podobnych wniosków, w odniesieniu do uczniów o uzdolnieniach intelektualnych, dochodzi prof. Ludwik Bandura[4].

Trzecia ze społecznych funkcji sztuki — funkcja wychowawcza, polega na szerzeniu przez sztukę określonych idei, wzorów, treści. I ona nie jest bezkonfliktowa; i w niej, w zestawieniu z rzeczywistością kształcenia artystycznego, kryją się źródła rozlicznych problemów. Jeden z nich, fundamentalny, odnosi się do odpowiedzialności za propagowane treści, wzory postaw, ideały i gusty. Kształcić artystycznie to jednocześnie uczyć odpowiedzialności za społeczną recepcję sztuki, jako narzędzia wychowawczego. Przy czym odpowiedzialność ta jest tym większa, im sztuka jest bardziej dostępna i poszukiwana, a dziś właśnie wchodzimy w erę jej masowej konsumpcji. Zjawisko masowych eksperymentów artystycznych to jednak nie tylko konsekwencja masowych środków przekazu, to również swoisty paradoks naszych czasów, polegający na równie powszechnym odwracaniu się od odbiorcy, skazywaniu go na seryjną produkcję rozrywkową. Wspomniane eksperymenty bowiem dość rzadko mają za cel tworzenie nowych wartości, komunikowanie określonych treści, dość często natomiast chodzi o epatowanie snobów czy za jakąkolwiek bądź cenę odróżnienie się od tła. Z tym odróżnianiem się bywa jednak często jak z modą — im kto bardziej chce być modny, tym bardziej upodabnia się do innych, o podobnych zamiarach.

I tu właśnie jest miejsce na podkreślenie, że w toku kształcenia artystycznego wcale nie jest łatwo kształcić wychowawczą, odpowiedzialną

[3] W. Loranc: Czy można wykształcić artystę. *Życie Literackie* nr 953, r. 1970.
[4] L. Bandura: Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem. NK 1974.

postawę przyszłego artysty. Nasi uczniowie czy studenci sami, po pierwsze, są już produktem określonych czasów, środowiska, kultury, poza tym ich uzdolnienia, czasem nawet talent, młodzieńcza fantazja, niecierpliwość i przekora kierują ich zainteresowaniami raczej w kierunku formy, nowinek i mody niż w kierunku określonych idei, potrzeb kultury, ku służbie społecznej. Jakże różna jest ta postawa i sytuacja od sytuacji pokoleń, które wychowywały się np. w XIX-wiecznej Polsce i której wyobraźnię organizowały echa filozofii Oświecenia, a także ideologia romantyzmu i pozytywizmu. To te właśnie wpływy pozwoliły naszej sztuce wytrzymać na ogół napór sztuki mieszczańskiej, eklektycznej i bezideowej, one też, jak i szczególna sytuacja społeczeństwa polskiego w okresie zaborów i później sprzyjały krystalizowaniu się u większości wybitnych artystów postaw i treści patriotycznych, angażowaniu się w sprawy społeczne, wdawaniu się w spory ideowo-polityczne.

Jeżeli o tym przypominam, to bynajmniej nie po to, by sugerować, iż nasza młodzież jest bezideowa — raczej chodzi mi o podkreślenie, że nasza kształcąca się młodzież przeżywa na tym gruncie pewien konflikt. Sferę problemów ideowo-politycznych, moralnych i społecznych traktuje jako dziedzinę odrębną, dziedzinę mniej lub bardziej ciekawej codzienności, natomiast sferę problemów własnej czy cudzej twórczości, wykonawstwa itp. jako dziedzinę bądź to profesjonalnych czynności i obowiązków, bądź też intymnej niezależności. Stąd też wśród młodzieży artystycznej, a mam na myśli głównie młodzież muzyczną, stosunkowo mało daje się dziś zauważyć sporów wokół takich problemów, jak kryteria oceny czy kierunki w sztuce. Szczególnie mała jest znajomość społecznego funkcjonowania zawodu artysty, jego obowiązków i zadań, roli stowarzyszeń twórczych, problemów upowszechnienia sztuki itp.

Jak te treści i obowiązki uczynić elementem świadomości młodej kadry artystycznej, czynnikiem animującym nie tylko osobowość, ale i działalność twórczą i artystyczną — oto problem, którego rozwiązanie stanowi jedno z kluczowych zadań naszej artystycznej pedagogiki.

* * *

Drugi zakres problemów, który na tym miejscu chciałbym już tylko zasygnalizować, wiąże się z pytaniem o m o d e l systemu pedagogicznego, szkolnego, który dla pedagogiki artystycznej byłby modelem optymalnym. Problem ten nabiera na aktualności nie tylko dlatego, że szkolnictwo artystyczne, poza wyższym, nie zostało w zasadzie uwzględnione w poszczególnych wersjach systemu szkolnego proponowanego przez Raport Komitetu Ekspertów o stanie oświaty ani w zatwierdzonej koncepcji reformy szkolnej. Jest on aktualny również dlatego, że wszystkie dotychczasowe formy ustrojowo-programowe poszczególnych typów szkolnictwa artystycznego charakteryzują się pewnymi brakami, niejednolitością poziomu, a co za tym idzie i wyników. Na przykład szkolnictwo muzyczne,

mimo blisko 30 lat istnienia w nowym 3-stopniowym systemie rozpoczęło poszukiwania, niezależnie od później zainicjowanej reformy oświatowej, nowych rozwiązań, które by właśnie uczyniły jego strukturę bardziej „otwartą", umożliwiającą uzdolnionej młodzieży omijanie niepotrzebnych barier w kształceniu i skracanie nadmiernie długiego czasu nauki. I aby jednostronnie zawodowy, nastawiony na „wyczynowość" proces kształcenia uległ rozluźnieniu i uwszechstronnieniu, nie w sensie powiększenia już i tak nadmiernej ilości przedmiotów, ale tak, by powstawały pełniejsze jeszcze niż obecnie szanse rozwoju uzdolnień i możliwości każdego ucznia czy studenta, by sito, którym łowimy artystyczne talenty, miało nie tylko mniejsze oczka, ale by głębiej sięgało w najszersze warstwy społeczeństwa.

Można przypuszczać, że szeroki eksperyment w szkolnictwie muzycznym [5], prowadzony na ten temat pod opieką COPSA, przyniesie wnioski, które pozwolą na zaprojektowanie jeszcze doskonalszego systemu kształcenia muzycznego, jeszcze bliższego zarówno społeczno-oświatowym potrzebom w tym zakresie, jak i specyfice rozwoju muzycznych talentów oraz strukturze muzycznych zawodów.

Również szkolnictwo plastyczne, szczególnie średnie, mimo wielu osiągnięć przeżywa dość trudny okres przestawiania się na bardziej praktyczny kierunek. Nie kwestionując potrzeby zmian w tym zakresie można jednak mieć wątpliwości, czy wszystkie projektowane rozwiązania są słuszne. Ukierunkowanie zadań średnich szkół plastycznych niekoniecznie musi, jak się wydaje, oznaczać sprowadzenie tych zadań do tak ściśle zawodowych, jak to ma miejsce w innych resortach, tym bardziej że i tam zachodzą ostatnio istotne zmiany w kierunku zmniejszenia ilości wąskospecjalistycznych kierunków kształcenia na rzecz ogólnej podbudowy dla procesów specjalizacyjnych. Sądzę, że w naszych szkołach śmielej należy szukać rozwiązań, które prowadziłyby do zintegrowania procesu wychowania przez sztukę — który w szkołach plastycznych ma piękne tradycje i osiągnięcia — z pewnym upraktycznieniem, wprowadzaniem takich technik i specjalności, które przygotowywałyby nie tyle do określonych stanowisk czy rodzajów pracy, ile ułatwiałyby wybór zawodu czy dalszych studiów. Sądzę też, że w zadaniach średnich szkół plastycznych w jeszcze większym stopniu niż obecnie powinny znaleźć wyraz środowiskowe potrzeby czy tradycje.

W końcu, wracając do wspomnianego Raportu o stanie oświaty i do koncepcji reformy szkolnej, jednym z najpoważniejszych problemów pedagogiki artystycznej jest rozstrzygnięcie, w jakiej formie i w zakresie jakich funkcji szkolnictwo artystyczne powinno włączyć się w skoordynowany system oświaty i wychowania, tak jednak, by nie zatraciło swej specyfiki i wypróbowanych metod pracy. Przeciwnie, by swym przykła-

[5] W. Jankowski: Wstępna ocena eksperymentu ustrojowo-programowego w szkolnictwie muzycznym I i II st. COPSA Z. 159, r. 1974.

dem, dorobkiem i możliwościami system ten wzbogaciło. Można bowiem na zakończenie tych refleksji zaryzykować twierdzenie, że w stosunku do systemu szkolnictwa oświatowego więcej mamy do d a n i a niż do w z i ę c i a, mimo że młodzież nasza stanowi tylko ułamek procentu całej kształcącej się młodzieży w naszym kraju. To nasze bowiem szkolnictwo wypracowało programy i metody pracy z uzdolnionymi dziećmi i młodzieżą, a w przypadku szkolnictwa muzycznego nawet od najwcześniejszych lat życia do dyplomu magistra sztuki; wypracowano też odpowiednie dla tych celów metody rekrutacji i selekcji. To w naszym szkolnictwie proces kształcenia jest jednocześnie autentycznym procesem kształtowania osobowości, a nauka w wielu szkołach i kierunkach jest przedmiotem najbardziej autentycznego zaangażowania uczniów, co nie tylko sprzyja ich rozwojowi, ale w zarodku likwiduje lub ogranicza wiele klasycznych trudności wychowawczych i przeciwdziała szerzącym się nowym i jeszcze bardziej groźnym ich formom. To wreszcie w naszym szkolnictwie rozwija się od najwcześniejszych lat życia kult pracy nad sobą, samodzielności w nauce i myśleniu. Można przypuścić, że szersze udostępnienie nie tylko naszych doświadczeń i dorobku, ale wprost miejsc w naszych szkołach zbliżonych niektórymi funkcjami do pozaszkolnych ośrodków monoprofilowych [6] dałoby niezmiernie cenne efekty społeczno-wychowawcze, służyło zbliżeniu do najcenniejszych wartości sztuki nie tylko jej przyszłych pracowników, ale i szerszego ogółu odbiorców.

REGINA WOLNIEWICZ
WARSZAWA

WIADOMOŚCI O SZTUCE CZY TEORETYZOWANIE NA TEMAT SZTUKI?

W tym roku szkolnym do programu nauczania dla Studiów Wychowania Przedszkolnego wprowadzono w zakresie wychowania plastycznego daleko idące zmiany. Zmiany te nie wydają się słuszne, w każdym zaś razie wymagałyby szerszego i gruntownego przedyskutowania. Przedstawimy pokrótce ich treść oraz parę własnych uwag krytycznych.

We wrześniu 1973 r. przekształcono dotychczasowe 5-letnie Licea Pedagogiczne dla Wychowawczyń Przedszkoli w 6-letnie Studia Wychowania Przedszkolnego. Studia te oparto, podobnie jak przedtem Licea, na 8-letniej szkole podstawowej; pierwsze cztery lata nauki odpowiadają liceum ogólnokształcącemu, dwa końcowe stanowią Studium właściwe.

[6] Por. J. Wołczyk: Edukacja dla rozwoju. Ossolineum 1973.

W lipcu 1974 r. ogłoszono program nauczania dla wymienionych Studiów i program ten obowiązuje w bieżącym roku szkolnym. W zakresie wychowania plastycznego nowy program różni się istotnie od obowiązującego dotąd programu dla Liceów Pedagogicznych, wprowadzonego we wrześniu 1969 r. i wzorowanego na programie nauczania dla liceów ogólnokształcących z 1966 r. Różnice są przede wszystkim dwie. Po pierwsze, zwiększono ogólny wymiar godzin przeznaczonych na właściwe wychowanie plastyczne — tzn. bez metodyki wychowania plastycznego w przedszkolu — ze 170 do 230 godzin, czyli o 35%; rozłożono je też na 4 lata zamiast poprzednich 3 lat. Po drugie, mimo zwiększenia wymiaru godzin zredukowano drastycznie programową treść nauczania, eliminując z niej niemal całkowicie dawne „wiadomości o sztuce".

W programie Liceum właściwe wychowanie plastyczne obejmowało dwa działy główne: (1) ćwiczenia plastyczne („Obserwacja interpretacja natury" oraz „Kompozycja płaska i przestrzenna") i (2) elementy historii sztuki („Wiadomości o sztuce"). Na te ostatnie program ów przewidywał około 30% z ogólnego wymiaru 170 godzin, a w liceum ogólnokształcącym — nawet 40%. Tymczasem obecny program Studium ogranicza się wyłącznie do działu pierwszego, też zresztą nader dyskusyjnie pojętego, bo jako na wpół zabawowe kształcenie młodych artystów [1]. Nie przewiduje się w nim natomiast zupełnie systematycznego przekazywania podstawowych wiadomości z dziedziny historii sztuki. Czytamy tam wprawdzie w Uwagach o realizacji programu, że „systematyczny wykład wiedzy o sztuce będzie miał miejsce niezależnie od zajęć w pracowni (program «Wprowadzenia do wiedzy o sztuce», część o języku plastyki)" [2]. Rzeczywiście, w programie Studium występuje przedmiot pod taką nazwą i którego nie było w programie Liceum. Jednakże odsyłanie tutaj do programu owego przedmiotu jest chyba jakimś nieporozumieniem. Przedmiot ten przewidziany jest bowiem tylko w jednym półroczu przedostatniego roku nauki w łącznym wymiarze 18 godzin. Nie jest on też wcale pomyślany jako systematyczny wykład elementów historii sztuki, lecz raczej — co jasno widać z jego programu — jako coś w rodzaju „estetyki ogólnej" czy „teorii sztuki w ogóle". Miałoby tam chodzić o zaznajamianie uczniów z „językiem sztuki", przy czym „język plastyki" byłby tylko jednym wśród pięciu takich „języków" — obok poetyki, muzyki, teatru i filmu. Na wiedzę o sztukach plastycznych — zredukowaną tu zresztą do samej tylko este-

[1] Tylko ktoś zupełnie nieobznajmiony z rzeczywistością dzisiejszej szkoły może np. dawać taką oto „uwagę o realizacji programu": „W początkowym okresie zajęć nauczyciel powinien ośmielać uczniów do swobodnego działania, eksperymentowania dużą ilością farb na płaszczyznach papieru (wylewanie farby, rozmazywanie palcami, mazanie pędzlem) wytwarzając nastrój swoistej zabawy". (por. „Program", s. 201). Wyobraźmy sobie taką zabawę w małego Pollocka w grupie — jak u nas — 40-osobowej, na powierzchni 40 metrów kwadratowych, zastawionej szafami i stołami, z urządzeniami instalacyjnymi w postaci jednej małej umywalki!

[2] Por. „Program", s. 207/208.

tyki malarskiej — nauczyciel owego przedmiotu mógłby zatem poświęcić w sumie 3 lub 4 godziny lekcyjne. Pomijając już trudności ze znalezieniem nauczyciela — znawcy wszystkich tych „języków" artystycznych — jest jasne, że historii sztuki europejskiej przez trzy godziny systematycznie wyłożyć się nie da. A więc, jak powiedziano, elementy historii sztuki zostały z programu wychowania plastycznego w Studium faktycznie usunięte.

Nie bardzo wiadomo, jakimi właściwie pobudkami kierowali się twórcy nowego programu. Wprowadzone przez nich innowacje nie zostały bowiem poprzedzone żadną szerszą dyskusją pedagogiczną — czy to w czasopismach, czy na jakichś szerszych konferencjach — która uzasadniałaby je merytorycznie i dydaktycznie. Pobudek można się więc tylko domyślać. Chodziło pewnie o to, by odciążyć młodzież od — jak się zwykle mawia — „historycznego balastu", oraz o to, by program „unowocześnić", „upraktycznić" i „zbliżyć do potrzeb życia". Czy jednak cele te, których ogólnikowej słuszności nie ma tu powodu kwestionować, można osiągnąć środkami przewidzianymi w nowym programie? W szczególności czy sprzyja im, czy może raczej szkodzi, owo eliminowanie rzeczywistych wiadomości o sztuce? Sądzimy, że jest to upraktycznianie i unowocześnianie programu czysto pozorne. Faktem jest bowiem, że właściwie pojęta historia sztuki ma nie tylko duże walory dydaktyczno-wychowawcze, lecz odpowiada również istotnym i różnorodnym potrzebom młodzieży, żywo przez nią samą odczuwanym. Potwierdzają to także nasze doświadczenia z tym przedmiotem w Liceum i później w Studium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Warszawie.

Nauczanie wiedzy o sztuce pojmujemy — podobnie jak w znanej księdze Witwickiego — jako zaznajamianie uczniów ze s t y l a m i artystycznymi i z ich historyczną ewolucją. Tak pojęta historia sztuki jest — zwłaszcza w dziedzinie architektury — bardziej nauką o współczesności niż o przeszłości. Jest to bowiem wtedy nauka nie o rzeczach odległych i zamierzchłych, lecz o tym, co — jak Zamek warszawski czy Ratusz toruński — stoi żywo przed oczyma dzisiejszego widza; i to z reguły nie jako martwy „zabytek", lecz jako obiekt nadal praktycznie użytkowany. Szkolne wiadomości o sztuce, traktowane nie jako zabytkoznawstwo i muzealnictwo, lecz jako podstawa orientacji w stylach i umiejętności ich rozpoznawania w konkretnym obiekcie, jest integralną częścią kultury osobistej wykształconego człowieka. Dostarczają też one najlepszych, bo nie książkowych, ilustracji do dziejów własnego kraju i kontynentu, których nauczanie odbywa się w szkole równolegle.

Znajomość i praktyczna umiejętność rozpoznawania stylów artystycznych jest — według naszych obserwacji — przez młodzież wysoko ceniona i daje jej dużą satysfakcję. Wzbogaca też ona niepomiernie treściami kulturalnymi wszelkiego rodzaju krajowe i zagraniczne wyjazdy i wycieczki, otwierając oczy na rzeczy, które inaczej mijano by nie zauważo-

ne. Pozbawianie młodzieży tego bezpośrednio użytecznego zaplecza kulturalnego — jak to faktycznie robi nowy program — wydaje się wręcz absurdalne zwłaszcza dzisiaj, w dobie coraz bardziej masowej i coraz dalej geograficznie sięgającej turystyki. Trudno nawet porównywać bogactwo wrażeń i wartości wyniesionych z wakacyjnej wycieczki do Moskwy czy Florencji u dwu osób, z których jedna potrafi odróżnić przynajmniej podstawowe cechy sztuki ruskiej od cech sztuki włoskiego renesansu, druga zaś mniema, że każdy kościół wygląda mniej więcej tak samo: tzn. „jak kościół". Zresztą cały wyjazd wakacyjny nabiera wtedy zupełnie nowego sensu, przestając być bezmyślnym „zwiedzaniem" coraz to nowych miejsc i miejscowości; przez pogłębianie własnego znawstwa sztuki staje się on bowiem narzędziem rozwijania i rozszerzania osobowości.

Aby dawać uczniom takie przygotowanie, nauczanie wiadomości o sztuce musi naturalnie odpowiadać pewnym warunkom. Trzeba w nim nade wszystko unikać źle pojętego „historyzmu", polegającego na zasypywaniu ucznia mnóstwem nowych i tylko luźno ze sobą powiązanych szczegółów historycznych (dat, nazw, nazwisk, danych biograficznych, antykwarycznych i muzealnych). Szkolne wiadomości o sztuce winny przede wszystkim dawać ogólny schemat ewolucji historycznej stylów artystycznych, a przez to — znajomość ich cech najbardziej typowych. Schemat ten uzupełniamy jak najmniejszą ilością starannie dobranych informacji o głównych przedstawicielach tych stylów i o ich głównych obiektach. Resztę musi tu dawać — kierowane, rzecz jasna, przez nauczyciela — bezpośrednie obcowanie z samymi dziełami sztuki. Osiągnąć to można tylko dwoma sposobami: bądź przez wycieczki na wystawy plastyczne i do obiektów architektonicznych, bądź przez demonstrowanie reprodukcji i przeźroczy możliwie doskonałych jakościowo.

Bardzo ważna w nauczaniu wiedzy o sztuce jest sprawa zeszytów przedmiotowych. Zeszyty te są często prowadzone ze zdumiewającą starannością i zamiłowaniem, nie wykazywanymi przez młodzież w zeszytach do innych przedmiotów. Tłumaczy się to faktem, że zeszyty do wiedzy o sztuce dają naturalne i zarazem sensowne ujście tej głębokiej potrzebie ludzkiej — w wieku młodzieńczym szczególnie żywej — jaką jest tzw. „żyłka kolekcjonerska" [3]. Młodzież często gromadzi własne zbiory reprodukcji w postaci pocztówek, ilustracji z czasopism, kalendarzy itp. Reprodukcje te stoją, przy dzisiejszej technice poligraficznej, zwykle na wysokim poziomie artystycznym. Z kolekcjami tymi bywa na ogół tak, że pragnęłoby się je wykorzystać praktycznie, tylko nie wiadomo do czego. Tu zaś, we własnym szkolnym zeszycie do wiedzy o sztuce, otwiera się dla takiego wykorzystania zbiorów pole wprost idealne. Nic przeto dziwnego, że zeszyty te bywają często dobrze ilustrowanymi podręcznikami

[3] Por. w tej sprawie trafne uwagi Jana Frątczaka „Zeszyt w wychowaniu plastycznym", *Plastyka w Szkole*, 1/1975.

historii sztuki — lub, jak mówi Frątczak, „albumami" — znacznie przewyższającymi graficznie ilustracje z podręcznika szkolnego [4].

Jest naturalnie rzeczą celową, by kilka wybranych obiektów uczniowie poznali bliżej — najlepiej architektonicznych i wziętych z ich najbliższego otoczenia, a zarazem takich, które w sposób wyraźnie widoczny wiążą się z historią kraju lub miasta. Najbardziej skutecznym środkiem do tego celu jest, naszym zdaniem, pogłębiona aktywność samych uczniów zwrócona w tym właśnie kierunku. Ustaliwszy kilka odpowiednich tematów (np. pałac w Łazienkach, kolumna Zygmunta, kościół Św. Aleksandra, Pałac Kultury i Nauki, hotel „Forum" itp.) rozdzielamy je jako krótkie referaty pośród uczniów według zasady dwie osoby na temat. Zaskakująca jest przy tym gotowość młodzieży do podejmowania się tego rodzaju pracy, wymagającej zazwyczaj sporo czasu i zachodu. Nie trzeba wcale podawać im tutaj literatury ani wskazywać szczegółowo sposobu opracowania; sami wszystko znajdują, zaskakując nieraz nauczyciela swą pomysłowością i najwyraźniej odczuwając życiową przydatność takiej pracy.

Młodzież widzi i rozumie potrzebę konkretnych wiadomości o sztuce dawnej i dzisiejszej, rodzimej i światowej. Docenia też ona celowość zajęć, które te wiadomości przekazują. Ze słusznym natomiast niezrozumieniem spotykają się z jej strony zajęcia nacechowane ahistorycznym estetyzmem, jakie właśnie — i to wyłącznie — zaleca nowy program. Program ten należy więc co rychlej zmienić, powracając w zasadzie do programu poprzedniego. Program tamten wymaga zapewne jakichś modyfikacji, ale w sumie jest to program merytorycznie i dydaktycznie rozsądny, liczący się — w przeciwieństwie do nowego — zarówno z istotnymi potrzebami ucznia, jak i z realiami dzisiejszej szkoły w Polsce.

JÓZEF SOWA
RZESZÓW

OBÓZ NAUKOWY WAŻNYM OGNIWEM PROGRAMOWEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

W świetle obowiązującego programu przedmiotu — praktyka pedagogiczna, każda uczelnia pedagogiczna zobowiązana jest do zorganizowania po czwartym semestrze studiów dla kierunków pedagogicznych trzyty-

[4] W świetle tych spostrzeżeń marnotrawstwem wydaje się opatrywanie podręczników szkolnych do wiadomości o sztuce kosztowną częścią ilustracyjno-reprodukcyjną, która i tak stoi zawsze poniżej średnich nawet reprodukcji pocztówkowych. Zamiast takich kolorowych, a jakościowo marnych reprodukcji lepiej byłoby dać tam więcej dobrze opracowanych schematów rysunkowych (jak np. w doskonałej w swym rodzaju broszurce Barbary Stopczyk: Jaki to styl? Warszawa 1968, PZWS).

godniowej terenowej praktyki pedagogicznej. Ta trzytygodniowa programowa praktyka pedagogiczna ma być zorganizowana w formie obozu naukowego, którego tematem ramowym jest: „Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim lub małomiasteczkowym". Obóz ten jako ważne ogniwo w systemie praktyk pedagogicznych ma spełnić doniosłe zadania w przygotowaniu studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej do pracy zawodowej, jak również i w pracy dydaktyczno-wychowawczej samej uczelni.

Realizacji podstawowych zadań w czasie praktyki powinny towarzyszyć następujące cele kierunkowe:

1. Uzyskanie przez studentów pełnych wiadomości o funkcjonowaniu szkoły w środowisku wiejskim lub małomiasteczkowym. Poszerzanie i pogłębianie wiedzy pedagogicznej przez bezpośredni kontakt z różnymi formami pracy szkolnej.

2. Zapoznanie się przez studentów z potrzebami wychowawczymi środowiska wiejskiego i małomiasteczkowego, stopnia ich zaspokajania oraz trudnościami, które w tym zakresie występują. Doskonalenie umiejętności diagnozowania potrzeb środowiskowych, władania wiedzą i stosowanie jej w praktyce.

3. Organizowanie przez studentów akcji wychowawczych z zastosowaniem właściwych metod postępowania w środowisku. Zaszczepienie i rozwijanie u studentów zamiłowania do pracy pedagogicznej i wiązanie ich uczuciowe z pracą w szkole.

4. Dostarczenie uczelni odpowiedniego materiału w postaci spostrzeżeń dotyczących pracy studentów, pozwalających na wyciąganie odpowiednich wniosków w zakresie dalszego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Ponadto praktyka terenowa ma rozwijać zainteresowania zagadnieniami społecznymi i wyrabiać postawę społecznego zaangażowania, kształcić umiejętności diagnozowania potrzeb środowiska (w oparciu o narzędzia gotowe i skonstruowane przez studentów). Wyrabiać zdolności obserwowania rzeczywistości społecznej i uczyć wyciągania wniosków z przeprowadzonych obserwacji. Powinna ona także stworzyć okazję do łatwości nawiązywania kontaktów społecznych.

Istnieją w pełni realne możliwości, aby zadania te były w czasie praktyki terenowej (obozu naukowego) w pełni wykonane pod warunkiem, że:

— szczegółowy program i organizacja praktyki zostaną dobrze i z odpowiednim wyprzedzeniem przygotowane,

— nastąpi trafny wybór lokalizacji obozu na bazie gminnej szkoły zbiorczej,

— studenci z odpowiednim wyprzedzeniem zostaną włączeni w przygotowanie, realizację podstawowych zadań.

Trwający przez trzy tygodnie (m-c wrzesień) bezpośredni kontakt stu-

dentów ze szkołą pozwala na zetknięcie się z szerokim wachlarzem spraw dotyczących pracy szkoły. W związku z tym można studentom zaproponować poniższą szczegółową problematykę badawczą:

— więź gminnej szkoły zbiorczej ze środowiskiem,
— system podnoszenia świadomości wychowawczej rodziców,
— gminna szkoła zbiorcza w opinii uczniów,
— gminna szkoła zbiorcza w opinii rodziców,
— praca gminnej szkoły zbiorczej z punktu widzenia nauczycieli,
— gminna szkoła zbiorcza w opinii dyrektora (kolektywu kierowniczego),
— czas wolny uczniów gminnej szkoły zbiorczej,
— praca własna ucznia i jej wyniki w gminnej szkole zbiorczej,
— funkcjonowanie opieki nad uczniami w gminnej szkole zbiorczej,
— społeczna aktywność uczniów w gminnej szkole zbiorczej,
— samopoczucie i adaptacja uczniów w gminnej szkole zbiorczej,
— funkcjonowanie systemu wychowania nowej oceny ze sprawowania,
— integracyjna funkcja gminnej szkoły zbiorczej jako szkoły środowiskowej,
— dzieci specjalnej troski w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły zbiorczej,
— funkcjonowanie gminnego ośrodka harcerskiego.

Wybór problematyki szczegółowej przez studentów powinien wynikać z ich indywidualnych zainteresowań. O wielkich możliwościach kształcenia studentów w trakcie odbywania tej praktyki świadczy również fakt, że integruje ona występujące w znacznie wyższym stopniu niż w jakiejkolwiek innej formie procesu dydaktyczno-wychowawczego trzy podstawowe czynniki kształcenia: poznawanie, przeżywanie i działanie. W związku z tym ta forma praktyki pedagogicznej stwarza cały szereg naturalnych sytuacji problemowych o silnym niejednokrotnie ładunku emocjonalnym, pozwalającym na aktywizację intelektualną i zaangażowanie się uczuciowe studentów.

Pełne wydobycie jednak tych wszystkich wartości, które tkwią potencjalnie w praktyce terenowej, i zaktualizowanie ich w procesie kształcenia studentów określonej specjalności (pedagogika szkolna, opiekuńcza czy pracy kulturalno-oświatowej) zależą w dużej mierze od kierownictwa obozu i kadry pracowników naukowo-dydaktycznych, do obowiązków których należy:

— przygotowanie szczegółowe organizacji obozu naukowego (wybór problematyki badawczej, wybór placówki i stały z nią kontakt),
— nawiązanie wstępnego kontaktu z grupą studentów (już w m-cu lutym, marcu) i pomoc w opracowaniu szczegółowych przygotowań (problematyki badawczej, doboru narzędzi, ustalenia harmonogramu pracy zespołów roboczych),
— przekazanie studentom wstępnych informacji o przedmiocie badań,

natomiast w czasie praktyki kierowanie kontaktami studentów ze szkołą i środowiskiem,

— uczestniczenie na bieżąco w korygowaniu zadań praktyki,

— udzielanie studentom wskazówek metodologicznych i konsultowanie na bieżąco zbieranych materiałów i opracowanych wyników,

— organizowanie dyskusji w grupach nad przebiegiem praktyki,

— hospitowanie zajęć wychowawczych podejmowanych przez studentów,

— ocenianie efektywności udziału studentów w praktyce.

Opiekun naukowy grupy pośrednio decyduje o ostatecznym wyniku praktyki i roli, jaką ma ona odegrać w całokształcie przygotowania studentów do zawodu. Decyduje o tym jego osobisty przykład, znajomość spraw dydaktyczno-wychowawczych szkoły oraz umiejętność kierowania pracą studentów. Na czas odbywania praktyki opiekun naukowy przejmuje wszystkie funkcje uczelni, zarówno w zakresie kształtowania umiejętności zawodowych studentów, jak i w zakresie rozwijania i wzbogacania całej ich osobowości, pełniąc nie tylko rolę nauczyciela, ale również i wychowawcy w stosunku do powierzonych jego pieczy studentów. Bezpośredni kontakt w pracy, wspólne uczestnictwo w wielu przejawach życia na placówce zbliżają wychowawcę do swych wychowanków. W rezultacie lepiej poznaje się osobowość studentów.

Obóz naukowy jest miejscem, gdzie studenci uczą się zdobywać informacje, opracowywać je, a także operować nimi. Praca naukowa na obozie rozwija umiejętność samodzielnego i krytycznego myślenia, wyciągania wniosków, poszukiwania różnych rozwiązań. Słowem, stwarza praktyczne możliwości realizacji twórczych inicjatyw młodzieży. Prawidłowe przygotowanie studentów do realizacji stawianych przez praktykę zadań wymaga również określenia ich podstawowych obowiązków. Studenci uczestniczący w obozie powinni na kilka miesięcy przed nim wszechstronnie zapoznać się:

— ze szczegółowymi problemami badawczymi i dokonać odpowiedniego ich wyboru,

— przy udziale opiekuna naukowego opracować koncepcję badań wraz z wstępnymi hipotezami roboczymi i wyborem podstawowej bibliografii ogólnej i szczegółowej,

— opracować i zapoznać się z narzędziami, które będą stosowane do rozwiązywania, i sposobem ich stosowania (ze względu na cele praktyki zaleca się jako najbardziej użyteczny — wywiad i obserwację, pomocniczo ankietę, jako techniki ułatwiające bezpośredni kontakt ze środowiskiem),

— przedstawić do zatwierdzenia sposób opracowania wyników i wykorzystania ich dla praktyki społecznej,

— zaprojektować zgodnie z tematyką organizację sytuacji wychowawczych z uczniami,

— opracować szczegółowy harmonogram czynności badawczych i organizacyjnych na trzy tygodnie — wg kalendarza,

— po zakończeniu obozu opracować i przedstawić do akceptacji materiały z badań wraz z dokumentacją, które zostaną wykorzystane jako artykuły (doniesienia z badań).

Podstawą do zaliczenia programowej praktyki terenowej studentów winno być:

— należyte przygotowanie się do podjęcia problematyki badawczej,
— aktywny udział w pracach grupy i zespołu,
— opracowanie i przedstawienie materiałów z badań,
— prowadzenie podręcznego dzienniczka (notatek),
— opinia opiekuna grupy.

Biorąc pod uwagę zadania stawiane praktyce oraz jej duże możliwości w zakresie kształtowania studentów, a także wymagania tych ostatnich co do opiekuna, można by podjąć próbę określenia podstawowych kierunków pracy opiekuna naukowego ze studentami. W trakcie jej odbywania studenci winni poznać na konkretnych przykładach nie tylko wielofunkcyjność współczesnej szkoły (gminnej szkoły zbiorczej), ale zobaczyć nowoczesny styl twórczej pracy wychowawczej nauczyciela. Poza swą funkcją poznawczą praktyka spełnia również ważną rolę kształcącą w zakresie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Należy jednak pamiętać, że powyższych umiejętności nie można kształtować drogą rzemieślniczego naśladowania, lecz należytego, naukowego ich umotywowania. Wydaje się, że przez pełne uwzględnienie w codziennej pracy ze studentami wyżej wymienionych kierunków działania będzie można zapewnić realizację podstawowych zadań stawianych praktyce pedagogicznej. Potraktowana w wyżej omówiony sposób stanie się integralną częścią procesu kształcenia pedagogicznego nowoczesnego nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA:

1. KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. W-wa 1972.
2. KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły. UMK. Toruń 1973.
3. MUSZYŃSKI HELIODOR: Wstęp do metodologii pedagogiki, R. IV, V, W-wa 1971, PWN.
4. ZACZYŃSKI WŁADYSŁAW: Praca badawcza nauczyciela. W-wa 1968, PZWS.

JANINA SEMPIOŁ
OLSZTYN

O PRACOWNI PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH DYSKUSYJNIE

Wprawdzie WSN-y już nie istnieją, ale końcowe roczniki egzystują i pojadą jeszcze na praktyki pedagogiczne we wrześniu do kl. I—IV i w marcu do kl. V—VIII. Pracownie Praktyk Pedagogicznych pozostaną i ze swoim dorobkiem większym czy mniejszym muszą się przygotowywać już do praktyk w Wyższych Szkołach Pedagogicznych, a właściwie już organizują na tym szczeblu praktyki wychowawczo-wakacyjne. Wprawdzie pracowniom odpada z organizacji jeden rodzaj praktyki (w kl. I—IV), ale to absolutnie nie znaczy, że zmniejszy się im zakres obowiązków. Zgadzam się z opinią, że dotychczas w pracowniach głównym zadaniem była organizacja i że w większości pracownie przekształciły się w biura podróży studentów [1]. Spróbuję wyjaśnić, co było i jest przyczyną takiego stanu rzeczy.

Pracownia Praktyk Pedagogicznych posiada kierownika, którym jest pracownik naukowy realizujący normalnie obowiązujące go pensum godzin dydaktycznych, i jednego pracownika administracyjnego — naukowo-technicznego. W ciągu trzyletniego okresu studiów student odbywał cztery rodzaje praktyk ciągłych (wychowawczą, asystencką, przedmiotową w kl. I—IV i przedmiotową w kl. V—VIII) oraz praktyki śródroczne w szkołach ćwiczeń czy innych placówkach kulturalno-oświatowych. W każdym roku akademickim występowała konieczność organizowania tych czterech rodzajów praktyk w różnych terminach i na dość rozległym obszarze województwa. Obciążenie Pracowni Praktyk Pedagogicznych pracą administracyjno-organizacyjną rosło stale, w miarę jak zwiększała się liczba studentów i ilość kierunków. Tymczasem liczba pracowników ciągle pozostawała ta sama.

Biorąc pod uwagę rok akademicki 1973/74 sytuacja przedstawiała się następująco.

We wrześniu odbyły się po raz pierwszy (poprzednio te praktyki organizowane były w listopadzie bądź grudniu) praktyki asystenckie i praktyki przedmiotowe w kl. I—IV. Razem odbyło te praktyki 552 studentów. W marcu 1974 roku odbyło praktyki kierunkowe — przedmiotowe w kl. V—VIII 258 studentów. Studenci sześciu kierunków studiów rozmieszczeni byli w 55 szkołach w 24 miejscowościach naszego województwa. Z tej liczby aż 111 studentów odbywało praktyki pedagogiczne w Olsztynie. Skąd taki duży odsetek, bo prawie 40% praktykantów w Olsztynie? Po prostu brak możliwości zakwaterowania studentów w terenie. Są to w wielu wypadkach trudności nie do pokonania i one właśnie jeszcze naj-

[1] J. Kozłowski: Warto dyskutować dalej nad praktycznym przygotowaniem studentów do zawodu. *Ruch Pedagogiczny* 1973, nr 3.

częściej decydują o tym, gdzie student odbędzie praktykę. Gdy tymczasem czynnikiem decydującym winna być szkoła i nauczyciel specjalista.

Jeszcze więcej trudności organizacyjnych napotyka się przy organizowaniu praktyk wakacyjnych. Zakłady pracy organizujące kolonie chętnie przyjmują wychowawców, nie chcą natomiast przyjmować praktykantów, z którymi nie wiadomo, co zrobić. Stąd w 1974 roku wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniom Pracownia Praktyki wespół z Wydziałem Oświaty zorganizowała 4 kursy po 100 osób każdy. Dzięki temu 204 studentów po I roku studiów otrzymując uprawnienia do samodzielnej pracy z grupą kolonijną czy obozową mogło odbyć praktyki na stanowiskach wychowawców.

Po zapoznaniu się z materiałami i opiniami okazało się, że studenci-praktykanci-wychowawcy pracę wychowawczą z dziećmi traktowali bardziej serio niż w latach ubiegłych, i co nie jest bez znaczenia — bardzo uzupełnili niedobory kadrowe i poważnie odciążyli budżet uczelni nie pobierając zasiłku i zwrotu kosztów podróży.

I znów praktyki wrześniowe — asystenckie i w kl. I—IV, które odbyło 343 studentów w 25 miejscowościach naszego województwa w 78 szkołach. Razem w roku akademickim 1973/74 praktyki pedagogiczne odbyło 1357 studentów. Niezależnie od praktyk ciągłych, których przygotowanie wymagało:

1) ciągłych kontaktów z Wydziałami Oświaty i szkołami,
2) ciągłych kontaktów ze studentami,
3) przygotowanie wytycznych ogólnych i merytorycznych do praktyk,
4) wykonanie list wypłat zasiłków,
5) wypełnienie kart kosztów przejazdów,
6) zaliczanie praktyk w dzienniczkach i indeksach; pracownia praktyk miała pod swoją opieką 3 szkoły ćwiczeń w różnych punktach miasta z 28 nauczycielami i koordynowała praktykę śródroczną.

Stąd nic dziwnego, że pracownia nie miała czasu na rozwinięcie innych form działania. I mimo że opracowany jest Regulamin Międzywydziałowej Pracowni Praktyk Pedagogicznych, gdzie część obowiązków teoretycznie spadać ma na zakłady poszczególnych dyscyplin naukowych, w których gestii znajdują się poszczególne praktyki, to praktycznie cały ciężar organizacyjny spada na pracownię praktyk pedagogicznych. Mając na uwadze sprawę przyszłości praktyk pedagogicznych uważam, że w uczelniach kształcących nauczycieli winny istnieć Zakłady Praktyk Pedagogicznych w ramach Wydziału Pedagogicznego. Na czele Zakładu winien stać samodzielny pracownik naukowy, który by pokierował pracami badawczymi. W skład Zakładu Praktyk Pedagogicznych winni wchodzić wszyscy wykładowcy dydaktyk szczegółowych. Wówczas praktyki pedagogiczne nabrałyby rangi dyscypliny naukowej i zyskałyby uznanie w całokształcie pracy uczelni. Gdyż obecnie w moim odczuciu nie traktowane są poważnie.

MARIAN JANIGA
GORLICE

DIAGNOZA PSYCHOLOGICZNA A REEDUKACJA PEDAGOGICZNA DZIECI Z POGRANICZA UPOŚLEDZENIA UMYSŁOWEGO ORAZ PARCJALNYMI DEFICYTAMI ROZWOJOWYMI

1. Problem

Chociaż problematyce dzieci z pogranicza upośledzenia umysłowego oraz fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi poświęcono na gruncie psychologii klinicznej dziecka wiele miejsca w badaniach naukowych (m.in. prace H. Spionek), to jednak w zakresie diagnozowania psychologicznego tych dzieci w Poradniach Wychowawczo-Zawodowych, jak również ich reedukacji na terenie macierzystych szkół brak jest opisu konkretnych doświadczeń. Podstawą do podjęcia szerokiej akcji opieki nad dziećmi specjalnej troski (a więc m.in. dziećmi odbiegającymi od norm rozwojowych) były „Wytyczne MOiW w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi (1973)". Realizacja tych wytycznych jest na etapie prób i licznych eksperymentów, które nie zostały dotychczas opisane w literaturze psychologicznej i pedagogicznej. Przykładowo można podać, że brak jest opisu sposobów diagnozowania dzieci z parcjalnymi deficytami rozwojowymi oraz o obniżonej sprawności umysłowej, brak też przykładów pisemnego opracowania diagnoz czytelnych dla nauczycieli reedukatorów. Dotychczasowa praktyka w zakresie reedukacji dzieci z parcjalnymi deficytami rozwojowymi polegała na tym, że reedukacji dokonywał najczęściej ten sam psycholog, który stawiał diagnozę. Obecnie, gdy stajemy na stanowisku, że nie eksperymentalna garstka dzieci ma być objęta reedukacją, ale wszystkie dzieci odbiegające od norm rozwojowych powinny znaleźć konkretną pomoc, powstaje problem szerokiego przygotowania nauczycieli-reedukatorów oraz określonych form współpracy psychologa stawiającego diagnozę z nauczycielem-reedukatorem. Brak też jest na terenie szkół wypracowanych form organizacyjnych związanych z dokumentacją dzieci specjalnej troski.

Powiatowa Poradnia Wychowawczo-Zawodowa w Gorlicach podjęła na przestrzeni dwóch ostatnich lat próbę wypracowania określonych form intensywnej opieki nad dziećmi specjalnej troski (to jest dzieci upośledzonych i z pogranicza upośledzenia umysłowego, z parcjalnymi deficytami rozwojowymi, dziećmi kalekimi itd.). Podjęte próby doprowadziły do zebrania licznych doświadczeń zwłaszcza w zakresie stymulowania rozwoju umysłowego dzieci z pogranicza umysłowego upośledzenia oraz wyrównywania parcjalnych deficytów rozwojowych. Doświadczenia te dotyczą:

— wypracowania czytelnych dla nauczycieli pisemnych diagnoz psychologicznych,

— ustalenie wraz z dyrektorami szkół form współpracy Poradni z poszczególnymi szkołami w zakresie opieki nad dziećmi specjalnej troski,

— organizacji gabinetów reedukacji w poszczególnych szkołach oraz teczek ćwiczeń reedukacyjnych dla poszczególnych dzieci. Omówimy je po kolei.

2. Pisemna diagnoza psychologiczna jako forma pomocy dla nauczyciela — reedukatora

Do określenia stopnia rozwoju umysłowego wykorzystuje się w Poradni test Wechslera dla dzieci, test Terman-Merrill, krótką skalę inteligencji i kostki Kohsa. Do określenia zaś stopnia rozwoju poziomu analizy i syntezy wzrokowej — test Bender-Santucci, i słuchowej — próbę rytmu Miry Stambak. Oprócz tego stosuje się sprawdziany w czytaniu i pisaniu dostosowane do danej klasy. Badania psychologiczne umożliwiają określenie stopnia rozwoju umysłowego oraz poziomu analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej tak bardzo istotnych w nauce czytania i pisania. Jeżeli w badaniu psychologicznym stwierdza się normę w ogólnym rozwoju umysłowym (iloraz inteligencji powyżej 90) oraz parcjalne deficyty rozwojowe, stosuje się tylko ćwiczenia reedukacyjne stymulujące rozwój zaburzonych funkcji. W przypadku zaś stwierdzenia ociężałości umysłowej (I.I. w granicach 84—89) lub pogranicza upośledzenia umysłowego (I.I. w granicach 68—83) stosuje się ćwiczenia stymulujące ogólny rozwój umysłowy (tj. rozwój poszczególnych procesów psychicznych: pamięci, poszczególnych form myślenia, uwagi, mowy, spostrzegawczości, sprawności grafomotorycznej itd.). Pisemna diagnoza po przeprowadzonym badaniu jest potrzebna dla nauczyciela-reedukatora celem doboru odpowiednich ćwiczeń odnośnie zaburzonej funkcji. Oto przykład takiej diagnozy:

Powiatowa Poradnia Wychowawczo-Zawodowa w Gorlicach informuje, że ucz. kl. II B.M. ur. 1.VIII.1965 r., zam. Gorlice, ul. Waryńskiego 8 był badany w tut. Poradni w dniu 5.XI.1974 r.

W wyniku badania stwierdzono pogranicze upośledzenia umysłowego (I.I.=82 w teście Terman-Merrill),

— słaba zdolność grafomotoryczna (próba 3 na 7 lat),

— słaba pamięć mechaniczna (próba 6 na 7 lat),

— słaba pamięć słowno-logiczna (próba 6 na 7 lat),

— słaba pamięć zdań (próba 6 na 8 lat),

— słaby proces porównywania i uogólniania (próba 4 na 8 lat) oraz obniżony poziom analizy i syntezy wzrokowej w próbie Bender-Santucci (około 1 rok) i słuchowej (około 1 rok w próbie rytmu Miry Stambak).

Tak rozwinięta diagnoza psychologiczna ułatwia dobór ćwiczeń stymulujących rozwój zaburzonych funkcji.

Celem ujednolicenia pracy poszczególnych szkół w zakresie pomocy dzieciom odbiegającym od norm rozwojowych Powiatowa Poradnia Wychowawczo-Zawodowa w Gorlicach zorganizowała kilkudniowy kurs dla nauczycieli klas I—III ze wszystkich szkół w powiecie, gdzie w sposób seminaryjny omówiono wcześniej już na radach pedagogicznych analizowaną na polecenie Wydziału Oświaty pracę H. Spionek. W czasie kursu zapoznano nauczycieli-reedukatorów z całokształtem literatury dotyczącej reedukacji dzieci z parcjalnymi zaburzeniami rozwojowymi oraz odpowiednimi pomocami do reedukacji, których wystawa umożliwiła nauczycielom zrobienie rysunków pomagających przy wykonywaniu tych pomocy do własnych gabinetów reedukacji. Na wspomnianym kursie istniała też możliwość omówienia przez pracownika Poradni istoty badań psychologicznych dzieci specjalnej troski, sposobów opracowywania pisemnych diagnoz pomocnych przy reedukacji oraz form współpracy Poradni z nauczycielami-reedukatorami (np. pomocy w gromadzeniu pomocy do reedukacji, sposobów ich wykorzystywania, badań kontrolnych itd.).

3. Formy współpracy Poradni z poszczególnymi szkołami w zakresie opieki nad dziećmi specjalnej troski

Omówieniu „Wytycznych MOiW" wspomnianych na wstępie z dyrektorami szkół podstawowych w powiecie gorlickim poświęcona była specjalna narada zorganizowana przez Wydział Oświaty i Poradnię Wychowawczo-Zawodową. Na konferencji tej ustalono, że celowe będzie założenie przez poszczególne szkoły „Zeszytu dzieci specjalnej troski". Oto wzór takiego zeszytu.

Lp.	Nazwisko i imię ucznia, data urodzenia, imiona rodziców	Data badania w Poradni	Aktualna klasa, którą klasę powtarza	Wyniki badania psychologicznego	Dalsze losy dziecka
1	Wróbel Jan ur. 13.II.1960 s. Jana i Zofii	10.I.1973	III II	lżejszy niedorozwój umysłowy	Od 1.IX.1974 w szkole specjalnej
2	Śmigło Jan ur. 12.III.1966 s. Jana i Marii	17.XI.1973	I —	norma w ogólnym rozwoju umysłowym parcjalne deficyty rozwojowe	Od 1.IX.1973 w zespole reedukacyjnym

Zeszyt ten ułatwia dyrektorowi szkoły szybką orientację, ile dzieci na terenie szkoły wymaga pomocy, ile było badanych przez psychologa, jakie kroki podjęto w zakresie ratownictwa pedagogicznego tych dzieci. Jak wykazała praktyka na terenie szkół podstawowych w pow. gorlickim, zeszyt ten jest szczególnie przydatny dla dyrektorów gminnych szkół zbiorczych, którzy są organizatorami na terenie szkół zbiorczych klasy specjalnej dla dzieci ze szkół filialnych, dowóz tych dzieci, dożywianie i inne formy opieki. W roku szkolnym 1974/75 zorganizowano na terenie powiatu gorlickiego 40 zespołów reedukacyjnych dla dzieci z fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi. Zeszyt dzieci specjalnej troski umożliwia też dyrektorom szkół systematyczną współpracę szkoły z Poradnią Wychowawczo-Zawodową (zwłaszcza jeżeli chodzi o kierowanie dzieci z różnego rodzaju zaburzeniami rozwojowymi do badań psychologicznych).

4. Gabinet reedukacji i teczka ćwiczeń reedukacyjnych jako istotna pomoc w zakresie aktywnej pomocy dzieciom specjalnej troski

Aktywna pomoc dzieciom specjalnej troski na terenie poszczególnych szkół wymagała organizacji na terenie tych szkół gabinetów reedukacji, gdzie zgromadzono aktualną dostępną literaturę psychologiczno-pedagogiczną dotyczącą reedukacji dzieci z parcjalnymi deficytami rozwojowymi oraz pomoce do reedukacji (m.in. Janiny Magnuskiej) oraz wykonane własnym przemysłem. Jak wykazała praktyka, celowe też jest założenie dla każdego dziecka uczestniczącego w zespole reedukacyjnym teczki ćwiczeń reedukacyjnych, gdzie znajduje się aktualna diagnoza psy-

chologiczna poradni, karta ćwiczeń reedukacyjnych oraz prace-ćwiczenia wykonane przez dziecko. Zgromadzone w jednej teczce ćwiczenia reedukacyjne wykonane przez dziecko dają możliwość śledzenia postępów reedukacji. Zaś karta ćwiczeń reedukacji umożliwia celowy dobór ćwiczeń do zaburzonej funcji. Oto przykład takiej karty ćwiczeń reedukacyjnych:

Data	Rodzaj ćwiczeń
19.XI.74	Rozwój sprawności grafomotorycznej w oparciu o figury H. Spionek, rozwój pamięci wzrokowej (wyuczalność przy użyciu 7 obrazków), rysowanie figur literopodobnych, loteryjki wyrazowe, pudełko z klockami do rozwoju koordynacji wzrokowo-ruchowej.
22.XI.74	Trening funkcji poznawczych przy zastosowaniu ćwiczeń w opracowaniu J. Konopnickiego, rozwój analizy i syntezy wzrokowej przy zastosowaniu rozsypanki-układanki pt. „Cztery pory roku", rysunek na temat „Moja rodzina". Obrysowywanie konturów wg S. Baleya.

Ustalono też, że dzieci z pogranicza upośledzenia umysłowego oraz z zalegającymi parcjalnymi deficytami rozwojowymi, które przez okres dwóch lat braly udział w zespołach reedukacyjnych, a w ich rozwoju nie nastąpił widoczny w badaniach psychologicznych postęp, kieruje się do szkoły lub klasy specjalnej.

5. Streszczenie

W artykule omawia się doświadczenia z powiatu gorlickiego dotyczące organizacji przez poszczególne szkoły i Powiatową Poradnię Wychowawczo-Zawodową form opieki nad dziećmi specjalnej troski, a szczególnie dzieci z pogranicza upośledzenia umysłowego oraz parcjalnymi deficytami rozwojowymi. Doświadczenia w pracy z tymi dziećmi wykazały, że stymulacja rozwoju umysłowego tych dzieci w zespołach reedukacyjnych daje w zdecydowanej części pożądane rezultaty.

6. LITERATURA

1. HALINA SPIONEK: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. PWN, Warszawa 1973.
2. JANINA MAGNUSKA, Anna Koźmińska: Krótka instrukcja do stosowania pomocy terapeutycznych dla dzieci nerwicowych i dyslektycznych. PTHP, Warszawa 1973.
3. JANINA MAGNUSKĄ: Terapia zajęciowa dzieci nerwicowych. Praca zbiorowa. Problemy Psychoterapii, Warszawa 1965, PTHP.
4. JAN KONOPNICKI: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci a środowisko. Wyd. 2 Warszawa 1964, PWN.
5. JAN KONOPNICKI: Zadania słownikowe i ich zastosowanie. Wrocław — Warszawa — Kraków 1968, Ossolineum.

STANISŁAW PAJKA
OSTROŁĘKA

POSTAWY PATRIOTYCZNE MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ
(komunikat z badań)

W niniejszym artykule chcę przedstawić wyniki badań nad postawami patriotycznymi [1]. Badania te przeprowadzone w drugiej połowie 1972 roku objęły blisko 1000 młodzieży wiejskiej obojga płci w wieku 17—20 lat. Wszyscy badani legitymowali się pochodzeniem chłopskim i wszyscy mieszkali na wsi. Połowa z nich pomagała rodzicom na gospodarstwie, znaczna część (20%) uczyła się, najczęściej w zasadniczych szkołach rolniczych. Pozostali pracowali jako robotnicy wykwalifikowani bądź niewykwalifikowani. Niewielu gospodarzyło samodzielnie. Nieliczni pracowali w charakterze urzędników, najczęściej w gminach. Jeśli chodzi o wykształcenie, to znakomita większość posiadała ukończoną szkołę podstawową (ponad 70%), z górą 20% legitymowało się wykształceniem zawodowym (wliczono tu także uczniów). Niewielki odsetek nie miał pełnego wykształcenia podstawowego. Nieliczni ukończyli szkołę średnią. Pod względem przynależności organizacyjnej blisko 3/4 — to członkowie ZSMW. Niewielka zaś liczba należała do PZPR i ZSL (łącznie 7%). Do tej pobieżnej z konieczności charakterystyki badanej grupy dodajmy, że większość rekrutowała się z małych liczebnie wsi, typowo rolniczych, położonych z dala od częściej uczęszczanych szlaków komunikacyjnych. Warto też może nadmienić, że atmosfera i warunki — pojęte jak najszerzej — w jakich żyli i obracali się badani, niezbyt sprzyjała formowaniu się postaw patriotycznych pożądanych z punktu widzenia potrzeb praktyki socjalistycznej. Jakie tedy ujawniła postawy w interesującym nas względzie badana zbiorowość? Czy można być z nich zadowolonym? Czy odpowiadają one i na ile są adekwatne do potrzeb i wymogów współczesności? A oto niektóre wyniki badań.

Wśród badanej młodzieży rozpowszechniony jest ten typ bohaterstwa, wedle którego Polak gotów jest służyć ojczyźnie włącznie z oddaniem własnego życia. W interesującej nas zbiorowości nie ma miejsca na kultywowanie życia wyrachowanego i cynicznego, wręcz przeciwnie, rozpowszechnione są ideały poświęcenia obywatelskiego i heroizmu. Nasze więc wyniki nie potwierdzają zaniku gotowości do poświęcenia życia w obronie własnego — ojczystego kraju.

We wzorze żołnierskiego patriotyzmu, jak w ogóle w zbiorowości badanej, nastąpiły poważne przewartościowania. Jak można przypuszczać, oddala się ona coraz bardziej od tradycyjnego sposobu myślenia ujętego w haśle: „Bóg, honor, ojczyzna". Świadczyć o tym może m.in. ten fakt, iż zdecydowana większość spośród różnych wartości, za które warto oddać życie, wybrała ojczyznę. Tymczasem tak mocno ceniona i zrośnięta z kulturą społeczności wiejskiej religia została uznana tylko przez 10% wszystkich respondentów jako wartość godna poświęcenia życia. Dla ponad 64% ogółu odpowiadających najdroższą rzeczą była wolność ojczystego kraju.

Patriotyzm badanej grupy, zachowując tak cenne wartości jak gotowość do ryzyka, do ofiarności, poświęceń włącznie z oddaniem życia, wyzbywa się elementów irracjonalnych. Uwidoczniło się to przede wszystkim w tym, że dla przytłaczającej liczby badanych najwyższą wartością jest wolność ojczyzny (64%). Jednakże gotowość do obrony ojczyzny nie oznacza bezmyślnego szafowania życiem. Blisko połowa respondentów ujawniła patriotyzm połączony z rozsądkiem, racjonalnym myśleniem, a tym samym odbiega od tradycyjnego wzoru, w myśl którego Polak jest

[1] Badaniami objęto młodzież z 51 wsi powiatu ostrołęckiego. Ze względu na ograniczone rozmiary artykułu nie przedstawiam metod i technik badań ani całej procedury badawczej.

gotów za wszystko życie narażać i głowy nadstawiać. Wyniki więc niniejszych badań dowodzą ogromnych przewartościowań w sferze świadomości, a jednocześnie dobitnie wyrażają treści socjalistycznego patriotyzmu.

Badana młodzież jest emocjonalnie związana z ojczyzną. Można tu z pewnością mówić o miłości kraju ojczystego. Wyraziło się to przede wszystkim w tym, że znakomita większość respondentów (83%) wobec kuszącej propozycji stałego wyjazdu do jednego z najbogatszych krajów kapitalistycznych — USA (bezpłatny przejazd, zapewniona praca) wyraziła jednakże chęć pozostania na zawsze w kraju. Badana młodzież dostrzega ogrom dokonań, widzi prawidłowo rozwój Polski w dzisiejszym świecie, jej duży prestiż międzynarodowy. Jednakże postawa ta nie wyraża samouwielbienia narodowego czy jakiejś ślepej apologii teraźniejszości. Wręcz przeciwnie, respondenci widzą (87,4%) różne błędy, niedomogi socjalistycznej rzeczywistości.

Przy tym należy zaznaczyć, że ten krytycyzm nie przesłania im wielkich osiągnięć Polski Ludowej. Mają również świadomość (przeważająca liczba 75%), jakimi sposobami należy dążyć do dalszego rozwoju kraju. Ważne jest też, że badani w swojej masie patrzą prawidłowo i z optymizmem na dalsze perspektywy rozwojowe ojczyzny. W tej wizji przyszłości rzadko na ogół spotyka się przewidywania nierealne, fantastyczne.

Młodzież objęta badaniami odnosi się z szacunkiem do tradycji narodowych. Dodatnio więc ocenia powstania narodowe, wyraża się z uznaniem o udziale Polaków w walkach o wolność innych krajów, darzy pietyzmem pamiątki narodowe. Szczególnym powodem do dumy narodowej są dzieje oręża polskiego, zwłaszcza bohaterstwo Polaków w II wojnie światowej. Natomiast rzadko wymieniano jako powód dumy wkład Polski w kulturę i naukę, osiągnięcia PRL. Dodajmy, że młodzież szukając powodów do dumy odnajdywała je o wiele częściej w przeszłości niż w teraźniejszości. Być może wiązało się to z tym, iż w rozumieniu respondentów okres Polski Ludowej, wydarzenia tego okresu nie umieszcza się jeszcze w historii.

Wyniki badań wskazują, że w interesującej nas grupie mamy do czynienia z masowo rozpowszechnionymi postawami życzliwości i szacunku do innych narodów. W ten sposób wypowiedziało się blisko 84% wszystkich badanych. Pozytywnym elementem interesujących nas postaw jest nie tylko wyrażanie szacunku czy sympatii do innych narodów, ale także gotowość niesienia konkretnej pomocy dla nich, szczególnie dla krajów walczących o swoją niepodległość. Wymownym świadectwem postaw internacjonalistycznych jest i to, iż rozumieją doniosłość utrzymywania przez Polskę dobrych stosunków z całą wspólnotą socjalistyczną, a zwłaszcza ze Związkiem Radzieckim. Należy wyraźnie stwierdzić, że w badanej zbiorowości nie spotykamy się z obciążeniami nacjonalistycznymi we właściwym tego słowa znaczeniu. O tego typu obciążeniach można mówić jedynie w odniesieniu do nielicznej grupy respondentów, np. tych, którzy wymieniali jako nie lubiany naród Murzynów (1,3%). Jednak w całości interesującego nas obrazu są to zjawiska marginalne.

Wiedza historyczna o kraju ojczystym, jak też i o macierzystym regionie, tworząca składnik poznawczy omawianych tu postaw, jest słabo rozpowszechniona w badanej zbiorowości. Spośród ogółu odpowiedzi na test historyczny (składający się z 13 pytań) na prawidłowe rozwiązania przypadało niecałe 33%. Orientacja w zagadnieniach historycznych jest bardzo skromna. Dotyczy to zarówno odległej przeszłości, jak też i czasów bliższych współczesności (np. okresu II wojny światowej). Pomimo dalece niezadowalającej znajomości dziejów ojczystych należy podkreślić, że badani życzliwie odnoszą się do historii. Nie jest ona dla nich obojętna. W swoich wypowiedziach wyrażają gorące i szczere przywiązanie do Polski. Zwraca uwagę przede wszystkim fakt, że dla większości (dla blisko 3/4) Polska jawi się jako kraj rozwijającego się przemysłu i techniki. Silnie również utkwiło w pamięci badanych bohaterstwo Polaków z czasów II wojny światowej i w ogóle chwała

oręża polskiego. Dawna Polska jawi się im przede wszystkim jako kraj wyzysku, pańszczyzny, bezrobocia, emigracji zarobkowej.

Pamiętając, iż badaną grupą była młodzież przeważnie po szkole podstawowej o mało rozbudzonych zainteresowaniach kulturalnych, historycznych, stąd też stan wiedzy o kulturze polskiej ukazał się dalece niepełny. Na przykład mało znane są: literatura współczesna, ludzie nauki, działacze społeczni oraz takie obiekty kultury, jak teatry, muzea, zabytki, miejsca męczeństwa, zakłady przemysłowe. Wydaje się, że kultura polska, jej osiągnięcia, wspaniałe dzieła dla ogółu badanych nie są powodem do przeżywania dumy.

Stwierdzono stosunkowo niski procent zainteresowań problematyką historyczną, a szczególnie aktualnymi zagadnieniami z kraju i świata. Dużą natomiast popularnością cieszy się film, muzyka, śpiew, tańce. Kontakt z masowymi środkami informacji, zwłaszcza z książką, radiem, prasą jest dalece niewystarczający. Młodzież korzysta najczęściej z telewizji, która traktowana jest przede wszystkim jako źródło rozrywki, a w niewielkim tylko stopniu jako środek przekazu bieżących informacji. Nikłe jest też zainteresowanie książką, zwłaszcza współczesną. Zainteresowania badanych zwracają się wyraźnie w stronę przeszłości. Stąd wielka popularność dzieł Sienkiewicza, Kraszewskiego, Żeromskiego. W sumie można stwierdzić, że w kontaktach ze środkami masowego przekazu, niezależnie od ich rodzaju i częstotliwości, badana zbiorowość nie przejawiła żywszych zainteresowań problematyką historyczną, a tym bardziej aktualnymi zagadnieniami. W sensie świadomościowym badana przez nas młodzież wykazała dość wysoko rozwinięte poczucie gotowości do działań w imię szerszych społecznych celów. Blisko 3/4 ma świadomość, że w określonych sytuacjach powinno przedkładać się interes społeczny nad indywidualnym. Zdecydowana również większość ujawniła prawidłowy stosunek do prac społecznych i różnego rodzaju powinności obywatelskich (np. zachowanie się wobec kradzieży mienia społecznego, stosunek do służby wojskowej). Pozytywnym także elementem jest gotowość badanych do różnych działań społecznych na rzecz najbliższego środowiska. Jeśli chodzi o faktyczne zaangażowanie społeczne, to chociaż trudno podawać jest tu jakieś pewne i wiążące dane, jednakże w przybliżeniu można określić, iż 70% ogółu respondentów przejawia aktywność społeczną na różnych polach. Jeśliby zaufać danym od samej młodzieży i relacjom z wywiadów oraz innym materiałom, blisko 3/4 brało udział w różnych pracach społecznych na rzecz macierzystego środowiska. Badana młodzież, z wyjątkiem ZSMW, odznacza się niskim stopniem przynależności (18% nigdzie nie należała). Skromny jest jej udział w różnych organizacjach i instytucjach działających na wsi. Ponadto badani niezbyt interesują się życiem publicznym wsi. Znaczna również część (15%) ma negatywny stosunek do własności społecznej. Stwierdzono także, że młodzież w swojej masie nie jest zainteresowana rolnictwem i doskonaleniem własnego gospodarstwa. Jednocześnie zauważa się wyraźnie, że w wielu wypadkach młodzi buntują się przeciwko tradycyjnym sposobom pracy w rolnictwie i widzą jego przyszłość w mechanizacji i specjalizacji. Spotkano się nawet z głosami wskazującymi potrzebę kolektywnych form gospodarowania.

Ujawnionych wyżej wyników nie można uogólniać na całą młodzież wiejską, gdyż badania przeprowadzono tylko na ograniczonym terenie (w jednym powiecie). Jednakże w sytuacji, kiedy brakuje nam w ogóle empirycznych badań nad problematyką patriotyczną, i te wyniki — zebrane w oparciu o konkretne materiały — wnoszą o wiele więcej niż spekulacje i domniemania. Myślę, że poczynione uwagi w artykule i wynikające z nich wnioski mogą zainteresować działaczy młodzieżowych, oświatowców, nauczycieli, rodziców i pomagać w kształtowaniu bardziej efektywnych postaw patriotycznych z punktu widzenia bieżących potrzeb praktyki socjalistycznej.

JANUSZ ALEKSY, STANISŁAW KARDACZYŃSKI

PROGRAMOWANY SYSTEM KONTROLI PRACY UCZNIA

Przedmiot kontroli i oceny działalności ucznia w procesie dydaktycznym

W procesie nauczania bardzo ważną rolę odgrywa system kontroli pracy ucznia. W praktyce szkolnej wywiera on poważny wpływ na wyniki nauczania, ponieważ zmusza uczącego się do staranności i systematyczności. Racjonalnie prowadzona kontrola umożliwia nauczycielowi analizę własnej pracy dydaktycznej i wskazuje kierunek jej doskonalenia. Wyniki kontroli stanowią zasadniczą podstawę do oceny pracy ucznia. Aktualizacja powyższych zalet kontroli jest przede wszystkim uzależniona od organizacji i stosowania odpowiednich metod sprawdzania. Zagadnienie przedmiotu kontroli i oceny jest niezmiernie skomplikowane.

W świetle ustawy uchwalonej przez Sejm PRL do pierwszoplanowych zadań współczesnej szkoły należą [1]:

1) dostosowanie treści nauczania do współczesnych osiągnięć nauki i techniki,

2) wyposażenie młodzieży w taki zasób rzetelnej i operatywnej wiedzy, który wystarczyć jej powinien do zrozumienia i przyswojenia współczesnej kultury, do rozwijania samodzielności myślenia i działania, a zarazem pozwoli jej nie tylko nadążać za nurtem rozwoju nauki i techniki, lecz również czynnie i twórczo w tym rozwoju uczestniczyć.

W taki sposób sprecyzowane założenia i wytyczne pracy dydaktyczno-wychowawczej rzutują jednoznacznie i wyraźnie na przedmiot kontroli i oceny działalności ucznia.

Niektóre z metod i form kontroli pracy ucznia

Praca każdego ucznia powinna być przez nauczyciela sprawdzona, poprawiona i oceniona. Ocena jest subiektywna, a poza tym w systemie pracownianym założenia tego nie można zrealizować, ponieważ na indywidualne odpytywanie uczniów z całości przerobionego materiału oraz na sprawdzenie wypracowań pisemnych nie ma czasu. W praktyce stosuje się więc uproszczone sposoby kontroli, w postaci tzw. kontroli częściowych (wyrywkowych), polegających na przepytaniu i sprawdzeniu prac pisemnych kilku uczniów. Newralgicznym punktem takiej kontroli jest to, że nauczyciel nie dowiaduje się, jak przygotowali zadaną pracę pozostali uczniowie. Jednym z głównych zadań prowadzonych badań naukowych jest poszukiwanie takich metod naukowych i form kontroli, które by w sposób ekonomiczny i dokładny informowały o stanie i poziomie osiągnięć w nauce wszystkich uczniów. Te właśnie braki konwencjonalnych sposobów kontroli przyczyniły się do wprowadzenia testów wiadomości. Przez testy wiadomości rozumie się pewne próby, mające na celu obiektywną ocenę osiągnięć ucznia w nauce. Zastosowanie testów jako jednej z metod pozwalających na obiektywną ocenę, eliminuje szereg braków kontroli konwencjonalnej [2].

Między innymi:

1) umożliwia porównanie wyników uzyskanych przez poszczególnych uczniów,

2) zapewnia wszystkim uczniom jednakowe warunki ekspozycji własnych osiągnięć z zakresu kontrolowanej partii materiału.

[1] Zborowski J. (red.): Zastosowanie maszyn egzaminacyjnych w szkole zawodowej. W-wa 1967, PWSZ.

[2] Tamże, str. 21.

Założenia do opracowania struktury programowanego testu i instrukcja dla ucznia

Dla przeprowadzenia kontroli z zakresu poznanego materiału można posłużyć się „testem programowanym". Jednym z głównych założeń do opracowania programowanego systemu kontroli osiągnięć ucznia w procesie uczenia się jest konstruowanie takiej struktury programu, która umożliwiałaby każdemu uczniowi, niezależnie od ilości popełnionych błędów, odpowiedź na wszystkie pytania. Test programowany powinien spełniać takie same zadania, jakie spełnia test konwencjonalny. W praktyce wyglądałoby to następująco: uczeń po otrzymaniu pytań zawierających odpowiedzi błędne i poprawne wybiera według uznania dowolne (właściwe). Zdarzenie, którym jest wybór odpowiedzi, będzie w następstwie prowadzić ucznia drogą zależną od wyniku odpowiedzi poprzez pozostałe pytania. W związku z powyższym niektóre pytania muszą być eksponowane kilkakrotnie. Dotyczyć to będzie również odpowiedzi dobrych, jak i błędnych.

Dla przykładu podajemy zestaw trzech pytań z zakresu literatury i opracowujemy go do wymogów testu programowanego. Pytania te są bardzo proste, chodzi bowiem o możliwie jasną ilustrację testu.

1. Z jakimi miejscowościami związany był w młodości Żeromski?
   a) Kraków, Bydgoszcz, Gdańsk
   b) Wrocław, Paryż, Rzym
   c) Ciekoty, Strawczyn, Kielce
   d) Lozanna, Lublin, Poznań
2. Który z dramatów napisał Żeromski?
   a) Balladyna
   b) Kordian
   c) Turoń
   d) Dziady
   e) Dwa teatry
3. Kto był kontrkandydatem Żeromskiego do nagrody Nobla?
   a) Zapolska
   b) Reymont
   c) Orkan
   d) Strug
   e) Berent

Zestaw pytań i stopień trudności można zwiększać dowolnie. Uczeń dostaje test i ma odpowiedzieć na te trzy zestawy pytań, zaprogramowane w 45 ramkach (pytaniach i wskazówkach). Każda ramka z pytaniem posiada wskazówkę, co należy robić dalej zachowując kolejność. Idąc za wskazówką uczeń dochodzi do słowa „koniec", informuje o tym nauczyciela podając równocześnie numer ramki, w której się ono znajduje. Nauczyciel posiada klucz do testu, podaje uczniowi ilość popełnionych błędów i ocenę.

1. Z JAKIMI MIEJSCOWOŚCIAMI ZWIĄZANY BYŁ W MŁODOŚCI ŻEROMSKI?

Przejdź do ramki	17	
2. Wybrałeś odpowiedź „b"	— przejdź do ramki	34
3. Koniec		
4. Wybrałeś odpowiedź „a"	— przejdź do ramki	31

5. KTÓRY Z DRAMATÓW NAPISAŁ ŻEROMSKI?

Przejdź do ramki 40

6. Wybrałeś odpowiedź „a" — przejdź do ramki 8

7. Wybrałeś odpowiedź „c" — przejdź do ramki 3

8. KTO BYŁ KONTRKANDYDATEM ŻEROMSKIEGO DO NAGRODY NOBLA?

Przejdź do ramki 9

9. Z ramki 8
Wybierz odpowiedź:

a) Zapolska — przejdź do ramki 10
b) Reymont — przejdź do ramki 30
c) Orkan — przejdź do ramki 38
d) Strug — przejdź do ramki 26
e) Berent — przejdź do ramki 18

10. Wybrałeś odpowiedź „a" — przejdź do ramki 21

11. Wybrałeś odpowiedź „a" — przejdź do ramki 3

12. Wybrałeś odpowiedź „c" — przejdź do ramki 5

13. Wybrałeś odpowiedź „b" — przejdź do ramki 37

14. Wybrałeś odpowiedź „d" — przejdź do ramki 37

15. Wybrałeś odpowiedź „e" — przejdź do ramki 37

16. Wybrałeś odpowiedź „b" — przejdź do ramki 8

17. Z ramki 1
Wybierz odpowiedź:

a) Kraków, Bydgoszcz, Gdańsk — przejdź do ramki 24
b) Wrocław, Paryż, Rzym — przejdź do ramki 2
c) Ciekoty, Strawczyn, Kielce — przejdź do ramki 12
d) Lozanna, Lublin, Poznań — przejdź do ramki 29

18. Wybrałeś odpowiedź „e" — przejdź do ramki 21

19. Z ramki 34
Wybierz odpowiedź:

a) Balladyna — przejdź do ramki 6
b) Kordian — przejdź do ramki 16
c) Turoń — przejdź do ramki 22
d) Dziady — przejdź do ramki 28
e) Dwa teatry — przejdź do ramki 36

20. KTO BYŁ KONTRKANDYDATEM ŻEROMSKIEGO DO NAGRODY NOBLA?

Przejdź do ramki 42

21. Koniec

22. Wybrałeś odpowiedź „c" — przejdź do ramki 31

23. Wybrałeś odpowiedź „b" — przejdź do ramki 31

24. Wybrałeś odpowiedź „a" — przejdź do ramki 34

25. Z ramki 31

Wybierz odpowiedź:

a) Zapolska — przejdź do ramki 11
b) Reymont — przejdź do ramki 13
c) Orkan — przejdź do ramki 27
d) Strug — przejdź do ramki 39
e) Berent — przejdź do ramki 7

26. Wybrałeś odpowiedź „d" — przejdź do ramki 21

27. Wybrałeś odpowiedź „c" — przejdź do ramki 3

28. Wybrałeś odpowiedź „d" — przejdź do ramki 8

29. Wybrałeś odpowiedź „d" — przejdź do ramki 34

30. Wybrałeś odpowiedź „b" — przejdź do ramki 3

31. KTO BYŁ KONTRKANDYDATEM ŻEROMSKIEGO DO NAGRODY NOBLA?

Przejdź do ramki 25

32. Wybrałeś odpowiedź „c" — przejdź do ramki 20

33. Koniec

34. KTÓRY Z DRAMATÓW NAPISAŁ ŻEROMSKI?

Przejdź do ramki 19

35. Wybrałeś odpowiedź „c" — przejdź do ramki 31

36. Wybrałeś odpowiedź „e" — przejdź do ramki 8

37. Koniec

38. Wybrałeś odpowiedź „c" — przejdź do ramki 21

39. Wybrałeś odpowiedź „d" — przejdź do ramki 3

40. Z ramki 5

Wybierz odpowiedź:

a) Balladyna — przejdź do ramki 4

b) Kordian	— przejdź do ramki	23
c) Turoń	— przejdź do ramki	32
d) Dziady	— przejdź do ramki	41
e) Dwa teatry	— przejdź do ramki	35
41. Wybrałeś odpowiedź „d"	— przejdź do ramki	31
42. Z ramki 20		
Wybierz odpowiedź:		
a) Zapolska	— przejdź do ramki	43
b) Reymont	— przejdź do ramki	44
c) Orkan	— przejdź do ramki	45
d) Strug	— przejdź do ramki	14
e) Berent	— przejdź do ramki	15
43. Wybrałeś odpowiedź „a"	— przejdź do ramki	37
44. Wybrałeś odpowiedź „b"	— przejdź do ramki	33
45. Wybrałeś odpowiedź „c"	— przejdź do ramki	37

KLUCZ DO TESTU

Ramka	Błędy	Ocena
3	2	dostateczny
21	3	niedostateczny
33	0	bardzo dobry
37	1	dobry

Zalety testu programowanego:

1) prowadzi do umotywowanej oceny,

2) jest ekonomiczny, ponieważ nauczyciel w stosunkowo krótkim czasie może zbadać każdą liczbę uczniów,

3) uczeń zdolny i mniej zdolny odpowiada na te same pytania, to jest umożliwia się uczniom jednakowe warunki ekspozycji własnych osiągnięć z dziedziny poznanego materiału,

4) umożliwia określenie ilości popełnionych błędów,

5) uczeń, który udzielił błędnej odpowiedzi, nie wraca już na drogę prowadzącą do lepszej oceny,

6) przez rozbudowaną strukturę można wprowadzać dowolny wachlarz ocen,

7) czas i ilość kroków przebycia drogi prowadzącej do oceny bardzo dobrej lub niedostatecznej jest taki sam,

8) istnieje możliwość porównywania wyników uzyskanych przez poszczególnych uczniów,

9) stosując większą ilość pytań można posługiwać się tym samym testem wielokrotnie, wystarczy jedynie zmienić numery ramek, którym przyporządkowane są oceny,

10) zapamiętanie drogi postępowania przez ucznia przy dużej ilości ramek jest niemożliwe.

ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI
SZCZECIN

WAGARY SZKOLNE UCIEKAJĄCYCH Z DOMU UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH
(sprawozdanie z badań)

WPROWADZENIE

Problem ucieczek dzieci z domu rodzicielskiego nie doczekał się jeszcze pełnego opracowania. Ukazało się wprawdzie kilka ciekawych artykułów na ten temat, które zawierają analizę tego niepokojącego zjawiska, jednak tylko tych, gdzie analiz dotyczy przede wszystkim przyczyn ucieczek ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji rodzinnej uciekających. Ze względu, że znikoma tylko ilość nieletnich uciekających z domu nie jest uczniami, wydaje się celowym zwrócenie większej uwagi n ich sytuację szkolną. Trudno bowiem rozpatrywać losy rodzinne dziecka będącego uczniem w oderwaniu od jego losów szkolnych.

Ponieważ pojęcie „sytuacja szkolna" jest bardzo złożona, autor postanowił zwrócić uwagę na jeden z jej elementów, a mianowicie na problem wagarów szkolnych uczniów, którzy uciekają z domu. Chodziło o uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: czy uciekający z domu są jednocześnie uciekającymi z lekcji w szkole? jeżeli tak, to czy jest jakaś różnica między wagarami uczniów uciekających z domu a wagarami tych uczniów, którzy z domu nie uciekają? jeżeli różnice są — na czym polegają? czy jest jakiś związek między wagarami uczniów a ich niepowodzeniami dydaktycznymi?

Wagary szkolne należy uznać jako poważne zaburzenie w zachowaniu się dziecka będącego w roli ucznia. Na zagadnienie to zwracają uwagę wszyscy badacze zajmujący się problemem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. S. Batawia tak się na ten temat wypowiada: „Każde dziecko wykazujące złe postępy w nauce i wagarujące często ze szkoły winno być uznane za moralnie zagrożone" [1].

Jakie niebezpieczeństwa związane z wagarami należałoby szczególnie podkreślić? Otóż wydaje się, że należy zaliczyć do nich następujące fakty:

1. Wagary z lekcji powodują w prostej linii luki w wiadomościach uczniów wagarujących, co z kolei może mieć poważny wpływ na ich niepowodzenia dydaktyczne.
2. Uciekając z lekcji, uczniowie świadomie łamią obowiązujące ich normy postępowania i w ten sposób wdrażają się do zachowania sprzecznego z intencją wychowawców.
3. Pozostając bez opieki dorosłych, mają ułatwiony kontakt z jednostkami i grupami przestępczymi i dostają się pod ich wpływy.

Ten ostatni problem Batawia akcentuje szczególnie, zwracając uwagę, że właśnie wagary szkolne są pierwszym stopniem w procesie społecznego wykolejania się nieletnich przestępców.

Metodologia badań

Badania pod kierunkiem autora prowadzone były na terenie województwa szczecińskiego i obejmowały okres od września 1972 r. do czerwca 1974 r. Ogółem zbadano 207 przypadków, z tego 132 ze Szczecina i 75 z terenu województwa. Wśród

[1] S. Batawia: Proces społecznego wykolejania się nieletnich przestępców. PWN, W-wa 1958 r., s. 312—313.

uciekających z domu było 135 chłopców i 72 dziewczęta. A oto klasy, do których uczęszczali badani:

kl. I	— 2 uczniów	kl. V	— 32 uczniów
kl. II	— 5 uczniów	kl. VI	— 47 uczniów
kl. III	— 8 uczniów	kl. VII	— 56 uczniów
kl. IV	— 19 uczniów	kl. VIII	— 38 uczniów
Razem:	34 uczniów	Razem:	173 uczniów

Kontakty osobiste badających z uciekającymi z domu odbywały się bądź w Izbie Dziecka Milicji Obywatelskiej w Szczecinie, bądź też w szkołach. W Izbie Dziecka spotykano się z tymi, których ucieczki zostały przerwane przez zatrzymanie w tej właśnie placówce, natomiast w szkołach przeprowadzano wywiady z tymi, którzy ucieczki mieli już poza sobą. Ogółem, w Izbie Dziecka MO w Szczecinie, gdzie badania prowadził osobiście tylko autor, rozpoznano ogółem 98 przypadków, natomiast w szkołach, gdzie badania prowadził autor i kierowana przez niego grupa studentów WSP w Szczecinie, zbadano 109 przypadków.

Dla celów porównawczych wprowadzono w czasie badań grupę kontrolną składającą się z uczniów, którzy z domu nie uciekali. W skład jej wchodzili uczniowie z wylosowanych szkół w województwie, przy czym próba była 3-krotnie liczniejsza od grupy badanej (621 osób) i zachowywała wszelkie proporcje, jakie zachodziły w strukturze grupy zasadniczej.

W trakcie badań starano się zastosować wszystkie możliwe do zastosowania w tego typie badań techniki badawcze, a mianowicie:

1. Wywiady — prowadzono z każdym uciekającym z domu. Po starannym przygotowaniu pytań w kwestionariuszu, którego ostateczną wersję ustalono po badaniach pilotażowych, wywiady prowadzono w postaci rozmowy kierowanej, przy czym pytań nie odczytywano z kwestionariusza, a wyniki badań notowano po wywiadzie. W czasie rozmów z badanymi największą uwagę zwracano na uzyskanie, w miarę możliwości, pełnego zaufania z ich strony. W sytuacji bowiem, kiedy pytania tyczyły problemów często intymnych i dla dziecka drażliwych, nietrudno było o wytworzenie „bariery psychologicznej" między badanym a badającym, co uniemożliwiłoby uzyskanie wiarygodnych informacji.

Wywiady prowadzone były również z rodzicami uciekających z domu, z tym że przeszło w 50% połączone były one z wywiadem środowiskowym, to znaczy odbywały się w mieszkaniach rodzin, z których pochodzili uciekający. Poza tym wywiady przeprowadzano z nauczycielami (z tymi wychowawcami klasowymi, którzy nie zostali objęci badaniami ankietowymi) i wreszcie z pracownikami pedagogicznymi Izby Dziecka MO w Szczecinie.

2. Ankiety — dotyczyły przede wszystkim uczniów grupy kontrolnej oraz tych nauczycieli-wychowawców klasowych, z którymi nie przeprowadzano wywiadów ustnych.

Ankiety tyczące uczniów były anonimowe i dotyczyły wszystkich istotnych problemów badanych w grupie zasadniczej. Na treść ankiet składały się pytania tak zamknięte, jak i otwarte, z tym że przewaga była tych pierwszych.

3. Analiza dokumentów — stosowano ją szczególnie odnośnie uczniów badanych na terenie Izby Dziecka.

Bogata dokumentacja tej placówki zawierająca informacje uzyskane ze szkół, placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych oraz instytucji społecznych, jak również dane uzyskane i opracowane w wyniku samodzielnych badań pedagogicznych pracowników Izby Dziecka była cennym źródłem informacji o badanych.

Analiza dokumentów szkolnych dotyczyła tych przypadków, gdzie zachodziła konieczność weryfikacji danych z innych źródeł.

4. Badania socjometryczne — przeprowadzono je w 33 szkołach wylosowanych spośród tych, do których uczęszczali uciekający z domu.

Celem tych badań było zorientowanie się, jacy uczniowie pod względem zachowania się i uzyskiwanych wyników w nauce są członkami grup przyjacielskich uciekających.

Celem stosowania różnych technik badawczych było jak najdokładniejsze rozpoznanie poszczególnych przypadków, weryfikacja uzyskanych informacji, a przez to osiągnięcie w miarę możliwości jak najbardziej obiektywnych wyników badań.

Analiza wyników badań

Na wstępie zostanie omówione zagadnienie ilości wagarujących w obu badanych grupach. W świetle przeprowadzonych badań problem ten przedstawia się następująco: w grupie badanej wagarowało 82% uczniów, natomiast w grupie kontrolnej tylko 14% to uczniowie wagarujący. Różnica, jak widać, między tymi wielkościami tak duża, że zbędne jest obliczanie statystycznych zależności między ucieczkami z domu i wagarami. Różnice między danymi w obu porównywanych grupach dotyczą jednak nie tylko ogólnej ilości. Otóż ciekawie przedstawia się problem wagarów w grupie badanej w poszczególnych klasach. Okazuje się mianowicie, że liczba wagarujących jest we wszystkich klasach prawie identyczna. Jedynie w grupie klas niższych w stosunku do klasy VII i VIII liczba wagarujących jest o niecałe 5% mniejsza. Ciekawe jest również, że tyczy to zarówno chłopców, jak i dziewcząt — odchylenia nie przekraczają 1%.

Zupełnie inaczej problem ten przedstawia się w grupie kontrolnej, co ilustruje załączona tabela:

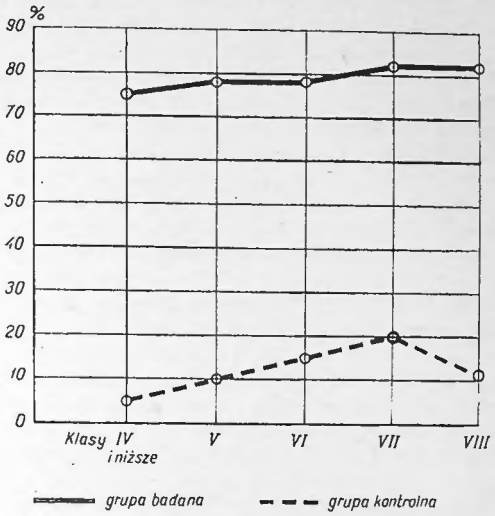
Tabela 1

%-WAGARUJĄCYCH W POSZCZEGÓLNYCH KLASACH GRUPY KONTROLNEJ

Klasa	VIII	VII	VI	V	IV i niższe
Ogółem w klasie	11	19	15	10	5
Dziewczęta	9	15	11	8	0
Chłopcy	14	21	16	12	5

Z powyższych danych wynika wyraźnie pewna prawidłowość, która dotyczy klas jako całości, jak i rozpatrywanych oddzielnie chłopców i dziewcząt w poszczególnych klasach. Mianowicie, począwszy od klasy IV ilość wagarujących sukcesywnie wzrasta do klasy VII, po czym w klasie VIII następuje spadek ilości. Można by przypuszczać, że w klasie VIII uczniowie, mając przed sobą wizję końca nauki w szkole podstawowej i perspektywy dalszego kształcenia, zwiększają dyscyplinę i samokontrolę swojego postępowania. Przyczynami tego zjawiska są być może inne jeszcze czynniki, w każdym razie zjawisko to nie dotyczy uciekających z domu, co było już podkreślone. Z danych tabeli 1 wynika druga jeszcze prawidłowość, a mianowicie, że we wszystkich klasach dziewczęta wagarują mniej niż chłopcy, przy czym procent wagarujących dziewcząt w danej klasie jest mniejszy od wskaźnika obliczonego dla danej klasy jako całości. Doszukując się jeszcze różnic między grupą badaną i kontrolną należy podkreślić, że skoro w grupie badanej ilość wagarujących w klasach niższych była zbliżona do ilości w klasach wyższych, to w grupie

kontrolnej różnice ilościowe między tymi klasami są znaczne, przy czym dziewczęta zaczynają wagarować dopiero od klasy V. Załączony poniżej wykres ilustruje różnice ilościowe dotyczące wagarów w poszczególnych klasach grupy badanej i kontrolnej.



Analizując problem wagarów, należy brać pod uwagę nie tylko ilość wagarujących. L. Mościcka[2], dokonując typologii wagarów, wymienia wagary „doraźno-okazyjne". Jest to typ wagarów chyba najmniej groźny, ponieważ najczęściej dotyczy jednokrotnych ucieczek z zajęć szkolnych i związany jest raczej z wyjątkowymi sytuacjami w życiu szkolnym dziecka. W grupie kontrolnej bardzo wielu spośród tych, którzy mieli za sobą jednokrotne wagary, wypowiadało się, że był to w ich życiu epizod sporadyczny, który więcej nie powtórzy się. Wypowiedzi miały charakter spontaniczny.

Najgroźniejsza w wagarach jest wielokrotna recydywa, która w skrajnych przypadkach doprowadza do prawie całkowitego zerwania kontaktu dziecka ze szkołą.

Jak przedstawia się częstotliwość wagarów wśród uczniów obu badanych grup? Otóż problem jest bardzo poważny, a szczegóły zawiera poniższa tabela:

Tabela 2

Częstotliwość	Rzadziej niż raz w m-cu	Raz na m-c	Raz na 2 tyg.	Raz na tydzień	Częściej niż raz na tydz.	Razem
Nr rubr.	1	2	3	4	5	6
Grupa badana	11	6	9	14	60	100
Grupa kontrolna	47	27	9	10	7	100

Uwaga: liczby w rubrykach oznaczają %.

[2] Przestępczość nieletnich (podłoże, geneza, motywy). Ossolineum, Wrocław 1970.

Wymowa liczb wydaje się być tak oczywista, że nie wymaga wielu komentarzy. Na podkreślenie zasługuje tylko fakt odwrotnej proporcjonalności liczb w rubryce 1 i 5 tabeli 2.

Z badań nad częstotliwością wagarów wynikają inne jeszcze szczegóły. Podanych 60% (rubryka 5 grupy badanej), w wielkościach bezwzględnych wyraża się liczbą 102 uczniów. Otóż z liczby tej 59 osób, co stanowi 35% całości, wagaruje po kilka dni pod rząd, to samo natomiast zjawisko w grupie kontrolnej stanowi wielkość rzędu zaledwie 2%. Wielu spośród wagarujących w ten sposób w grupie badanej, jak określają nauczyciele, jest tylko „gośćmi" w szkole i właściwie uczniami są tylko formalnie. Właśnie spośród tej kategorii uczniów rekrutuje się największy odsetek uczniów „odsianych", którzy przerwali naukę i opuścili szkołę podstawową bez jej ukończenia.

Z analizy częstotliwości wagarów wynikają podobne fakty, jakie sygnalizowane były przy omawianiu problemu ilości wagarujących. Mianowicie nie ma dużych różnic w częstotliwości wagarów między uczniami poszczególnych klas wyższych grupy badanej, przy czym dotyczy to zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Wyjątek stanowią tylko klasy niższe, gdzie częstotliwość wagarów w stosunku do klas wyższych jest mniejsza o około 1/3. W grupie kontrolnej natomiast znów dają się zauważyć pewne prawidłowości. I tak, częstotliwość wagarów zwiększa się stopniowo do klasy VII, gdzie jest największa, i spada w klasie VIII. Na uwagę zasługuje również fakt, że ogólnie w grupie kontrolnej dziewczęta wagarują zdecydowanie rzadziej i stosunek często wagarujących chłopców do dziewcząt wynosi jak 2:1. Właśnie wśród dziewcząt grupy kontrolnej było najwięcej tych, które spontanicznie wypowiadały się, że były to ich wagary „pierwsze i ostatnie".

Oddzielnym zagadnieniem dotyczącym wagarów był sposób wagarowania, a konkretnie, czy uczniowie wagarują samotnie, indywidualnie czy też w towarzystwie innych uczniów. Problem ten okazał się różny dla obu badanych grup. Wśród uciekających z domu zdecydowanie przeważa ilość wagarujących grupowo. W klasach niższych oraz w klasie V i VI chłopcy wagarujący grupowo dwukrotnie przewyższają ilość dziewcząt, natomiast w klasie VII i VIII ilość dziewcząt wagarujących grupowo jest zbliżona do ilości chłopców. W grupie kontrolnej liczba dziewcząt wagarujących grupowo jest znikoma i dotyczy tylko klasy VII.

Gdyby na podstawie zebranych materiałów chcieć określić, która z klas grupy kontrolnej jest najbardziej problemowa ze względów wychowawczych, to niewątpliwie należałoby jako taką uznać klasę VII.

Ogólnie problem wagarów grupowych w obu grupach przedstawia się następująco:

% WAGARUJĄCYCH GRUPOWO W STOSUNKU OGÓŁU WAGARUJĄCYCH

Tabela 3

Sposób wagarowania:	Wagaruje sam	Wagaruje z jednym	Wagaruje grupowo	Razem %
Grupa badana	33	15	52	100
Grupa kontrolna	60	27	13	100

Uwaga: wszystkie obliczenia procentowe w tej tabeli, jak i w pozostałych dokonano z dokładnością 0,5%.

Sposób wagarowania wydaje się ściśle korelować z przyczynami wagarów. Jakkolwiek pierwsze wagary były czasowo często odległe od chwili przeprowadzania wywiadów, to jednak tylko w kilku przypadkach rozmówcy nie mogli przypomnieć sobie przyczyn swoich pierwszych wagarów. Zdecydowana większość podawała wiele bardzo szczegółowych, związanych z nimi okoliczności. Widocznie pierwsze wagary są dla uczniów bardzo silnym przeżyciem, skoro tak utrwaliły się w ich pamięci.

Co więc na podstawie informacji uzyskanych od samych uczniów było przyczyną ich pierwszych wagarów? Otóż przede wszystkim lęk przed oceną niedostateczną, lęk przed nauczycielem. W tym wypadku potwierdziły się słowa J. Konopnickiego [3], który mówiąc o wagarach stwierdza, że może to być najzwyklejsza ucieczka od miejsc, gdzie dziecku jest źle.

Obawa przed oceną niedostateczną wynika najczęściej z następujących powodów: nie odrobiona praca domowa (z różnych przyczyn), obawa przed zapowiedzianą powtórką wiadomości, zwłaszcza gdy nauczyciel „grozi" tą powtórką, lęk przed pracą klasową.

Jeżeli lekcja budząca lęk jest w danym dniu pierwsza z kolei, uczniowie po prostu nie przychodzą na nią, spóźniając się celowo. Ponieważ najczęściej z domu wychodzą zgodnie z planem, w czasie wyczekiwania przebywają z reguły w pobliżu szkoły (tyczy to zarówno szkół miejskich, jak i wiejskich) i czekają na przerwę, po której normalnie idą na lekcje. Sprawa komplikuje się, gdy lekcja, której uczeń boi się, jest którąś z kolei w danym dniu. Część uczniów próbuje również uciekać z takiej lekcji i wracać na następne. Jest to jednak ryzykowne, ponieważ często zostaje ujawnione. Trudne są do ukrycia takie ucieczki wówczas, kiedy nauczyciele sprawdzają obecność uczniów na każdej lekcji, a często również koledzy w klasie denuncjują uciekiniera. Ponieważ ujawnienie „pryskania z lekcji" (wyrażenie uczniowskie) często wiąże się z poważnymi konsekwencjami, uczniowie wolą nie ryzykować i udają się na wagary całodzienne. Udając się na pierwsze wagary z obawy przed oceną niedostateczną, w zdecydowanej większości przypadków uczniowie wagarują samotnie, indywidualnie.

W tym miejscu konieczna uwaga o wagarach uczniów z różnych środowisk. Otóż w świetle badań wśród uciekających z domu nie ma istotnej różnicy w stosunku wagarujących do ogólnej ilości uczniów w danym środowisku. Dla przykładu, w grupie badanej na ogólną ilość 17 uczniów ze szkół wiejskich tylko dwóch nie wagarowało, a spośród 171 uczniów ze Szczecina nie wagarowało 26. Obliczenia procentowe wykazują, że różnice między liczbami nie wagarujących z obu tych środowisk są minimalne — 12% ze wsi i 15% ze Szczecina. Problem różnicuje się dopiero, gdy porównamy częstotliwość wagarów i wagary grupowe. Tu zdecydowana większość przypada na uczniów ze Szczecina. Na przykład spośród uczniów szkół wiejskich nie było ani jednego przypadku wagarów zbiorowych. Problem ten zarysowuje się w szkołach miast powiatowych, a ostrości nabiera dopiero w Szczecinie. Są również poważne różnice między wagarami uczniów z różnych środowisk w różnych porach roku. I tak na przykład w zimie wagary uczniów ze szkół wiejskich i małomiasteczkowych należą w zasadzie do rzadkości. W Szczecinie również w zimie nasilenie wagarów zmniejsza się, jednakże ilość ich w stosunku do wagarów w innych porach roku jest mniejsza tylko o około 1/4. Wydaje się, że w środowisku wiejskim warunki atmosferyczne utrudniają wówczas wagarowanie, uczniowie po prostu nie mają dokąd udać się, wagary szybko wydają się.

Wracając do problemu przyczyn wagarów, do tej pory powiedziane było, że najczęściej powtarzającą się przyczyną pierwszych wagarów była obawa przed oceną niedostateczną. Czy ta przyczyna dotyczy wagarów w ogóle? Okazuje się, że nie.

[3] Zaburzenia w zachowaniu się i środowisko. PZWS, W-wa 1964 r.

Otóż z czasem, w miarę zwiększania się częstotliwości wagarów, kiedy zawiązują się „paczki wagarowiczów", dominującą przyczyną wagarów staje się namowa kolegów.

Omawiając problem wagarów, L. Mościcka[4] wymienia również „wagary koleżeńskie". Autorka wyjaśnia to w ten sposób, że uczniowie idą często na wagary pragnąc popisać się, że nie są „gorszymi" od tych, którzy wagarują.

Na pewno w zdecydowanej większości przypadków jest właśnie tak, że wagarujący uciekają z lekcji z własnej woli, jednakże w świetle badań okazało się, że nie we wszystkich przypadkach wagarów grupowych udający się na wagary idą dobrowolnie. Zdarza się, że są zmuszani w różny sposób przez „żelaznych wagarowiczów", którzy chcą mieć większą liczbę towarzyszy, co prawdopodobnie daje im poczucie większej pewności. Metodą zmuszania jest wówczas przymus fizyczny, groźba i szantaż. Ogółem w trakcie badań udało się wykryć 6 przypadków takich wymuszonych wagarów. Oto jeden z nich[5]:

„W dniu, w którym Mirek udał się na wagary, przyczyną ich była obawa przed klasówką z fizyki. Były to jego drugie wagary w życiu — na pierwsze udał się dlatego, że nie miał stroju do gimnastyki, a nauczyciel zagroził, żeby nikt nie ważył się przyjść na lekcję w.f. bez stroju. Krytycznego dnia (uciekł sam), po opuszczeniu przedostatniej lekcji, udał się na rynek na Turzynie. Tam niespodziewanie spotkał dwóch kolegów z klasy VIII jego szkoły. Byli na wagarach. Mirek przyłączył się do nich. W czasie oglądania straganów chłopcom podobały się barwne pocztówki trójwymiarowe produkcji japońskiej. Koledzy polecili, żeby »zagadywał« sprzedającą, a wówczas jeden z nich ukradł kopertę z czterema pocztówkami. Fakt ten był dla Mirka brzemienny w skutki. Mianowicie od tej pory stał się przymusowym towarzyszem notorycznie wagarujących kolegów z klasy VIII. Kiedy nie chciał się zgodzić i odmawiał udania się z nimi na wagary, grozili, że zgłoszą na milicję, że to on ukradł pocztówki i pokazując jedną z nich oświadczyli, że okradziona kobieta na pewno ją rozpozna. Szantażowany Mirek bał się i jakkolwiek czynił to ze strachem, bo bał się również ujawnienia wagarów, uciekał z lekcji. Był wyczerpany nerwowo i nie wiedział, jak wybrnąć z impasu".

Przytoczony przykład może być ilustracją, jak złożone mogą być motywy zachowania się uczniów w szkole, jak różne czynniki mogą stanowić ich źródło.

Ogólnie, przyczyny wagarów pierwszych i ostatnich według opinii uczniów grupy badanej przedstawiają się następująco:

Tabela 4

Przyczyny wagarów	Obawa przed oceną ndst.	Obawa innych kar	Chęć rozrywki	Namowa kolegów	Inne przyczyny	Brak danych	Nie wagaruje	Razem
Pierwsze wagary	131	1	3	22	11	3	36	207
Ostatnie wagary	53	4	10	97	3	4	36	207

Omawiając problematykę wagarów należy jeszcze wspomnieć o miejscach, w których uczniowie przebywają w czasie wagarów. Z badań wynika, że miejsca te zależą od pory roku i środowiska. W miesiącach letnich zdecydowana większość

[4] Op. cit.
[5] Mirek, uczeń klasy VII jednej ze szkół ze śródmieścia w Szczecinie.

przebywa w miejscach otwartych: las, park, nad rzeką, nad jeziorem. W tym okresie duża część uczniów ze Szczecina wagarując korzysta z wojskowych urządzeń poligonowych oraz z pozostałych po wojnie bunkrów i schronów, w których mają swoje stałe meliny. Dla dzieci ze szkół wiejskich miejsca otwarte są w ogóle miejscem spędzania wagarów, natomiast dla dzieci z miast, a zwłaszcza ze Szczecina, w miesiącach jesienno-zimowych miejscem pobytu na wagarach są piwnice domów mieszkalnych, zwłaszcza piwnice (również strychy) w budownictwie starym, poza tym ulubionymi miejscami wagarujących są dworce kolejowe i autobusowe oraz kina. Na uwagę zasługuje jeszcze jeden szczegół, a mianowicie, że w grupie badanej nie było takich, którzy wagarując przebywaliby w domu. Jest to szczegół znamienny, ponieważ z badań L. Mościckiej[6] wynikało, że 58% badanych chłopców w czasie wagarów przebywało w domu własnym lub kolegi. Jeszcze jeden fakt zasługuje na uwagę. Otóż w zdecydowanej większości przypadków pierwsze wagary były pierwotne w stosunku do pierwszej ucieczki z domu.

— wpierw wagary — potem ucieczka	— 159	przypadków
— wpierw ucieczka — potem wagary	— 5	"
— nie wagarowało	— 36	"
— brak dokładnych danych	— 7	"
Razem:	207	"

Ostatnim zagadnieniem, na które autor zwrócił uwagę w czasie badań, to problem niepowodzeń szkolnych. Nie chodziło o badania nad przyczynami tego zjawiska. Przyczyny są kompleksowe, bardzo złożone, a pełnej i syntetycznej ich analizy dokonał W. Okoń.[7]

W czasie badań chodziło autorowi tylko o stwierdzenie, czy i w jakim stopniu uciekający z domu spotykają się z niepowodzeniami szczególnie dydaktycznymi, a zwłaszcza z najbardziej ostrą ich postacią, jaką jest drugoroczność, oraz czy zachodzą jakieś związki między tymi niepowodzeniami a wagarami. Na pytanie, czy między ucieczkami z domu a niepowodzeniami dydaktycznymi jest istotna zależność, odpowiedź jest twierdząca. Mianowicie, w grupie badanej powtarzało klasy 75% uczniów, podczas gdy w grupie kontrolnej odsetek ten stanowi liczbę 13. Dla dopełnienia tego obrazu dokonano obliczeń przeciętnych wyników promocji w ostatnich 7 latach w ogóle w Szczecinie i w województwie szczecińskim. Otóż okazało się, że średnia niepromowanych w okresie tych siedmiu lat w Szczecinie wynosi 4,1%[8], a w województwie 6,6%[9].

Problem nie kończy się jednak na stwierdzeniu tych faktów. Chodzi o to, że wśród powtarzających klasy uczniów grupy badanej jest wielu „repetentów", którzy powtarzali klasy więcej niż jeden raz. 75% uczniów grupy badanej, którzy powtarzali klasy, w danych bezwzględnych wyraża się liczbą 156. Otóż w liczbie tej opóźnienia szkolne przedstawiają się jak w tabeli 5.

W stosunku do danych zawartych w tabeli 5 należy poczynić uwagę, że rozpatrywano tylko opóźnienia spowodowane powtarzaniem klas, a nie innymi przyczynami, jak np. odroczenie obowiązku szkolnego itp. Dla uzupełnienia obrazu należy podkreślić, że jeżeli w grupie badanej powtarzający klasy więcej niż jeden raz stanowią

[6] Op. cit.
[7] W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej — wersja programowana. PZWS, Warszawa 1970 r., rozdz. X. Znajdujemy tam omówienie przyczyn niepowodzeń szkolnych, ich typologię oraz analizę aktualnego stanu badań nad tym problemem.
[8] Dane z Kuratorium Okręgu Szkolnego oraz Wydziału Oświaty i Wychowania Urzędu Miejskiego w Szczecinie.
[9] Dane z Kuratorium Okręgu Szkolnego w Szczecinie.

Tabela 5

O 1 rok		O 2 lata		O 3 lata		Więcej niż 3 lata		Razem	
1		2		3		4		5	
Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
62	40	59	38	21	13	14	9	156	100

60% ogółu repetentów (rubr. 2, rubr. 3, rubr. 4 tabeli 5), to w grupie kontrolnej uczniowie tacy stanowią tylko 18% powtarzających klasy.

Ostatni problem — jakie związki zachodzą między niepowodzeniami dydaktycznymi a wagarami. Zależność logiczna między tymi zjawiskami wydaje się nie budzić żadnych wątpliwości. Jeżeli bowiem przyczynami pierwszych wagarów są trudności w nauce, to z kolei wagarowanie, a więc nieobecność na lekcjach i stąd luki w wiadomościach muszą te trudności pogłębiać. Między wagarowaniem a trudnościami w nauce powstaje więc sprzężenie zwrotne, co musi pogłębiać niepowodzenia dydaktyczne.

Z wyżej wymienionych wyliczeń wynika, że tylko 51 uczniów grupy badanej nie powtarzało klas. Na pytanie, jak przedstawia się problem wagarów w tej grupie, odpowiadają liczby zawarte w poniższej tabeli:

Tabela 6

WAGARY TYCH UCZNIÓW GRUPY BADANEJ, KTÓRZY NIE POWTARZALI KLAS:

Rzadziej niż raz w m cu		Raz w m-cu		Raz na 2 tygodnie		Raz na tydzień		Częściej niż raz na tydz.		Brak danych		Nie wagaruje		Razem	
1		2		3		4		5		6		7		g	
Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
6	12	4	8	3	6	4	8	4	8	2	4	28	55	51	100

Z danych zawartych w tabeli 5 przynajmniej dwa fakty zasługują na podkreślenie. Pierwszy to częstotliwość wagarów tych, którzy nie powtarzali klas. Mianowicie jeżeli w tej grupie odsetek uczniów, którzy wagarują częściej niż raz w tygodniu, wyraża się liczbą 8, to w stosunku do całości grupy badanej wyraża się on liczbą 60 (rubr. 5, tabeli 2). Godny podkreślenia jest również fakt, że wśród nie powtarzających klasy nie wagarujący stanowią 55%, podczas gdy w całej grupie badanej nie wagarujący stanowią tylko 17%.

Zależności statystyczne między podanymi liczbami i omawianymi problemami wydają się być tak oczywiste, że chyba nie wymagają dalszych, szczegółowych wyliczeń.

PODSUMOWANIE

Jakie wnioski wynikają z przedstawionych badań? Jakkolwiek niektóre z wniosków autor starał się precyzować w czasie analizy problemów szczegółowych, niemniej wydaje się celowym dokonanie podsumowania końcowego. A więc:

1. Uczniowie uciekający z domu w zdecydowanej większości przypadków to jednocześnie uciekający z lekcji, to inicjatorzy wagarów szkolnych.
2. Przyczyną pierwszych wagarów najczęściej są niepowodzenia dydaktyczne uczniów, lęk przed oceną niedostateczną i jej konsekwencjami.
3. Wagarując po raz pierwszy uczniowie uciekają z lekcji indywidualnie. W miarę zwiększania się częstotliwości wagarowania uczniowie coraz częściej wagarują grupowo, przy czym charakterystyczne jest to dla środowiska wielkomiejskiego.
4. Uczniowie często wagarujący są najbardziej narażeni na niepowodzenia szkolne, to potencjalni „repetenci" klas.
5. Wśród uczniów klas wyższych, uciekających z domu, zjawisko recydywy w wagarach i wagary grupowe dotyczą w jednakowym stopniu tak dziewcząt, jak i chłopców, natomiast wśród uczniów, którzy z domu nie uciekają, dziewczęta wagarują zdecydowanie rzadziej, a wagary grupowe występują w klasach siódmych.
6. Wśród uczniów, którzy uciekają z domu, ilość wagarujących wśród uczniów klas niższych jest bardzo wysoka i zbliża się do ilości wagarujących w klasach wyższych, podczas gdy wśród uczniów, którzy nie uciekają z domu, liczba wagarujących w klasach niższych jest znikoma, przy czym dziewczęta nie wagarują wcale.

Przedstawione wyniki badań nie wyczerpują wszystkich zagadnień wiążących się z wagarami. Wydaje się jednak, że nawet tak skromne badania, jak powyższe, pozwalają stwierdzić, że problem wagarów jest bardzo istotny i szczegółowe rozpoznanie tego problemu odsłoniłoby wiele mechanizmów zachowania się uczniów w szkole podstawowej, zwłaszcza uczniów społecznie niedostosowanych.

BIBLIOGRAFIA

A. Pozycje zwarte:

1. BATAWIA S. — Proces społecznego wykolejania się nieletnich przestępców. PWN. Warszawa 1958 r.
2. CZAPÓW Cz. — Młodzież a przestępstwo. N.K., Warszawa 1962 r.
3. HAN-ILGIEWICZ N. — Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej. PWN, Warszawa 1966 r.
4. KASPRZYKOWA K. — Uciekł z domu. N.K., Warszawa 1970 r.
5. KONOPNICKI J. — Zaburzenia w zachowaniu się i środowisko. PZWS, Warszawa 1964 r.
6. KONOPNICKI J. — Powodzenia i niepowodzenia szkolne. PZWS, W-wa 1966 r.
7. KUPISIEWICZ Cz. — Niepowodzenia dydaktyczne. PZWS, W-wa 1964 r.
8. LIPKOWSKI O. — Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych. PZWS, Warszawa 1966 r.
9. MOŚCICKA L. — Przestępczość nieletnich — podłoże, geneza, motywy. Ossolineum — Wrocław 1970 r.
10. OKOŃ W. — Zarys dydaktyki ogólnej — wersja programowana. PZWS, Warszawa 1970 r.
11. PIETER J. — Środowisko wychowawcze. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1972 r.
12. SPIONEK H. — Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. PZWS, Warszawa 1970 r.
13. SKÓRZYŃSKA Z. — Przyczyny trudności wychowawczych. PZWS, Warszawa 1970 r.

14. SZELHAUS S. — Młodociani recydywiści. Wyd. Prawn. W-wa 1969 r.
15. TYSZKOWA M. — Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży. N.K., W-wa 1972 r.

B. Artykuły

1. KACZMAREK T. i TERENTOWICZ A. — Uciekinierzy z domów rodzicielskich. *Nowe Prawo* nr 7/8, 1961 r.
2. PISPISZYL K. — Ucieczki i włóczęgostwo nieletnich przebywających w Izbie Dziecka Milicji Obywatelskiej w Gdańsku. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1, 1965 r.

UWAGA: powyższy wykaz bibliograficzny nie jest pełnym zestawieniem literatury do omawianego problemu. Podane zostały tylko pozycje bezpośrednio związane z zagadnieniami omawianymi w artykule.

MIECZYSŁAW PĘCHERSKI: PROBLEMY I PERSPEKTYWY ROZWOJU SZKOLNICTWA W POLSCE LUDOWEJ. Warszawa 1973, „Książka i Wiedza", ss. 424. MIECZYSŁAW PĘCHERSKI: POLITYKA OŚWIATOWA. ZARYS PROBLEMATYKI. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1975, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, ss. 260.

Mieczysław Pęcherski, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, jest autorem kilkunastu monografii z dziedziny pedagogiki porównawczej (o szkolnictwie w ZSRR, Bułgarii, NRD, RFN i w innych krajach, o nienadążaniu szkolnictwa w różnych krajach za potrzebami życia, o reformach szkolnych w krajach socjalistycznych, o polityce oświatowej w krajach kapitalistycznych, o przemianach szkoły ogólnokształcącej w Polsce itd.) oraz kilkudziesięciu rozpraw i studiów z zakresu teorii i organizacji szkolnictwa na różne szczegółowe tematy dotyczące funkcjonowania systemów oświatowo-wychowawczych u nas i za granicą, rozpraw publikowanych w języku polskim i w językach obcych w różnych dziełach zbiorowych lub czasopismach fachowych — krajowych i zagranicznych. Jest czołowym przedstawicielem komparatystyki pedagogicznej pojętej jako dyscyplina naukowa, która zmierza do wykrywania i ustalania warunków i mechanizmów, determinujących organizację i treść programową oraz funkcjonowanie i efektywność społeczną systemów szkolnych. Dominującą rolę w tym względzie przypisuje M. Pęcherski czynnikom ustrojowo-politycznym i społeczno-ekonomicznym, dlatego też w ramach lub poza szeroko pojętą komparatystyką oświatową zmierza — jeśli można tak rzec — do kreowania polityki oświatowej jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

Takiemu stanowisku naukowemu szczególnie dobitny wyraz — jak sądzę — dają dwie ostatnie chronologicznie monografie Mieczysława Pęcherskiego: pierwsza pt. „Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej" (1973) i druga pt. „Polityka oświatowa. Zarys problematyki" (1975). Recenzja niniejsza z tego ogólniejszego naukowego punktu widzenia chciałaby zatrzymać uwagę Czytelników na wymienionych publikacjach.

Dzieło „Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej" — zgodnie z tytułem — podejmuje „problemy" i „perspektywy" tego rozwoju. Co przez to rozumie autor? Przez „problemy" rozumie sposoby „rozwiązywania licznych zagadnień oświatowych, kryjących w sobie wiele niewiadomych", które to zagadnienia administracja szkolna zmuszona była w Polsce Ludowej rozwiązywać bez uprzednich badań i zaplecza naukowego, ponieważ na organizowanie takich badań albo nie było czasu (zagadnienia musiały być rozstrzygane szybko), albo nie było możliwości, albo nie było zrozumienia ich potrzeby. Część druga dzieła (str. 143—325) pokazuje te „problemy" tak w ujęciu globalnym — w odniesieniu do całości naszej polityki oświatowej i rozwoju oświaty, jak w ujęciu szczegółowym — w odniesieniu do poszczególnych szczebli szkolnictwa i poszczególnych zagadnień (interesujące partie książki odnoszące się do obowiązku szkolnego, sprawy drugoroczności, selekcji szkolnej, sprawy progów szkolnych itd.). Natomiast przez „perspektywy" rozumie autor przede wszystkim „sprawę konieczności i celowości reformy szkolnej

oraz opracowanie modelu przyszłego systemu szkolnego, który by lepiej niż dotychczasowy służył wykonaniu zadań wynikających z przewidywanego na ostatnie lata bieżącego stulecia rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego naszego państwa". Tym „prognozom i perspektywom" poświęcona jest głównie trzecia część dzieła (str. 327—420), w której autor dyskutuje podjęte sprawy zwłaszcza na tle prognoz w odniesieniu do rozwoju społeczno-gospodarczego i demograficznego Polski, a częściowo także — choć w mniejszym stopniu — w świetle pewnych immanentnych cech i tendencji rozwojowych i uwarunkowań należytego funkcjonowania szkolnictwa. Te zaś cechy i tendencje „immanentne" wydają się szczególnie istotne. Trzeba bowiem zawsze starać się adekwatnie ustalać (i trzeba to umieć robić), kiedy stwierdzane „braki" w funkcjonowaniu i efektywności szkolnictwa wynikają z jego wad organizacyjnych i programowych, a kiedy są wynikiem — na przykład — wadliwej organizacji i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Prognozowanie i postulaty w sprawie perspektywicznego doskonalenia systemu szkolnego muszą zawsze opierać się na świadomości tego, co się chce reformować, jakie ogniwa i elementy systemu oświatowego, dlaczego i w jakim celu.

Spośród publikacji ostatnich lat podejmujących problematykę funkcjonowania szkolnictwa w Polsce Ludowej (publikacji różnych autorów, w tym i autora omawianej tu książki) recenzowane dzieło M. Pęcherskiego wyróżnia się korzystnie pod kilkoma względami.

Po pierwsze — kiedy dotychczasowe piśmiennictwo w tym zakresie ukierunkowane było bardziej na opis systemu szkolnego oraz ujmowanie jego funkcjonowania najczęściej w elementarnych danych statystycznych (choć można znaleźć pozycje znacznie pogłębione, odnoszące się do badań lub zagadnień bardziej szczegółowych — przykładem może być książka Mikołaja Kozakiewicza „Bariery awansu poprzez wykształcenie"), wysiłek badawczy M. Pęcherskiego skierowany jest w omawianej książce na uchwycenie „trafnej diagnozy aktualnego stanu funkcjonowania i efektywności systemu szkolnego". Autor rozróżnia „założoną" (zamierzoną, pożądaną) funkcję systemu szkolnego od jego funkcji „rzeczywistej", na którą składa się całość rezultatów działalności szkoły, a więc rezultaty nie tylko zamierzone, lecz także niezamierzone, nie tylko pożądane, lecz także niepożądane. I interesuje go w szczególności ta funkcja rzeczywista. Z tego punktu widzenia otrzymujemy w dziele wiele interesujących i ważnych analiz, informacji i stwierdzeń (np. co do mechanizmów selekcji szkolnej, upowszechniania wykształcenia średniego, wielotorowości i funkcji kształcenia zawodowego, funkcji szkolnictwa wyższego itd.).

Po drugie — omawiane dzieło charakteryzuje wysoki stopień samowiedzy metodologicznej. Wstęp i część pierwsza zatytułowana „Teoretyczne założenia analizy systemu szkolnego" (str. 5—142) są obszerną — właściwie samodzielną — rozprawą metodologiczną wprowadzającą w problematykę tzw. „analizy systemowej" w odniesieniu do szkolnictwa. Autor precyzuje znaczenie podstawowych pojęć (np. szkolnictwo jako system społeczny, struktura i elementy systemu szkolnego, jego wartość, funkcja szkoły, polityka oświatowa, zasada jednolitości systemu itd.) oraz ustala określone dyrektywy metodologiczne dla analizy funkcjonowania systemu szkolnego (tak w jego funkcjach założonych, jak rzeczywistych). Dyrektywy te w równej mierze są oparte na badaniach podejmowanych dziś w skali światowej (np. przez UNESCO) nad funkcjonowaniem systemów szkolnych, jak i są wynikiem własnych przemyśleń i doświadczeń badawczych autora.

Po trzecie — omawiane dzieło wyróżnia się korzystnie elementami komparatystycznymi z badań obcych i naszych krajowych, dobrze dobieranymi i dobrze w argumentacji wykorzystywanymi. Autor umiejętnie pokazuje własne badania i analizy oraz nasze problemy na tle problemów funkcjonowania systemów szkolnych lub polityki oświatowej w innych krajach (np. wieloraką funkcję szkoły we współczes-

nych systemach oświatowo-wychowawczych, politykę oświatową u nas i w innych europejskich krajach socjalistycznych itd.).

Sądzę, że w dziele M. Pęcherskiego „Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej" otrzymaliśmy cenną pozycję z zakresu — ażeby użyć sformułowania B. Suchodolskiego (por. tegoż „Trzy pedagogiki") — tzw. „pedagogiki systemów oświatowych", pedagogiki, która powinna umieć „przyszłościowe wizje rozwoju kraju przekładać na język organizacji i struktury systemu oświatowego, który w realizacji tej wizji ma swój poważny udział".

Druga z wymienionych na wstępie monografii M. Pęcherskiego, a mianowicie „Polityka oświatowa. Zarys problematyki" może być — jak mniemam — w pewnym sensie uznana za „dzieło życia" autora. Jest to wynik studiów Profesora M. Pęcherskiego co najmniej z ostatniego 20-lecia nad rolą polityki oświatowej w kształtowaniu rozwoju i efektywnym funkcjonowaniu systemów edukacyjnych.

Ale autor rozumie politykę oświatową nie tylko jako określoną działalność, jedną z dziedzin ogólnej polityki państwa, jego wyspecjalizowanych organów i odpowiednich instytucji społecznych, działalność, której „celem jest określanie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad oraz struktur organizacyjnych systemu oświaty i wychowania, planowanie jego rozwoju, a także ustalanie określonej strategii postępowania, by zaspokoić aktualne i przyszłe potrzeby społeczeństwa w dziedzinie oświaty, ustalane przez czynniki dysponujące władzą" (str. 18). Autor rozumie przez politykę oświatową także odrębną dyscyplinę naukową z pogranicza nauk pedagogicznych i politycznych, której zadaniem jest „określenie teoretycznych podstaw dla praktycznej działalności politycznej w dziedzinie oświaty i wychowania" (str. 19).

Książka „Polityka oświatowa. Zarys problematyki" konstytuuje więc politykę oświatową jako dyscyplinę naukową i w tym sensie jest bliska tym wszystkim współczesnym tendencjom w całym świecie i u nas, które podkreślają i doceniają znaczenie naukowej refleksji nad działalnością polityczną. Coraz powszechniej spotyka się nazwę „politologia" na oznaczenie tej refleksji (na oznaczenie „nauk politycznych"). Autor wspomina o tym. Myślę, że można powiedzieć, iż książka M. Pęcherskiego jest właśnie zarysem „politologii oświatowej", a przynajmniej zarysem jej metodologicznych podstaw i merytorycznych zakresów zainteresowań naukowych. Idąc za autorem można by w skrócie tak te podstawy i zakresy przedstawić:

Przedmiotem wspomnianej dyscypliny naukowej ma być „analiza funkcjonowania i efektywności systemu oświatowego, rozumianego jako układ powiązanych ze sobą pod względem organizacyjnym i funkcjonalnym instytucji uczestniczących w procesach kształcenia i wychowania". Lecz — jak autor powiada — nie chodzi tylko o uzyskanie diagnozy w sensie statycznego obrazu stanu oświaty, chodzi także o „wyjaśnienie czynników i uwarunkowań", od których zależy takie czy inne funkcjonowanie i taka lub inna efektywność systemu. Z kolei ważnym działem polityki oświatowej jako nauki są prace teoretyczne z dziedziny planowania i prognozowania oświatowego, a zwłaszcza — jak autor podkreśla — opracowanie metodologii planowania oświatowego. „Zadaniem polityki oświatowej — jako odrębnej dyscypliny — jest ustalanie ogólnych prawidłowości funkcjonowania systemu oświaty i analiza możliwości jego doskonalenia przez projektowanie innowacji, zarówno w treści i metodach kształcenia i wychowania, jak i w organizowaniu szkolnictwa. Konieczne jest przy tym opracowanie kryteriów efektywności projektowanych reform". Wśród metod badań zaś w dziedzinie polityki oświatowej jako nauki autor m.in. wymienia: analizę dokumentacji, metody analizy systemowej i analizy funkcjonalnej, metody statystyczne (zwłaszcza według normatywów międzynarodowych dostosowane do potrzeb oświatowych), analizy ekonomiczne (tak w ostatnich latach rozwiniętej ekonomiki kształcenia i oświaty), metodę modelowania (której podstawy teoretyczne wydoskonaliły zwłaszcza nauki cybernetyczne), wreszcie „metody sto-

sowane w pedagogice porównawczej", a służące badaniu w skali porównawczej czynników wpływających na funkcjonowanie i efektywność społeczną systemów oświatowych w różnych krajach. Tu szczególnie rzuca się w oczy „nakrywanie się" polityki oświatowej jako nauki i pedagogiki porównawczej.

Dzieło M. Pęcherskiego rozwija i ukazuje nieco bliżej szereg z wymienionych zadań i zakresów w kolejnych częściach i rozdziałach. W części pierwszej mamy wspomniane już rozgraniczenie pojęć oraz rozważania na temat genezy i przedmiotu polityki oświatowej. Część druga poświęca uwagę takim „uwarunkowaniom i czynnikom polityki oświatowej", jak geograficzne, historyczne, kulturalne, demograficzne, społeczne, ekonomiczne, naukowe, techniczne, pedagogiczne itp. Szczególnie — jak sądzę — rozdział poświęcony uwarunkowaniom „społecznym" wypadł interesująco. Jak wpływają czynniki i przemiany społeczne na określenie celu i treści kształcenia i wychowania oraz na ustrój szkolnictwa, a także — z drugiej strony — na poziom wykształcenia społeczeństwa, jaka rola wychowawcza przypada instytucjom wyznaniowym, jak się mają do siebie problemy oświaty i wychowania i takie problemy, jak: problemy urbanizacji i ruchów migracyjnych, problemy współczesnej młodzieży, przemiany w środowiskach lokalnych, przeobrażenia w rodzinie, problemy wychowawcze współczesnego zakładu pracy itd. — oto zagadnienia, których analizy i patrzenia na nie uczą wspomniane partie książki. Część trzecia dzieła przedstawia główne zasady polityki oświatowej w krajach socjalistycznych i w krajach kapitalistycznych. I znowu otrzymujemy lekcję analizy porównawczej. Z kolei zatrzymujemy się nad funkcjami polityki oświatowej (w sensie legislatywnym — ustawodawstwa oświatowego, planistyczno-prognostycznym i optymalizacyjnym w stosunku do systemu oświatowo-wychowawczego), by w końcowej części zapoznać się bliżej z jednym z elementów polityki oświatowej, a mianowicie z zarządzaniem oświatą i szkolnictwem, zwłaszcza z wielorakimi funkcjami administracji oświatowej (normatywną, organizatorską, nadzorczą, koordynacyjną, planistyczną i zmierzającą do doskonalenia systemu edukacyjnego). Całość rozważań jest bogato egzemplifikowana materiałem porównawczym czerpanym ze współczesnej światowej i polskiej komparatystyki pedagogicznej.

Sądzę, że omówione dzieło — co z pewnością jest zgodne z intencjami autora jako nauczyciela akademickiego — może być uznane za szczególnie cenne vademecum i compendium metodologiczne, wprowadzające w warsztat naukowy i uczące „systemowej" i „funkcjonalnej" analizy działalności szkolnictwa w jakimkolwiek kraju i w skali porównawczej kilku krajów. Skorzystają z tego z pewnością nie tylko młodzi adepci pedagogiki porównawczej i nauk politycznych, lecz także szersze kręgi nauczycieli i kadr oświatowych, które parają się na co dzień z problemami zarządzania szkolnictwem i planowania oświatowego, a czego dzisiaj bez samowiedzy i refleksji naukowej w tej dziedzinie nie sposób robić sprawnie i efektywnie.

Natomiast otwarta — co na marginesie można zaznaczyć — pozostaje, jak mniemam, sprawa wzajemnego stosunku do siebie pedagogiki porównawczej (w tym sensie, jak ją rozumie M. Pęcherski, a co podkreśliłem zaraz na wstępie niniejszej recenzji) i polityki oświatowej (politologii oświatowej) jako dyscypliny naukowej. Czy zachodzi tu stosunek podporządkowania politologii oświatowej pedagogice porównawczej? Chyba nie. Czy zachodzi tu stosunek krzyżowania się zakresów tych pojęć? Lecz byłoby wówczas dość trudno wydzielać — na przykład — problematykę komparatystyczną w dziedzinie funkcjonowania społecznego systemów oświatowych niezależną od polityki czy „apolityczną". Czy też może mielibyśmy tu do czynienia z próbą redukcji odpowiednio pojętej pedagogiki porównawczej do politologii oświatowej? Czy rzeczywiście jednak można i trzeba by dążyć do sprowadzenia pedagogiki porównawczej do politologii oświatowej? Wydaje się, że jednak punkt widzenia pedagoga na funkcjonowanie systemów edukacyjnych — nawet gdy liczy się on

i uznaje „dominantę" uwarunkowań politycznych — jest nieco inny niż politologa (podobnie jak inny jest punkt widzenia pedagoga i psychologa na psychologiczne uwarunkowanie procesów wychowawczych czy pedagoga i socjologa na środowiskowe uwarunkowanie wychowania).

Stefan Wołoszyn

J. S. BRUNER: W POSZUKIWANIU TEORII NAUCZANIA
Warszawa 1974, PIW, ss. 230.

Autor książki „W poszukiwaniu teorii nauczania" jest znany polskiemu czytelnikowi przede wszystkim z pracy „Proces nauczania", cytowanej wielokrotnie przez polskich autorów prac pedagogicznych, głównie zaś z dydaktyki ogólnej i metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów. Jak kilku innych autorów amerykańskich piszących prace pedagogiczne jest psychologiem.

Przedmowę do polskiego wydania książki J. S. Brunera napisał K. Kruszewski, który doskonale charakteryzuje sytuację w naukach społecznych na terenie Stanów Zjednoczonych Ameryki, nazywając ją egocentryczną. Zwraca też uwagę na to, iż J. S. Bruner, podobnie jak inni autorzy prac w Stanach Zjednoczonych, pomijają wymogi społeczno-polityczne w rozpatrywaniu teorii pedagogicznej, wykazuje pragnienie teorii ponadustrojowej. Te stwierdzenia autora przedmowy do polskiego wydania, wydaje się, wystarczająco przestrzegają czytelnika przed bezkrytycznym przyjmowaniem poszczególnych tez J. S. Brunera.

Książkę „W poszukiwaniu teorii nauczania" czyta się z dużym zainteresowaniem m.in. dlatego, iż napisana jest w formie esejów z wyraźnym zaangażowaniem się autora w to, co głosi, oraz dzięki partiom polemicznym. Ten styl pisarstwa, stosunkowo rzadko uprawiany przez naukowców, zachęca czytelników do przeczytania pozycji wydawniczej za jednym posiedzeniem.

Oprócz wspomnianej przedmowy K. Kruszewskiego i słowa wstępnego autora książka składa się z 8 rozdziałów pod następującymi tytułami:

1. Prawidłowości rozwoju,
2. Wychowanie jako produkt społeczny,
3. Uwagi do teorii nauczania,
4. Kurs „nauki o człowieku",
5. Nauka rodzinnego języka,
6. Wola uczenia się,
7. Aktywny stosunek do problemów a postawa obronna,
8. Praca nad programem i jego ocena.

Na szczególną uwagę, zdaniem moim, zasługują te stwierdzenia i rozważania autora, które odnoszą się do kwestii łączenia teorii z praktyką i rozwijania teorii nauczania w oparciu o czynny udział w rozwiązywaniu zadań oświatowych. J. S. Bruner swoje rozważania oraz wnioski opiera bowiem na tym, co uzyskał podczas udziału w układaniu programów nauczania łącznie z opracowaniem scenariuszy dla filmów dydaktycznych, podczas prowadzenia kursów dla nauczycieli itp.

Istotnym celem nauczania — pisze J. S. Bruner — jest wspieranie lub kształtowanie rozwoju. Teoria nauczania mówi o tym, jak za pomocą różnych czynników pobudzać dojrzewanie i rozwój umysłu. Teoria rozwoju zaś musi uwzględniać teorię poznania i teorię nauczania.

W związku z tempem zmian w społeczeństwie autor recenzowanej książki widzi

potrzebę spojrzenia po nowemu na wychowanie. Między innymi wskazuje na wagę kształtowania umiejętności takich, jak: manipulowania, patrzenia i słuchania. Wśród tych umiejętności na czoło wysuwa się język, jako jedna z najlepszych skutecznych technik porozumienia się, jako że zapisuje rzeczywistość według ustalonych reguł. Z tych względów należy przyjąć zasadę, że program nauczania powinien zakładać opanowanie pewnych umiejętności, co następnie umożliwi opanowanie jeszcze wyższych umiejętności w postaci tzw. samowynagradzających się ciągów.

Wydaje się, że powyższe wywody bardzo mocno korespondują z realizacją idei kształcenia ustawicznego w rozumieniu procesu od „kolebki do końca życia człowieka", w którym okres szkolny odgrywa wielką rolę ze względu na to, iż w okresie tym będzie musiało następować wyposażenie we wszystkie podstawowe umiejętności niezbędne dla przyszłej pracy samokształceniowej. Na podstawowe umiejętności konieczne do opanowania dla kształcenia przez całe życie wskazywało wielu specjalistów od edukacji permanentnej, wśród nich jako jeden z pierwszych P. Lengrad.

W rozdziale „Uwagi do teorii nauczania" J. S. Bruner stwierdza, że musi się ona charakteryzować następującymi czterema cechami:

1) powinna określać, jakie doświadczenia najskuteczniej wyrabiają w jednostce skłonności do uczenia się,

2) musi określać sposoby nadawania dowolnemu zasobowi wiedzy takiej struktury, która czyniłaby tę wiedzę najłatwiej przyswajalną dla ucznia. W związku z tym struktura musi być zawsze dostosowana do sytuacji ucznia oraz jego uzdolnień,

3) musi określać najefektywniejszy porządek kolejny, w jakim materiał przeznaczony do przyswajania ma być przedstawiony,

4) powinna określać charakter oraz częstotliwość stosowania nagród i kar w procesie nauczania.

Chcę zwrócić uwagę na wypowiedzi autora recenzowanej książki w rozdziale „Nauka rodzimego języka", a to ze względu na częste dyskusje na temat stosunku słowa do obrazu. Ten ostatni na czoło wysuwają zwolennicy krańcowo pojmowanej tzw. „dydaktyki audiowizualnej". Bruner zaś wyraźnie pisze: „jedno słowo warte jest tysiąca obrazów", ale jednocześnie dodaje, iż słowa nie wyczerpują całej wiedzy i całej gamy odczuć zawartych w naszych działaniach i wyobrażeniach. Stoi zatem na stanowisku, jak się wydaje jedynie słusznym, niefascynowania się jednymi rozwiązaniami w praktyce dydaktycznej, ale dobierania metod i środków w zależności od treści i sytuacji dydaktycznych. Ten sposób, w rzeczywistości jeszcze bardziej wszechstronny, charakteryzował, i w dalszym ciągu ma to miejsce, większość polskich specjalistów z dziedziny nauczania i uczenia się.

W rozdziale „Wola uczenia się" autor pracy „W poszukiwaniu teorii nauczania" omawia zagadnienie motywacji. Nie będę się zatrzymywał nad kwestiami jednakowo ujmowanymi w wielu książkach czy artykułach. Jest wszakże jeden fragment rozumowania zasługujący na podkreślenie. Autor mówi mianowicie o pędzie do fachowości, zadaje wręcz pytanie „Jak podtrzymywać i kultywować pęd do fachowości? Czy motywacje kompetencyjne nasilają się przede wszystkim w wyniku samego działania, niezależnie od okoliczności, czy również wtedy, gdy chodzi o awans, bogactwo, bezpieczeństwo, sławę. Odpowiedź Brunera kładzie nacisk na osobistą odpowiedzialność i własną inicjatywę jednostki, na niezależność decyzji i działania oraz na samodoskonalenie. Wszystko to bowiem sprzyja przedłużaniu się poza okres dzieciństwa, aż po wiek dojrzały, trwałych motywacji kompetencyjnych.

Sprawa powyższa wydaje się niezmiernie ważna ze względu na trudności nie tylko w wywoływaniu pozytywnych motywów dochodzenia do kompetencji, ale szczególnie ze względu na ich podtrzymywanie. Prawdopodobnie istnieją ścisłe związki między doświadczeniami wyniesionymi z okresu nauki w szkole a dalszym ucze-

niem się (mam na uwadze wszelkie doskonalenie tak niezbędne ze względu na zmiany w produkcji i w całym życiu). Ważne zatem jest zastanawianie się nad tym, w jaki sposób czy ściślej za pomocą jakich metod wyrobić trwałe dążenie do fachowości odpowiadające stawianym przed daną jednostką zadaniem.

Na koniec prezentacji książki Brunera przedstawię kilka zagadnień z ostatniego jej rozdziału pt. „Praca nad programem i jego ocena". Sądzę, iż treści zawarte w tym rozdziale, jakkolwiek nie wyczerpują wszystkich kwestii programów nauczania, zasługują na przedyskutowanie szczególnie w okresie prac nad założeniami programowymi szkoły 10-letniej i szkół zawodowych.

Pierwsze zagadnienie dotyczy humanizacji wiedzy. J. S. Bruner pisze: „Tak jak pojęcia i teorie służą do wiązania wyników obserwacji i eksperymentów w tradycyjnych dziedzinach wiedzy, tak wielkie wątki i metafory dramatyczne wprowadzają ład w nasze myślenie o człowieku i pozwalają dostrzec trwałe aspekty jego losu i jego historii, nadać pewną jednolitość naszej rozproszonej wiedzy o nas samych". Sformułowanie to musi być pomocne w przezwyciężeniu pozornej sprzeczności między pojęciami kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe, istniejące w praktyce sprzeczności występujących czasami między technikami i humanistami. Drugi zespół treści dotyczy zaś zasad oceny programów. Tych zasad wymienia J. S. Bruner siedem:

1) ocenę najlepiej jest traktować jako formę „wywiadu" pedagogicznego w sprawie prac nad konstrukcją programu i w sprawie jego stosowania w praktyce pedagogicznej,

2) ocena będzie skuteczna wtedy, jeżeli w którymś momencie zostanie powiązana z praktyczną próbą nauczania, co pozwoli ocenić reakcję dziecka na poszczególne czynności dydaktyczne,

3) ocena tylko wtedy spełnia swoją rolę, jeżeli jest przeprowadzona przy pełnym składzie osobowym (spojrzenie specjalistów na treść, metodykę, pomoce naukowe i inne szczególne aspekty),

4) ocena może wzbudzić podejrzliwość i zaniepokojenie w tradycyjnie myślącym środowisku,

5) osoba oceniająca musi od czasu do czasu opracować lekcje mające na celu sondowanie i prowokowanie do ujawnienia się ogólnych sprawności umysłowych,

6) programu nauczania nie można oceniać nie biorąc pod uwagę, kto go prowadził, jaki nauczyciel go realizował i jakich miał uczniów,

7) ocena programu nauczania tylko wtedy skutecznie spełnia swoje zadania, jeżeli jest przyczynkiem do teorii nauczania.

Gdyby szczególnie ostatnie stwierdzenie stało się praktyką twórców i realizatorów naszych programów, w niedługim czasie dysponowalibyśmy w tym zakresie jedną z najlepszych teorii nauczania.

Stanisław Kaczor

IRENA JUNDZIŁŁ: AKTYWIZACJA WYCHOWAWCZA MŁODZIEŻY. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974, cena zł 30,—

Z zainteresowaniem i dużym uznaniem spotkała się wydana ostatnio praca Ireny Jundziłł, omawiająca w sposób całościowy, zwarty i przejrzysty problemy samowychowania młodzieży w wieku 15—20 lat. Wprawdzie obecnie wiele prac pedagogicznych ukazuje się na naszym rynku księgarskim, ale żadna z nich nie omawia

aktywizacji samowychowawczej młodzieży, a jeżeli to czyni, to tylko w sposób wycinkowy przy okazji prezentowania innych spraw natury wychowawczej lub dydaktycznej. Wszyscy natomiast jesteśmy przekonani, że podstawą partnerstwa dzieci, a zwłaszcza młodzieży, w złożonym procesie wychowania jest ich własna aktywizacja. Szeroko o tych sprawach traktują uchwały VII Plenum KC PZPR, lecz udanych prób realizacji wielu słusznych postulatów w tym zakresie jest bardzo mało.

Uczenie i kierowanie aktywnością własną młodzieży jest fundamentem modernizacji naszego systemu oświatowego i oczekiwanych od niego efektów w zakresie wychowania. Wprawdzie teoretycy i politycy wychowania uznają rangę aktywizacji wychowawczej młodzieży, nawet są próby eksperymentów w tej dziedzinie mniej lub bardziej udanych. Nikt jednak nie podjął sprawy samowychowywania młodzieży na poziomie szkół średnich (15—20 lat) tak, jak to uczyniła Irena Jundziłł w swej pracy.

Autorka zaznacza już we wstępie, że najważniejszym zadaniem wychowawczym nie jest formowanie określonej osobowości, lecz takie jej rozwijanie, aby człowiek stawał się wciąż „nowy" i przygotowany do podejmowania i stawiania sobie coraz bardziej trudnych i odpowiedzialnych zadań. W dobie rewolucji naukowo-technicznej, szybkich przemian społecznych i realizacji oświaty ustawicznej jest to szczególnie ważne. Centralną bowiem postacią w procesie wychowania jest osobowość wychowanka, jego reakcje, zachowania, współdziałanie z wychowawcą i środowiskiem szkolnym, a także pozaszkolnym. On ma realizować cele i ideały wychowania, a do tego musi być umiejętnie, świadomie i planowo przygotowany.

Istotną cechą pracy jest jej logiczny układ i konstrukcja, a dotyczy to całości i poszczególnych rozdziałów. Autorka nie sili się, by być odkrywcą problemu samowychowania, odnajduje jego zalążki w historii wychowania i myśli pedagogicznej począwszy od starożytności. Już Platon zauważył, że wszelkie zachowanie jest czynieniem tego, co ktoś uważa za słuszne, i nie wynika z zakazu, nakazu czy woli innej osoby. Natomiast u Sokratesa największym osiągnięciem w tym zakresie było ukazanie człowiekowi możliwości, a nawet powinności poznawania siebie, odkrywania w sobie prawdy. Arystoteles zaś ukazał nowe możliwości pracy nad sobą w postaci dążenia do osiągnięcia najwyższej człowiekowi doskonałości. Kierowanie sobą polega — jego zdaniem — na opanowywaniu impulsów, i to w taki sposób, aby zdobyć cnotę, czyli środek wskazywany przez rozum. Święty Augustyn dostrzega w samowychowaniu tendencje i wybór dokonywany przez wolę oraz introspekcyjne poznawanie siebie.

Tak można by przytaczać za autorką wielu myślicieli, jak chociażby Tomasza z Akwinu, Montaigne, Johna Locka, Jana Jakuba Rousseau, Fryderyka Herbarta, Johna Deweya, aż do współczesnych filozofów i pedagogów. Przekonają się o tym zapewne sami czytelnicy przy lekturze książki. Należy tylko dodać, że nasza pedagogika socjalistyczna wysuwa świadome kierowanie własną pracą, życiem i postępowaniem tak, aby realizując społecznie doniosłe cele, zapewnić sobie wszechstronny rozwój i szczęście płynące z poczucia własnej wartości i spełnienia ważnych funkcji w życiu społecznym.

Inną zaletą książki jest jej gruntowna, dogłębna i adekwatna do potrzeb omawianego problemu podbudowa psychologiczna. Tu autorka nie daje, zresztą niepotrzebnego, przeglądu historycznego teorii prądów psychologicznych w zakresie potrzeb i osobowości. Ale dostarcza czytelnikowi niezbędnych i gruntownych informacji dotyczących różnego typu potrzeb, motywacji, rodzajów aktywności, metod poznawania siebie oraz wielu innych, podanych w sposób przystępny i precyzyjny, a warunkujących praktyczne i teoretyczne zrozumienie tego, co stanowi podbudowę procesu samowychowywania. Informacje psychologiczne są podawane w kontekście potrzeb człowieka współczesnego z wykorzystaniem dostępnej literatury i najnow-

szego dorobku wielu innych nauk, jak na przykład socjologia, filozofia, pedagogika, a zwłaszcza jednego z jej działów — teorii wychowania.

Trzecią sprawą godną podkreślenia przy omawianiu tej książki jest to, że autorka trafnie i skutecznie powiązała własne przemyślenia teoretyczne, dorobek literatury pomocniczej i wyniki własnych badań, dochodząc do wniosków natury praktycznej. Charakterystyczne przy tym jest to, że wnioski wypowiadają lub podsuwają sami chłopcy i dziewczęta ze szkół ponadpodstawowych województwa gdańskiego.

Jedynym chyba mankamentem pracy jest to, że nie znajdujemy w niej dalej idących propozycji i wniosków, które mogłyby usprawnić nasz obecny system oświatowy, a zwłaszcza przyczynić się do wypracowania doskonalszego modelu wychowawczego przyszłej dziesięciolatki. Wprawdzie jest w zakończeniu pracy zawartych kilka propozycji, ale wszechstronna znajomość problemów wychowawczych przez Irenę Jundziłł i wieloletnie badania nad dziećmi i młodzieżą oraz studentami uprawniają ją do dalej idących wniosków. Z pewnością uczyni to autorka w przyszłości. Niektóre postulaty badanej młodzieży już doczekały się realizacji, chociażby między innymi ten, że na przykład świat staje się coraz bezpieczniejszy, a zwłaszcza Europa, z każdym rokiem oddala się od nas groza wojny, a utrwala pokój. Sporą porcję informacji o samowychowaniu dostarczają, a przynajmniej powinni dostarczać młodzieży pedagodzy szkolni oraz wykładowcy nowo wprowadzonego przedmiotu „przygotowanie do życia w rodzinie socjalistycznej".

Całość pracy stanowią dwie części. Teoretyczna obejmuje rozdziały I—III, a praktyczna IV—VI.

W rozdziale pierwszym pt. „Aktywizacja samowychowawcza w historii wychowania i myśli ludzkiej" zawarta jest historyczna analiza samowychowania i stosunku człowieka do siebie. Sprawy te przedstawione zostały poprzez wybrane koncepcje filozoficzne i wybitnych myślicieli, począwszy od starożytności poprzez średniowiecze, renesans, oświecenie i tzw. nowe wychowanie, aż do filozofii marksistowskiej. Autorka kończy ten rozdział sformułowaniem pojęcia samowychowania, rozumiejąc przez nie czynne ustosunkowanie się człowieka do procesu własnego rozwoju, które wyraża się w regulowaniu swego postępowania. Wyraźnie odróżnia go od samokształcenia, którym nazywa samodzielną pracę w zakresie zdobywania wiadomości, umiejętności i nawyków.

Rozdział drugi zawiera gruntowną analizę zagadnienia aktywności samowychowawczej poprzez ustalenie znaczenia pojęć niezbędnych do zrozumienia istoty tejże. Dokonana jest w nim wszechstronna charakterystyka stosunku człowieka do samego siebie poprzez ukazanie roli i funkcji aktywności w życiu człowieka i rozwoju jego osobowości. Autorka omawia też strukturę aktywności własnej oraz czynniki ją intensyfikujące i osłabiające, a także stosunek samowychowania do innych form ludzkiej aktywności.

Na szczególne wyróżnienie i podkreślenie w tym rozdziale zasługuje gruntowne naświetlenie zagadnień psychologicznych warunkujących zrozumienie i kierowanie procesami samowychowawczymi. Od aktywności, czynności i potrzeb ludzkich, motywacji, dyspozycji motywacyjnych aż do sytuacji stressowych, planów życiowych i sposobów ich realizacji. Rozdział ten zasługuje chyba na szczególne wyróżnienie ze względu na umiejętny dobór jakości i ilości tematyki psychologicznej oraz własne refleksyjne ustosunkowanie się autorki do niej z punktu widzenia potrzeb młodzieży samowychowującej się oraz nauczycieli i wychowawców mogących im w tym pomóc.

Rozdział następny omawia problemy funkcji samowychowania w pełnym i wszechstronnym rozwoju osobowości poprzez dokonanie analizy sytuacji, w jakiej uczeń staje się nie tylko przedmiotem, ale i podmiotem wychowania. Zestawienie samowychowania ze strukturą procesu oddziaływań wychowawczych pozwala dopiero

odpowiedzieć na pytanie: jakie znaczenie ma aktywność samowychowawcza w przygotowaniu do dorosłego życia?

W rozdziale tym jest próba nakreślenia koncepcji wychowania w szkole przyszłości, aby akcent z wychowania za pomocą nakazów, zakazów i sankcji zewnętrznych przerzucić na „sankcje" wewnętrzne, a proces przekazywania wiedzy i norm moralnych — w samodzielne dążenie ucznia (wychowanka) do zdobywania wiedzy i do realizacji własnych planów włączonych w zadania wychowawcze szkoły. Jest też mowa o niektórych zaniedbaniach, jakie ma w tym zakresie nasz obecny system wychowawczy. Autorka zauważa między innymi, że w świetle założeń kształcenia permanentnego nie jest ważne, ile uczeń zapamiętał, ale jak doszedł do opanowania materiału. Jeżeli zaś chodzi o ilość informacji zawartych w obecnych programach szkół średnich, to sądzi ona, że przynajmniej o 50 proc. można zmniejszyć obciążenie ucznia, rezygnując z takich treści, które posiadają niewielkie wartości kształcące, a zwiększyć czas na prace pozalekcyjne (str. 175).

Rozdział ten kończy się kilkoma wnioskami, wśród których są między innymi takie, jak:

— Aktywność samowychowawcza wymaga odpowiedniej dojrzałości intelektualnej, autonomizacji norm moralnych, a także odpowiedniego przygotowania. Wychowawca pomaga uczniowi w adekwatnej ocenie samego siebie, a także koryguje jego plany i dążenia, jeśli są niezgodne z posiadanymi możliwościami.

— Aktywizacja wychowawcza młodzieży wyraża się w pełni w udziale jej w realizacji zadań wychowawczych szkoły.

— Poprzez samowychowanie i samokształcenie realizujemy ideę przygotowania młodzieży do ustawicznego kształcenia. Ogromne znaczenie ma rozwijanie bogatych zainteresowań, samodzielności młodzieży, a także umiejętnego organizowania pracy.

— W pracy samowychowawczej podmiot kształci w sobie poczucie odpowiedzialności, które jest podstawą obywatelskiego stosunku do społeczeństwa i własnej osoby.

W rozdziale czwartym zawarta jest analiza podstawowych właściwości psychofizycznych młodzieży w wieku 15—20 lat. Ukazane są zwłaszcza te cechy rozwojowe, które ułatwiają bądź utrudniają aktywność samowychowawczą i społeczno-wychowawczą.

Irena Jundziłł kreśli sylwetkę dorastającego chłopca i dziewczyny w celu zwrócenia uwagi nauczycieli i rodziców na potrzebę gruntownego poznania wychowanków jako podstawowego warunku udanego oddziaływania pedagogicznego. Kładzie nacisk na to, że każdy uczeń ma indywidualne nastawienia i przeżycia, określone postawy i różnorodne doświadczenia. W związku z tym podana charakterystyka jest jedynie kanwą, na której nauczyciel tworzy obraz swego wychowanka, poznając go dalej w codziennych kontaktach i w różnych sytuacjach. Autorka kreśli też zarys możliwości i granice poznawania uczniów szkół podstawowych, w odróżnieniu od ponadpodstawowych, trudności, jakie towarzyszą pracy samowychowawczej młodzieży.

Analizie stosunku młodzieży do współczesnego świata oraz tego, co ją niepokoi w nim, poświęcony jest rozdział piąty. Autorka pokazuje tu stosunek młodzieży do problemów życia rodzinnego oraz obraz szkoły w świetle krytyki wyrażonej przez uczniów.

Aspiracje i dążenia życiowe młodzieży to tytuł rozdziału szóstego i ostatniego, w którym — na podstawie zebranych przez autorkę materiałów — ukazane zostały rzeczywiste ideały i aspiracje badanej młodzieży oraz możliwości ich wychowawczej modyfikacji. Przedstawiony jest tu również stosunek młodych do pracy nad sobą, odpowiadający na pytania: Czy młodzież prowadzi systematyczną pracę nad sobą? Czy stara się poznawać siebie i w jaki sposób? Od kogo uzyskuje pomoc w pracy samowychowawczej?

Autorka rozpatruje możliwości, jakie stwarza szkoła, aby koleżeńskie kontakty miały wysokie walory wychowawcze. Problematyka organizacji młodzieżowych jest analizowana od strony przepisów i zamierzonych funkcji, lecz przez pryzmat odczuć i ocen samej młodzieży, i to jest chyba bardzo istotne w tej pracy. Można by tu wysnuć wiele pożytecznych refleksji z wypowiedzi młodzieży pod adresem organizacji i usprawnić ich pracę, np. formy samorządności, aktywności itp.

Te i inne ciekawe, pożyteczne, godne uwagi wnioski i refleksje mogą nasunąć się po przeczytaniu tej nader interesującej pracy Ireny Jundziłł.

S.M.

TORSTEN HUSÉN: OŚWIATA I WYCHOWANIE W ROKU 2000. Warszawa 1974, PWN, s. 143, egz. 5280, cena zł 20,—.

Problemy oświaty i wychowania należą do najważniejszych w każdym państwie — kreślą młodemu pokoleniu oraz krajowi piękne perspektywy.

Prezentowana publikacja wzbudzi zainteresowanie w naszym społeczeństwie wznoszącym w codziennym trudzie coraz wyższy i piękniejszy gmach Ojczyzny.

Szkic biograficzny o Autorze książki napisał Wincenty Okoń. Torsten Husén jest szwedzkim pedagogiem, dyrektorem Instytutu Badań nad Międzynarodowymi Problemami Oświaty. W ojczystym kraju jako ekspert był doradcą ministra oświaty i premiera. Jako profesor pedagogiki wykładał na kilku uniwersytetach zagranicznych. Zajmował również stanowisko przewodniczącego Rady Zarządzającej przy Międzynarodowym Instytucie Planowania Oświaty UNESCO w Paryżu.

Przebywał w Polsce w 1969 r. jako uczestnik Międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego oraz jeszcze kilkakrotnie celem nawiązania współpracy z Instytutem Badań Pedagogicznych w Warszawie.

Torsten Husén jest aktywnym naukowcem, reformatorem w dziedzinie oświaty oraz autorem około 40 publikacji o nieprzemijającej wartości. W kilku swych pracach zajmował się zagadnieniem pracy z uczniami zdolnymi.

Prezentowana książka jest związana logicznie z Raportem o stanie oświaty w Polsce. Ten związek wzbudzi z pewnością zainteresowanie do jego badań i pozyska Autorowi nowych czytelników w naszym kraju.

Praca składa się z 4 rozdziałów.

Autor kreśli 3 zasadnicze cele futurologii w odniesieniu do oświaty i wychowania:

1) W szkole przyszłości ulegną zmianom metody pracy, wskutek czego uczniowie staną się bardziej aktywni. Małe szkoły ulegną likwidacji, a na ich miejscu powstaną wielkie szkoły, w których uczyć będą nauczyciele z najwyższymi kwalifikacjami.

2) Futurolodzy próbują nakreślić tendencje szkoły przyszłości. Nastąpi wzrost kosztów utrzymania i stosowanie w większym zakresie nowoczesnych pomocy naukowych. O rozwoju szkoły przyszłości zadecydują problemy ekonomiczne i demograficzne.

3) Do szkoły przyszłości zostaną wprzągnięte nauka i technika. Szkoła będzie rozwijała się nieustannie jak społeczeństwo. Przyszłość przyniesie również ujemne czynniki, jak stressy oraz zatruwanie środowiska człowieka. Z rozwojem pracy szkoły zmieniać się będą poglądy społeczeństwa. Gdy starsza generacja wyznawała zasadę „pracuj w pocie czoła na swój chleb", to młoda generacja odrzuca filozofię trudu jako najwyższy cel wyznawany przez rodziców. Młodzież twierdzi, że współ-

czesna szkoła utraciła kontakt z problemami życia, korzysta z nudnych podręczników i pełni jedynie funkcję machiny propagandowej. Współczesna młodzież jest za to bardziej dojrzała intelektualnie, a jednocześnie nie uznaje przyjętych norm społecznych.

Według poglądu Autora praca dla zarobku straci w przyszłości zasadniczy cel życia, gdyż każdy obywatel kraju będzie posiadał dobre warunki życiowe. Eksplozja wiedzy nakłania do permanentnej edukacji, kształcenia specjalistów i ekspertów, elastycznej pracy, a jednocześnie utrudnia magazynowanie i przekazywanie wiedzy. Szkoła podstawowa powinna nauczyć wiedzy, umiejętności do pracy zawodowej, znajomości języka komputerowego i techniki komputerowej. Kształcenie ogólne i zawodowe będą coraz bardziej splatać się ze sobą.

Według Autora nauczanie przyszłości stanie się bardziej zindywidualizowane. Pomoce techniczne zastąpią nauczyciela jedynie w ograniczonym stopniu.

„Wychowawcza rola szkoły — zdaniem Autora — będzie maleć w miarę, jak wzrost ilości czasu wolnego spowoduje zwiększenie wpływu rodziny i grup rówieśniczych. Wzrośnie wpływ masowego przekazu, a szczególnie telewizji" (s. 37).

Autor zajmuje się funkcją szkoły we współczesnym społeczeństwie w wieku eksplozji oświatowej. Wątpi, czy tradycyjna szkoła podstawowa przetrwa do XXI wieku. Gwałtowny rozwój nauki i techniki spowoduje, że edukacja stanie się ważnym elementem życia. Wiele państw już obecnie przeznacza poważne sumy na oświatę. We współczesnym świecie zdolności i wykształcenie odgrywają poważniejszą rolę niż pochodzenie oraz nagromadzone bogactwa. Rodzice inwestujący w kształcenie własnych dzieci — najlepiej zabezpieczają im przyszłość, gdyż życie przynosi kryzysy oraz inflacje. W ZSRR zapewnia się zdolnym uczniom karierę zawodową oraz wstęp na wyższe uczelnie.

Współczesna praca naukowca różni się od tradycyjnej, kiedy uczony sam ślęczał nad pożółkłymi rękopisami całymi latami. Gdy tradycyjna rodzina stanowiła miejsce wychowania dzieci, to obecnie funkcję tę pełnią szkoła oraz środki masowego przekazu. Rodzina i szkoła nadal wywierają decydujący wpływ na wyniki nauczania i wychowania. Szkoła przyszłości nie zatraci szybko swej rangi i nadal wzbogacać będzie uczniów w wiedzę i umiejętności potrzebne w życiu.

Jaka będzie szkoła przyszłości?

Stanie się placówką otwartą dla wszystkich mieszkańców środowiska. Nauczanie będzie posiadało charakter elastyczny i zindywidualizowany oraz rozszerzy kontakty między nauczycielem a uczniem. Nauczyciele nakreślą działalność z poszczególnymi uczniami, kierunek pracy, aktywność oraz ocenę ich postępowania.

Następnym zagadnieniem omawianym przez Autora jest praca szkoły przyszłości. Z rozwojem ekonomicznym społeczeństwa wzrośnie jego standard życiowy. Szybki rozwój nauki i techniki wymagać będzie permanentnej edukacji oraz stałego uzupełniania i unowocześniania zdobytej wiedzy. Przyszłość szkoły będzie związana z przyszłością rodziny, u której zauważymy tendencje malejące ilości dzieci, natomiast obowiązki domowe wykonają wspólnie rodzice i dzieci. Pozostaną jej 2 funkcje — reprodukcja rodzaju ludzkiego oraz socjalizacja małych dzieci. Na utrzymanie rodziny pracują obecnie ojciec i matka. Wzrastający czas wolny ułatwi pracę domową oraz pozwoli na organizowanie dzieciom rozrywek i zabaw.

Szkoła rozwinie turystykę, zwiększy troskę o zdrowie uczniów oraz mieszkańców środowiska. Wobec rozwoju frustracji — w rodzinie znajdą wszyscy ciszę, zahamowanie, serdeczną opiekę i regenerację sił do codziennej walki życiowej. Wzrost tempa życia rozpowszechni choroby układu krążenia, do czego przyczyni się także spożywanie większej ilości pożywienia. Rosnące upodobanie do przenoszenia się za pomocą samochodów sprzyja również niebezpiecznej dla zdrowia otyłości.

Za parę dziesiątków lat pozycja jednostki w społeczeństwie coraz mniej będzie

zależeć od pochodzenia społecznego oraz odziedziczonego majątku. Realizować się będzie „zasada równych możliwości", która zapewni każdemu wykształcenie, jakie sam potrafi sobie zdobyć. Bariery ekonomiczne i społeczne zostaną zniesione.

Ze szkoły przyszłości korzystać będą nauczyciele, zdolni specjaliści, urzędnicy i politycy. Prawdopodobnie odmianami szkoły będą szkoły internatowe, szkoły wakacyjne oraz szkoły pod namiotem. Klasy mogą posiadać stu lub więcej uczniów, zespoły 10—12 osób oraz realizować pracę z jednostkami. Ideałem będzie nauka w Grecji, gdzie Aleksander Wielki miał „swego" nauczyciela Arystotelesa.

Ostatnie zagadnienie jest poświęcone przedszkolu, szkole i kształceniu dorosłych. Przedszkole — pierwszy stopień zdobywania wiedzy i zasad wychowania — uzyska wyższą rangę w przyszłości. Ustawa o oświacie w Szwecji z 1962 r. przewiduje obowiązek ukończenia 9-letniej szkoły podstawowej. Różnica między wykształceniem ogólnym a zawodowym ulegnie zatarciu. Uczniowie zdobędą zawód i przygotowanie do studiów wyższych. Wiele uwagi Autor poświęca kształceniu dorosłych. Prawdopodobnie kształcenie dorosłych obejmie znacznie szerszy krąg osób, gdyż życie społeczne zgłasza codziennie zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry.

Główny kierunek kształcenia będzie się stopniowo przesuwać z kształcenia młodzieży na kształcenie dorosłych. Wielki rozwój kształcenia dorosłych stoi jeszcze przed nami. Źródła dokształcania będą następujące:

eksplozja wiedzy, rozwijanie kontaktów międzynarodowych, inwestowanie w kształcenie dorosłych, przedłużenie okresu nauki młodzieży oraz integracja kształcenia z pracą zawodową. Dokształcanie dorosłych organizować będą państwo i zakłady pracy. Dokształcanie dorosłych odczuwa jednak braki w stosowaniu nowych metod nauczania. Kształcenie dorosłych wymagać będzie wykwalifikowanych nauczycieli, pomocy naukowych, doskonalszych podręczników oraz lokali. Obejmie szeroki zakres — kobiety i mężczyzn, samotnych i żonatych. Kształcenie dorosłych uzyska wówczas optymalne efekty, jeśli zapewni się uczniom zdolnym najlepsze warunki materialne, a kobietom obarczonym dziećmi państwo oraz zakłady pracy zorganizują więcej żłobków i przedszkoli. Autor proponuje udzielenie bezpłatnych pożyczek w okresie studiów oraz stworzenie najlepszych warunków do podejmowania i kontynuowania studiów w szkołach wyższych.

Dawniej dostęp do określonych stanowisk w państwie zapewniało pochodzenie, dzisiaj te bariery zostały zniesione. W kształceniu dorosłych powinny uczestniczyć państwo, władze samorządowe, zakłady pracy oraz organizacje społeczne.

Chociaż praca „Oświata i wychowanie w roku 2000" dotyczy Szwecji — w wielu państwach w tym również w Polsce Ludowej stanie się interesującą lekturą.

Społeczeństwo Polski Ludowej widzi w oświacie i wychowaniu najmocniejszą podstawę, na której wzniesie najbardziej okazały i trwały gmach dla młodego pokolenia i kraju.

Stefan Szajdak
Środa Wlkp.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Sprawozdanie obejmuje problem badań pedagogicznych: w jednej notatce informuje o badaniach na Węgrzech, z drugiej i trzeciej zaś notatki wynika, że badania nad sprawą kar i nagród oraz nad problematyką szkoły środowiskowej są potrzebne. Trzy czasopisma zostały wzięte pod uwagę: *Nowa Szkoła*, *Przegląd Pedagogiczny* oraz *Rodzina i Szkoła*.

Szkoła środowiskowa

O założeniach pedagogicznych szkoły środowiskowej pisze w *Nowej Szkole* (nr 2, 1975) doc. dr T. Wiloch. Wyjaśnia w sposób precyzyjny, czym się one wyróżniają, bo to jest zresztą istotne: „... szerzej rozwijają działalność pozalekcyjną nie tyiko w kołach zainteresowań i w różnych zespołach uczniowskich, lecz także w imprezach kulturalno-oświatowych i pracach społecznie użytecznych dla środowiska lokalnego". Konsekwencją przyjęcia takiego założenia jest współpraca z rodzicami i różnymi organizacjami. Półinternaty i urządzenia przyszkolne są tym środkiem, który stanowi o powodzeniu pracy szkoły. W tym „półinternacie" dzieci przebywają, jak długo nie ma rodziców w domu. Może powstać mniemanie, że instytucja ta osłabia wychowanie rodzinne. Autor wyjaśnia: „... właśnie przede wszystkim w celu polepszenia warunków wychowawczych w środowiskach szczególnie potrzebujących rozszerzenia zakresu działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej zaczęto kilka lat temu otwierać szkoły na cały dzień dla uczniów i dorosłych".

Zapewniając zaspokojenie potrzeb nie tylko w zakresie dydaktycznym, szkoły te oddziałują skutecznie na całą osobowość ucznia, kształtując takie cechy, jak samodzielność, dokładność, cierpliwość. „Dla szkoły środowiskowej jest istotne nie tylko to, że taka szkoła jest z reguły otwarta przez cały dzień, lecz także to, jak w ciągu tego dnia jest zorganizowana jej praca" — wyjaśnia autor i sądzi, że lepsza jest nazwa „szkoła środowiskowa" aniżeli „szkoła przedłużonego dnia", gdyż samo przedłużenie dnia nie ma sensu, jeśli nie wytworzy się takiego systemu pracy, by zarówno nauczanie, jak wychowanie było lepsze, doskonalsze. Tradycyjny podział pracy ucznia na uczestnictwo w lekcjach i odrabianie zadań domowych nie może być tolerowany. „Szkoła powinna być przede wszystkim takim warsztatem pracy, w którym we właściwym czasie i przy zastosowaniu odpowiednich środków dydaktyczno-wychowawczych wszyscy uczniowie pod kierunkiem nauczycieli mogą pracować tak wydatnie, aby każdy opanował treści nauczania w stopniu przynajmniej dostatecznym bez wielogodzinnego ślączenia nad »lekcjami domowymi« i bez pomocy płatnych korepetytorów". Tu autor postuluje, by nowoczesne szkolnictwo osiągnęło pełną sprawność bez drugoroczności i odsiewu „nie tylko dlatego, żeby wszyscy we właściwym czasie uzyskiwali świadectwa ukończenia szkół, lecz również dlatego, żeby przez wydajną pracę szkolną młodzi ludzie przygotowali się do pełnowartościowego życia w społeczeństwie".

Autor kończy swój ciekawy artykuł wezwaniem: „Niechaj szkoła środowiskowa będzie szkołą otwartą nie tylko w potocznym znaczeniu. Powinna być również otwarta dla prawdziwej nauki, techniki, sztuki i dla wszelkich przemian socjalistycznych również przez swoją czujność i na te zjawiska, które się dokonują poza szkołą".

Przedstawiłem główne myśli artykułu. Zarysowana koncepcja szkoły środowiskowej jest czy może być dobrym punktem wyjścia do szeroko pomyślanej dyskusji nad organizacją i treściami takiej szkoły.

W tym samym numerze *Nowej Szkoły* jest jeszcze kilka innych artykułów, na które warto zwrócić uwagę. Tak na przykład m.in. Jerzy Kuberski mówi w artykule wstępnym o tradycjach oświatowych, które we współczesnej szkole znajdują odbicie, J. Kruszelnicka charakteryzuje postawę młodzieży wobec nowych zadań, B. Butrymowicz pisze o roli pedagoga szkolnego.

Organizacja badań pedagogicznych na Węgrzech

W roku 1972 powstał na Węgrzech Zakład Badań Pedagogicznych Węgierskiej Akademii Nauk. Tego samego roku KC WSPR powziął uchwałę, w której ocenił krytycznie węgierską pedagogikę, określając ją jako zapóźnioną i niezdolną do podejmowania decyzji dotyczących zagadnień oświatowych. „Chociaż badania nad oświatą toczą się w wielu placówkach przy współudziale pedagogów, demografów, statystyków, socjologów, psychologów, wyniki tych badań nie są skoordynowane i nie są przystosowane do opracowania długoterminowej jednolitej koncepcji".

Uchwała oceniając krytycznie pedagogikę wyszła z założenia, że na Węgrzech w najbliższym dziesięcioleciu nie nastąpią zmiany w strukturze systemu oświatowego. Było to bardzo korzystne przy podejmowaniu badań i ich wdrażaniu w praktykę.

Grupa badawcza, o której pracach pisze Kozma Tamas w artykule „Badania podstawowe nad organizacją oświaty na Węgrzech" (*Przegląd Pedagogiczny* nr 3/1974), przyjęła jako swe zadanie m.in. podejmowanie, organizowanie i wpływanie na takiego rodzaju badania, które dotyczą dalszego rozwoju systemu oświatowego. Grupa badawcza wyszła z założenia, że zainteresowane są tu wszystkie szczeble, zarówno te, które planowaniem się zajmowały, jak i te, które się tym nie zajmowały. Szczebel najwyższy — resort oświaty, który podejmuje decyzje dotyczące całego kraju. Grupa badawcza opracowuje w tym zakresie cztery tematy: 1) nakreślenie charakteru prognoz gospodarczych, społecznych, ideologicznych i kulturalnych oraz opracowanie wskaźników, w ramach których będzie się rozwijał węgierski system oświatowy; 2) porównanie obecnych współczynników węgierskiego systemu szkolnego z najistotniejszymi współczynnikami międzynarodowymi; 3) sprawowanie opieki nad wszystkimi próbami i eksperymentami pedagogicznymi, które służą perspektywicznemu rozwojowi ustroju szkolnego; 4) prognozowanie oświaty.

Szczebel następny badań dotyczy podejmowania decyzji na szczeblu szkoły. Są to takie zagadnienia, jak kontakt szkoły ze środowiskiem, wpływ środowiska na proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole. Trzeci szczebel badań — to te sprawy, które wiążą się z nauczycielem, jego potrzebami. Tym szczeblem wymiany informacji zajmuje się dydaktyka, a zakład badań pedagogicznych włączy się w ten sposób, że będzie sprawował pieczę i funkcję koordynatora nad modelowymi eksperymentami procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Autor zdaje sobie sprawę, że podejmowanie decyzji na różnych szczeblach wymaga badań interdyscyplinarnych i że badania nie mogą się zamykać w granicach jednego kraju. Pisze: „Choć nasze ustroje szkolne... uwzględniają w niektórych momentach odmienną przeszłość historyczną i tradycje społeczne i kulturalne, to jednak budowanie ustroju socjalistycznego w dużej mierze stawia przed nami podobne problemy. A więc w zakresie prognozowania oświaty kooperacja badań wydaje się być zagadnieniem najistotniejszym".

Koncepcja badań, jak z tego zarysu widać, jest bardzo interesująca i dotyczy spraw istotnych. I co zastanawia, rozgraniczenie badań na trzy szczeble wydaje się

być w pełni uzasadnione i celowe. Nikt nikomu się nie wtrąca i nie przeszkadza — można zakończyć sentencjonalnie.

W tym samym numerze o prognozowaniu piszą K. Podoski, T. J. Wiloch, P. Miszewa, a o badaniach pedagogicznych informują: B. Niedośpiał, E. Gondzik, A. Balaż i D. Kojew.

Mały jest nakład *Przeglądu Pedagogicznego*, bo tylko 1000 egzemplarzy, a warto, żeby go czytał zarówno praktyk, jak teoretyk.

Kara i nagroda

Problem stary jak świat, jak mówi porzekadło. Karano i nagradzano, pierwszeństwo dając chyba pierwszemu. Badania naukowe, gdy się zaczęły, wykazywały zdecydowanie skuteczność wychowawczą nagrody, w powszechnym jednak doświadczeniu i bezrefleksyjnej praktyce przeważały kary. Trudno byłoby nam dzisiaj stwierdzić, czego w wychowaniu dzieci jest więcej — nagród czy kar.

W sposób bardzo interesujący omawia sprawę nagród i kar J. Rudniański w czasopiśmie *Rodzina i Szkoła* (nr 2, 1975). Bez odwoływania się do eksperymentów autor przekonująco omawia skutki zarówno jednego, jak drugiego. Zaczyna od stwierdzenia: „Niestety w wielu rodzinach, a także w niektórych szkołach ostre kary bywają często stosowane". Stosunku swego do tego rodzaju „metod" nie określa słowami natury emocjonalnej (upokarzające, nieludzkie, średniowieczne), lecz używa argumentacji racjonalnej, rzeczowej.

Na pierwszym miejscu autor stawia sprawę groźną w wychowaniu — lęk. Karząc dziecko za popełnienie błędu, karzemy je za to, czego nikt z nas uniknąć nie może. Wszelki lęk obniża sprawność uczenia się, szczególnie sprawność rozwiązywania problemów. Wprawdzie dzięki karom można osiągnąć niejednokrotnie skuteczność zarówno w nauczaniu, jak wychowaniu, jednak „na dłuższą metę stanowią one oddziaływanie przeciwskuteczne". Nagany i wszelkiego rodzaju kary hamują postępowanie w kierunku uznanym przez wychowawcę za niepożądaną, nie hamują jednak chęci postępowania w tym właśnie kierunku, czyli w kierunku niepożądanym.

Rolę pochwały i nagany autor określa pięknym, obrazowym przykładem: „Jeśli widzę przed sobą drogę, która wydaje mi się piękna, lecz za każdym razem, gdy pragnę nią iść, spotyka mnie przykrość — po pewnym czasie przestanę próbować. Lecz czy znaczy to, że droga ta przestanie mi się wydawać piękną i kuszącą? Nie, nic podobnego? Nie pokazano mi przecież innej, nie zachęcono: Spójrz, ta jest ładniejsza!".

Tym obrazowym językiem autor charakteryzuje wyniki wielu badań nad rolą pochwały i nagany w wychowaniu. Wprawdzie ostrzega przed popadaniem w skrajność, gdyż są sytuacje, że kara może być skutecznym środkiem hamującym, jednak wyjaśnia słusznie, że skuteczność jest zawiązana z jednoczesnym stosowaniem bodźca wzmacniającego. Podstawowe wskazania formułuje autor w sposób zdecydowany: „Często chwalić — nawet za szczegóły! — rzadko ganić". Pamiętać przy tym, by bodziec wzmacniający był zastosowany szybko, gdyż jest on skuteczny tylko wtedy, gdy jest stosowany natychmiast, bezpośrednio po danym działaniu.

Obszerniej potraktowałem krótki artykuł J. Rudniańskiego, gdyż problem zasługuje na to. Trzeba więcej badań, by przekonywać ich wynikami, że nie karami wychowujemy, nie straszeniem ogniem piekielnym, lecz konsekwentnym postępowaniem i przekonującym argumentowaniem.

* * *

Nowe rodzi się chyba w każdej sytuacji w wielkim trudzie. W szkole, która przybiera nazwę środowiskowej, wszystko nowe i dobre powinno być umiejętnie stoso-

wane i doskonalone. Rodzi się wielki problem kadry nauczycielskiej — żeby była dobra i jak najlepsza. Postulaty łatwo formować, kształtować jednak na ich podstawie żywe postacie nauczycieli jest trudne, bo trzeba nie tylko dobrych programów, lecz mądrych ich realizatorów i wielkiej mnogości pomocy. Tu „jednym stań się" nic się nie stworzy; trzeba pracy, trudu, cierpliwości i mądrych kierowników.

STANISŁAW NOWACZYK

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Badanie i uogólnianie przodującego doświadczenia pedagogicznego w Związku Radzieckim nabiera szczególnego znaczenia w warunkach przebudowy szkoły, gdy wprowadzane są nowe treści kształcenia, plany nauczania i podręczniki.

Na temat studiowania i wdrażania przodującego doświadczenia pedagogicznego pisze na łamach *Sowietskoj Piedagogiki* T. I. Szamowa[1]. Stwierdza ona we wstępie artykułu, iż szkoła radziecka po raz pierwszy w historii swego rozwoju rozwiązuje tak gigantyczne zadanie, jak przejście do powszechności kształcenia na poziomie średnim. Oczywiście, wywołuje to — jej zdaniem — określone trudności u kolektywów pedagogicznych i dyrektorów szkół. Nierzadko można spotkać się z takim faktem, że nawet doświadczeni nauczyciele mają trudności z samodzielnym przemyślaniem i wykorzystaniem swego przodującego doświadczenia z uwzględnieniem nowych wymagań.

T.I. Szamowa stwierdza, że orientacja nauczyciela tylko na „nowe" metody pracy jest nieuzasadniona. Stawianie zadania doskonalenia metod nauczania jest konieczne i wprowadzenie nowej treści kształcenia rzeczywiście tego wymaga. Jednak rzecz powinna polegać również na modernizacji istniejącego w pedagogice arsenalu sposobów, metod i środków nauczania, wzmocnienia ich aktywizującego wpływu na działalność naukowo-poznawczą uczniów. Ażeby osiągnąć optymalne rezultaty w nauczaniu i wychowaniu uczniów, organa oświaty ludowej powinny — zdaniem autorki — opierać się na przodującym doświadczeniu, umieć porównywać go z praktyką masową, szukać dróg przybliżenia rezultatów pracy wszystkich szkół do poziomu osiągniętego przez najlepszych nauczycieli i kolektywy szkolne. Głębokie przyswojenie doświadczenia lepszych potrzebne jest samym nauczycielom, bowiem sprzyja ono doskonaleniu ich mistrzostwa pedagogicznego. Studiowanie i uogólnianie przodującego doświadczenia pedagogicznego posiada ogromne znaczenie również dla rozwoju nauk pedagogicznych. Teoria, która nie opiera się na doświadczeniu, jest martwa, nic niewarta. Analizując praktykę pracy najlepszych nauczycieli, pedagog-badacz odkrywa obiektywne prawidłowe związki między metodami nauczania, wychowania i ich rezultatami, co stanowi jedno z ważniejszych zadań nauk pedagogicznych.

Studiowanie i uogólnianie przodującego doświadczenia pedagogicznego — jak pisze T. I. Szamowa — odbywa się w Związku Radzieckim we wszystkich ogniwach systemu oświaty ludowej, praca ta nabrała ogromnych rozmiarów. Np. w trakcie przygotowania do III Wszechzwiązkowych Odczytów Pedagogicznych (1973) tylko w RFSRR do instytutów doskonalenia nauczycieli wpłynęło 82 246 referatów nauczycieli, wychowawców i pracowników oddziałów oświaty ludowej.

[1] Por. T. I. Szamowa: Problemy izuczenija i wniedrenija pieredowogo piedagogiczeskogo opyta. *Sowietskaja Piedagogika* 1975, nr 4, s. 50—59.

Autorka artykułu zastanawiając się nad pojęciem „przodującego doświadczenia pedagogicznego" wyjaśnia jednocześnie, że podstawowym jego wskaźnikiem jest rezultat nauczania i wychowania, który wyraża się wysokim poziomem wiedzy, umiejętności i nawyków uczniów, ich rozwoju i wychowania, sukcesami osiągniętymi przez nauczycieli zarówno w procesie własnych poszukiwań twórczych, jak i twórczego wykorzystania najlepszego doświadczenia innych nauczycieli. Jednak — jak stwierdza Szamowa — nie zawsze można sądzić o przodującym doświadczeniu jedynie na podstawie rezultatów pracy. W praktyce — zdaniem autorki — można było spotkać nauczycieli, którzy w przeciągu szeregu lat odnotowywali w swoich przedmiotach pełny sukces. Jednak przy szczegółowym zapoznaniu się z ich doświadczeniem okazało się, że osiągali oni podobne rezultaty kosztem nadmiernych ćwiczeń (na lekcji, w czasie zajęć dodatkowych) i nieuzasadnionego zwiększania zadań domowych. Wszystko to — zdaniem Szamowej — z zasady odbijało się na przeciążeniu uczniów i ich sukcesach z innych przedmiotów.

Dla oceny przodującego doświadczenia we współczesnej szkole ważny jest nie tylko rezultat nauczania i wychowania, lecz i metody, środki jego osiągnięcia. Wysokie sukcesy sprawności — zdaniem autorki — można osiągnąć w różny sposób. W jednym przypadku nauczyciel wykorzystuje coś nowego, oryginalnego i właśnie te twórcze elementy zapewniają jemu sukces w pracy. Takie doświadczenie można nazwać nowatorskim. Jest zaś ono szczególnie cenne, wnosi bowiem nowość do praktyki szkolnej, daje naukom pedagogicznym nowe fakty dla ustalenia obiektywnych prawidłowości.

W dalszej części artykułu autorka przytacza przykłady doświadczeń nauczycieli nowatorów oraz dokonuje analizy danych statystycznych uzyskanych z przeprowadzonych w dwóch etapach badań doświadczeń przodujących nauczycieli.

W zakończeniu swego artykułu stwierdza ona m.in., iż jednym z najpoważniejszych problemów nauki pedagogicznej i praktyki oświaty ludowej jest zagadnienie wdrożenia osiągnięć pedagogiki i przodującego doświadczenia. Jego rozwiązanie jest ściśle związane z organizacją szerokiej propagandy doświadczenia. T. I. Szamowa podkreśla, że w ostatnich latach uczyniono niemało w zakresie uogólniania i wdrażania przodującego doświadczenia pedagogicznego.

Jednak — zdaniem autorki — istnieją jeszcze niewykorzystane rezerwy. Np. do tej pory mało uwagi udziela się monograficznemu badaniu i uogólnianiu doświadczenia nauczycieli. T. I. Szamowa uważa, że należałoby wzmocnić kierownictwo naukowe całego systemu pracy — od idei studiowania doświadczenia do jego wdrożenia. Autorka uważa za celowe połączenie wysiłków instytutów naukowo-badawczych i katedr uczelni pedagogicznych odnośnie badania, uogólniania i wdrażania przodującego doświadczenia pedagogicznego. Rozwój twórczej inicjatywy i nowatorstwa rzesz nauczycielskich, spełnianie roli naukowego kierownika tej ważnej pracy — oto palące zadanie nauki pedagogicznej i organów oświaty ludowej.

Józef Zalewski

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

PLENUM ZG ZNP RADZIŁO NAD ZBIORCZYMI SZKOŁAMI GMINNYMI

W dniach 7 i 8 kwietnia 1975 roku obradowało w Warszawie plenum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Głównym jego tematem była analiza i określenie zadań dla gminnych ognisk na najbliższy okres. Sprawy te rozpatrywano w oparciu o informację Kuratorium Okręgu Szkolnego województwa warszawskiego, w której przedstawione zostały problemy i organizacja oświaty na wsi, a zwłaszcza działalność gminnych szkół zbiorczych, oraz o referat na temat zadań ogniw związkowych w umacnianiu gminnej szkoły zbiorczej i oświaty na wsi.

W czasie obrad plenarnych przedstawiono także sprawozdanie z wykonania budżetu ZG ZNP w roku 1974, informację o Światowej Konferencji Nauczycieli, sprawozdanie Głównej Komisji Rewizyjnej oraz informację o Międzynarodowym Roku Kobiet.

Przechodząc do spraw merytorycznych obrad plenarnych należy zaznaczyć, że sprawozdania łącznie z finansowym zostały przygotowane i przedstawione dość starannie. Główna Komisja Rewizyjna stwierdziła, że gospodarka finansami i majątkiem związkowym w 1974 roku zgodna była z uchwałami XI Zjazdu Delegatów ZNP, posiedzeń plenarnych i prezydiów Zarządu Głównego ZNP. Planowanie budżetowe skoordynowane było z planami działalności organizacyjnej i merytorycznej. Bilans netto za rok 1974 zamknął się po stronie aktywów i pasywów sumą 1 miliarda 94 tysięcy złotych i wzrósł w stosunku do roku 1973 o 24 miliony 133 tysiące złotych. Związek posiada obecnie 75 nieruchomości, w tym 65 — to budynki sanatoryjne, ośrodki wczasowe i domy nauczyciela. Sprawozdanie to, jak też pozostałe, zostało jednomyślnie przyjęte i zatwierdzone przez członków plenum.

Organizacja szkół gminnych

Pierwsze eksperymentalne gminne szkoły zbiorcze zorganizowano w roku szkolnym 1972/73. Było ich wówczas 12, a doświadczenia tych szkół pozwoliły na opracowanie koncepcji programowo-organizacyjnej zbiorczej szkoły gminnej oraz na przygotowanie niezbędnych warunków materialno-technicznych i kadrowych dla utworzenia dalszych.

W ubiegłym roku szkolnym w 30 proc. gmin na terenie całego kraju zorganizowano 723 gminne szkoły zbiorcze. Organizowano je w tych gminach, które miały najlepsze warunki lokalowe, chociaż nie wszędzie uznano te szkoły jako zadowalające. O 25 proc. lepsze było wyposażenie w pomoce dydaktyczne, głównie dzięki dotacjom z funduszy centralnych i terenowych, poszczególne szkoły otrzymały po około 250 tys. złotych.

Wyniki i poziom nauczania, a także kwalifikacje kadry nauczającej w gminnych szkołach zbiorczych były wyższe niż w pozostałych szkołach wiejskich. W związku z tworzeniem zbiorczych szkół gminnych powstała potrzeba dowożenia dzieci. Jednak nie wszędzie jeszcze uporano się z tym problemem, nadal istnieją poważne trudności związane z dowożeniem dzieci.

*

* *

Kurator Okręgu Szkolnego Warszawskiego — Czesław Dyja — w swej informacji wskazał na pewne cechy specyficzne tego województwa. Od lat obserwuje się znaczne zagęszczenie ludności w okolicach podwarszawskich, co w dużym stopniu decyduje o ukształtowaniu sieci i organizacji szkół podstawowych. W bieżącym roku funkcjonuje w województwie 115 zbiorczych szkół gminnych, w tym we wszystkich gminach powiatu Pruszków; uczy się w nich 49 proc. wszystkich uczniów szkół wiejskich województwa. Zbiorcza szkoła gminna została w pełni przyjęta i zaakceptowana przez społeczeństwo województwa. Zbiorcze szkoły gminne dysponują wysoko kwalifikowaną kadrą nauczycieli specjalistów oraz bardziej nowoczesnym wyposażeniem, zapewniają wyższy poziom nauczania i wychowania. Wszystkie szkoły zbiorcze mają specjalistów do czterech podstawowych przedmiotów; nastąpiła także poprawa warunków mieszkaniowych nauczycieli pracujących na wsi. Obecnie w budowie znajdują się 74 mieszkania dla pedagogów, będzie się też adaptować na te cele zwalniane pomieszczenia szkolne.

*

* *

Referat na temat zadań ogniw ZNP w doskonaleniu systemu oświaty na wsi wygłosił sekretarz ZG ZNP — Tadeusz Suberlak. Stwierdził on między innymi, iż siłą sprawczą przemian dokonujących się obecnie w kraju w najbliższej przyszłości będzie reforma struktury oświaty w ogóle, a na wsi w szczególności. Społeczeństwo, nauczyciele i wychowawcy oraz Związek w całej rozciągłości popierają tworzenie prawidłowo funkcjonujących szkół gminnych. Nawet radykalne zmiany w postaci likwidacji szkół w niektórych wsiach i konieczność dojazdu dzieci wraz z jego niedogodnościami przyjmowane są przez zdecydowaną większość mieszkańców i nauczycieli ze zrozumieniem i aprobatą. Protesty wywołują jedynie takie zmiany sieci szkolnej, które wymagają dojazdu dzieci do szkoły bez ich należytego zapewnienia. Uruchamianie więc następnych szkół powinno być uwarunkowane postępem inwestycyjnym zarówno w zakresie budowy nowych obiektów, jak i rozbudowy już istniejących. W związku z tym niezbędne jest nadanie priorytetu inwestycjom oświatowym.

Nasze ogniwa związkowe — stwierdził mówca — powinny wykazać więcej inicjatywy i pomysłowości, by wspólnie z administracją uruchamiać wszelkie rezerwy zmierzające do poprawy sytuacji w tym zakresie. Dotyczy to większego zaangażowania społeczeństwa do podejmowania czynów społecznych na rzecz szkoły. Pomoc ta może być niezbędna w budowie i uzupełnianiu izb szkolnych, pracowni, bibliotek, boisk, sal gimnastycznych, dróg dojazdowych oraz mieszkań dla nauczycieli.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania ogniw związkowych, a zwłaszcza ognisk, powinny być sprawy mieszkaniowe, socjalno-bytowe, krzewienia postępu i nowatorstwa pedagogicznego, doskonalenie kultury pracy i stosunków międzyludzkich, sprawy oceny pracy nauczycielskiej, awansów, wyróżnień, nagród, odznaczeń, obsady stanowisk kierowniczych oraz osobiste sprawy życiowe poszczególnych członków ZNP.

Omówienie dyskusji

W dyskusji wzięło udział dwanaście osób, reprezentujących gminne szkoły i ogniska, władze oświatowe oraz instytucje współdziałające z oświatą. Zabierający głos pozytywnie ocenili koncepcję planu łączącą obrady plenarne na miejscu z wyjazdem w teren, celem zapoznania się z pracą i problemami wybranych szkół. W wypowiedziach opierano się na doświadczeniach poszczególnych gminnych szkół

zbiorczych, będących jednym z głównych problemów oświaty na wsi i wzrastającej roli ogniw ZNP w jej umacnianiu i rozwijaniu. W większości przypadków problemy te były rozpatrywane pod kątem dotychczasowych osiągnięć oraz bieżących i perspektywicznych potrzeb i zadań, jak również napotykanych trudności.

Dogłębnie omówiono sprawy związane z organizacją i funkcjonowaniem szkół gminnych. Powołano je, by wyrównać poziom nauczania i wychowania szkół wiejskich i miejskich, rozbudzić ambicję uczniów w zakresie przyswajania wiedzy, zapewnienia wiejskiej młodzieży równego startu społecznego oraz stworzenie jej realnych szans dalszego kształcenia się.

Przystępując do zakładania szkoły gminnej, organizatorzy starali się pozyskać środowisko wiejskie dla realizacji związanych z nią zadań. Oprócz zmian ilościowych na proces rekonstrukcji oświaty na wsi złożyły się zmiany jakościowe. Szkoła gminna w porównaniu z tradycyjną szkołą wiejską lepiej uczy i wychowuje, prowadzi skuteczniejszą działalność opiekuńczą. W wielu przypadkach w niczym nie ustępuje ona dobrze pracującym placówkom miejskim.

Dyskutanci mocno podkreślali, że powodzenie swe szkoły gminne zawdzięczają ofiarności i poświęceniu nauczycieli, działaczy Związku i oświatowych. Doceniając znaczenie zależności między poziomem szkoły a kwalifikacjami kadr, administracja szkolna starała się w ich doborze zwracać uwagę na poziom umysłowy, cechy charakteru, postawę ideowo-polityczną itp.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia szkół gminnych, jak też ich perspektywy rozwojowe, a także trudności, należy stwierdzić, że będą one w coraz większym stopniu decydować o teraźniejszości i przyszłości oświaty na wsi.

Przedstawiając liczne zalety szkół gminnych, dyskutanci nie zapominali o stojących przed nimi problemach i trudnościach. Najważniejsze z nich dotyczą bazy lokalowej, dowożenia dzieci oraz spraw kadrowych.

Duża część szkół gminnych boryka się z kłopotami wynikającymi z niedostatku pomieszczeń. Sensownym rozwiązaniem byłoby opracowanie znormalizowanej dokumentacji budowy dużych szkół metodami przemysłowymi. Oparty na niej system budownictwa pozwoliłby uzyskać w szybszym tempie odpowiednią liczbę obiektów o pożądanej kubaturze.

Głosy na temat dowożenia były podzielone. Część dyskutantów opowiedziała się za stworzeniem jednolitego w całym kraju systemu transportu, część była zdania, że należałoby wprowadzić rozwiązania lokalne dostosowane do potrzeb i specyfiki terenu, zaś część dyskutantów zgłosiła propozycję zlecenia dowozu wyspecjalizowanemu przedsiębiorstwu państwowemu. Jednomyślnie natomiast uznano, że nie powinno się pozostawiać tego problemu do indywidualnego rozwiązania dyrektorom gminnym, należy odciążyć nauczycieli od społecznego obowiązku opieki nad dziećmi w czasie dowożenia. Kłopoty związane z dowożeniem nie polegają wyłącznie na trudności znalezienia instytucji odpowiedzialnej za jego zorganizowanie. W grę wchodzi ponadto niełatwy problem budowy odpowiedniej sieci dróg.

Wiele trosk i zmartwień nauczycielom w szkołach gminnych dostarczają trudne warunki mieszkaniowe. Zajmują oni często lokale o bardzo niskim standardzie lub położone daleko od miejsca pracy. Sytuację w tym zakresie można by nieco poprawić, przyznając nauczycielom zatrudnionym na wsi pewne ułatwienia w nabywaniu artykułów budowlanych i działek pod budowę domków jednorodzinnych. Dotychczas załatwianie tych spraw napotyka niebywałe przeszkody, na przykład po przydział materiałów budowlanych trzeba często stać w kolejce kilka godzin. Pocieszające jest, że z myślą o warunkach mieszkaniowych nauczycieli prezes Rady Ministrów wydał zarządzenie mówiące o niedopuszczalności przekazywania budynków szkolnych na inne cele niż oświatowe.

Wiele kłopotów mają też nauczyciele w korzystaniu z żywienia zbiorowego, z placówek służby zdrowia, uzupełniania wiedzy i kwalifikacji, korzystania z przy-

sługujących im ulg i przywilejów z różnych tytułów. Przepisy regulujące sprawy wyżywienia w stołówkach stanowią, że nauczyciele mają prawo korzystania z nich wraz z rodzinami, mogą też zabierać posiłki do domu. Istnieją jednak poważne problemy z zaopatrzeniem stołówek, na przykład w pieczywo.

Absencja chorobowa nauczycieli stanowi źródło poważnych kłopotów organizacyjnych i stale się zwiększa. By przyjść z pomocą w tym zakresie, należy rozszerzyć specjalistyczną pomoc lekarską, rozbudowywać bazę wypoczynkowo-sanatoryjną oraz angażować do pracy w szkołach lekarzy internistów i stomatologów. Nieobecność w pracy spowodowana potrzebą opieki nad dzieckiem może być zmniejszona na przykład poprzez rozbudowę sieci przedszkoli.

Doświadczenia szkół gminnych potwierdzają słuszność poglądu, że o powodzeniu oświaty i wychowania decyduje głównie nauczyciel. W tym celu należy doskonalić system masowego dokształcania. Oznacza to potrzebę coraz ściślejszego przestrzegania zasady rejonizacji w przydziale skierowań na studia oraz dalszej poprawy klimatu w miejscach pracy i w uczelniach. Zdarzają się nadal przypadki rezygnacji ze studiów ze względu na dalekie dojazdy oraz nieżyczliwy, niechętny niekiedy stosunek wykładowców do studiujących. Rozważyć należy także możliwość szybszego usuwania braków kadrowych w oświacie drogą przydzielania studiującym urlopów płatnych na dokończenie studiów. Zwracano uwagę, by nie dopuszczać do przeciążania ich obowiązkami oraz przestrzegać przepisy mówiące o przysługujących im ulgach i przywilejach (na przykład przywilej pierwszeństwa dla dzieci nauczycielskich w przyjmowaniu do przedszkoli itp.).

Poruszano też takie sprawy, jak doskonalenie pracy poszczególnych placówek oraz tworzenie warunków dla powoływania dalszych szkół. Niektórzy dyskutanci byli zdania, że warunkiem powodzenia szkoły gminnej jest związanie jej losów z gospodarką wiejską. Praktyka dnia powszedniego wykazała, że niezwykle trafnym posunięciem było zorganizowanie szkół i klas specjalnych. Należy stanowczo przeciwstawić się wszelkim próbom ograniczania ich działalności oraz powoływać następne ośrodki opiekuńczo-wychowawcze tego typu. Bolączką wielu szkół jest brak pracowników administracyjnych i obsługi, a to poważnie utrudnia funkcjonowanie placówki. Szkołom gminnym potrzebna jest też pomoc ze strony instytutów naukowych. Wyniki badań nad zagadnieniami ich sprawności, optymalnej ich wielkości, współpracy ze środowiskiem, z pewnością pozwoliłyby wprowadzić wiele innowacji i usprawnień.

Rola ogniw ZNP w umacnianiu oświaty na wsi, rozpatrywana była w aspekcie dotychczasowych osiągnięć oraz w aspekcie przyszłych potrzeb i zadań. Działalność swą nowo powstałe ogniska gminne rozpoczynały przeważnie od narady ustalającej kierunki ich pracy, następnie podsumowywano doświadczenia pierwszego okresu działalności oraz wytyczano nowe zadania.

Prezentowane w dyskusji osiągnięcia ognisk dotyczyły takich dziedzin, jak organizacja i umacnianie szkół gminnych, kształcenie i dokształcanie oraz praca kulturalno-oświatowa. Rola ognisk w organizowaniu szkół gminnych polegała najczęściej na kształtowaniu sprzyjającej atmosfery wśród nauczycieli i mieszkańców wsi, mobilizowaniu do inicjatywy i czynów społecznych.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania ognisk byli nauczyciele studiujący, udostępnianie poszukiwanych podręczników, organizowanie zespołów samokształceniowych i dyskusyjnych, ocenianie stopnia przygotowania do rozpoczęcia zajęć itp. Niekiedy ogniska traktowały szkolenie ideowo-pedagogiczne jako komplementarne w stosunku do programu studiów. W ogniskach tych duży nacisk kładziono na pracę samokształceniową nauczycieli.

Ogniska udzielały także pomocy młodym nauczycielom, wprowadzały ich i uczy-

ły współżycia w gronie pedagogicznym, zapobiegały tworzeniu się konfliktów ze starszymi kolegami.

Ze spraw socjalno-bytowych najczęściej podejmowane były problemy mieszkaniowe. Dzięki staraniom zarządów wielu ognisk szereg nauczycieli otrzymało mieszkania.

W ramach troski o zdrowie i wypoczynek swych członków ogniwa ZNP zabiegały o zapewnienie im należytej opieki lekarskiej oraz o przydział skierowań na wczasy i do sanatoriów.

Działalność kulturalno-oświatowa ognisk polegała między innymi na organizowaniu odczytów, prelekcji oraz różnego rodzaju imprez artystycznych. Przy niektórych ogniskach aktywnie działały zespoły samokształceniowe, kluby dyskusyjne prowadzące także działalność rekreacyjną.

Działalność związkowa w niełatwych warunkach wielu szkół gminnych wymaga dużych poświęceń. Czynnikiem mobilizującym członków ZNP do bardziej wytężonej pracy są organizowane tu i ówdzie konkursy na dobrze pracujące ognisko. Konkurs taki pod hasłem: „Szkoła gminna i ognisko wzywają do działania" zorganizował między innymi krakowski Oddział ZG ZNP.

Rolę Związku w umacnianiu szkoły gminnej dyskutanci widzieliby w realizacji takich zadań, jak dalsze doskonalenie pracy szkół, podnoszenie ich rangi w środowisku oraz poszerzanie ich funkcji w dziedzinie upowszechniania kultury, nauki i oświaty, upowszechnianie doświadczeń placówek wiodących itp.

Z dyskusji wynikało, że niezbędne jest udzielanie wszechstronnej pomocy nauczycielom studiującym oraz poprawa wyposażenia bibliotek pedagogicznych. Ogniska powinny więcej uwagi poświęcać popularyzacji sportu, turystyki i wypoczynku wśród nauczycieli.

Ponadto przedstawicielka Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa—Książka—Ruch" omówiła współdziałanie klubów „Ruchu" z ogniskami ZNP. Kluby „Ruchu" są terenem ożywionej działalności oświatowej, w której dużą rolę odgrywają nauczyciele. Działalność ich będzie się rozwijała, o ile rozbudowana zostanie baza lokalowa klubów oraz polepszy się ich wyposażenie.

Obecny na naradzie minister Oświaty i Wychowania — Jerzy Kuberski złożył wyjaśnienie w sprawie korzystania nauczycieli ze stołówek oraz odpowiedzialności za nieszczęśliwe wypadki mające miejsce w szkole i poza nią.

Po dyskusji przyjęto uchwałę w sprawie roli i zadań ogniw ZNP w umacnianiu szkół gminnych i oświaty na wsi.

Stanisław Matias

ZMIANY NA MAPIE OŚWIATOWEJ KRAJU

Przez czas dłuższy cała Polska żyła zmianami, jakie wniosła w życie kraju Ustawa z 26 maja 1975 r. o dwustopniowym podziale administracyjnym państwa. Zaczęła ona obowiązywać już z dniem 1 czerwca, a więc w kilka zaledwie dni po uchwaleniu, stąd trzeba było działać niezwykle sprawnie, aby przygotowane wcześniej decyzje mogły być wykonane na czas i w sposób właściwy. Kraj został podzielony, jak wiemy, na 49 jednostek wojewódzkich, a do tej struktury ogólnej została dostosowana struktura instancji politycznych, struktura organizacji młodzieżowych i społecznych, a także struktura terenowych władz oświatowych. Stała się ona również dwustopniowa.

Na terenie województwa działa od 1 czerwca br. nie kuratorium okręgu szkolnego, lecz kuratorium oświaty i wychowania. W dniu 30 maja br. Minister Oświaty i Wychowania, Jerzy Kuberski, wręczył akty nominacyjne nowym kuratorom. Znikły z mapy oświatowej kraju powiatowe instancje szkolne — wydziały oświaty i kultury oraz inspektorzy szkolni. Ich miejsce zajęła administracja oświatowa pierwszej instancji w postaci gminnych (miejskich) dyrektorów szkół oraz miejskich (dzielnicowych) inspektorów oświaty i wychowania, jak też dyrektorów szkół.

Przy tej okazji doszło jeszcze do jednej, istotnej zmiany, gdyż kuratorzy oświaty i wychowania stali się od tej pory zwierzchnikami szkół i placówek, pozostających dotąd pod nadzorem wojewódzkich wydziałów rolnictwa i leśnictwa, zdrowia i opieki społecznej oraz kultury. Przejęli oni również nadzór nad działalnością szkół prowadzonych przez inne resorty.

Spójrzmy na nową mapę oświatową przez pryzmat zadań, jakie postawiono instancjom wojewódzkim i władzom szczebla pierwszego. Wojewódzki kurator oświaty i wychowania wraz z podległym sobie urzędem będzie załatwiał wszystkie sprawy kadrowe, dydaktyczno-wychowawcze, organizacyjne i ekonomiczno-finansowe. W kuratorium działać będą zespoły: kształcenia ogólnego; kształcenia zawodowego i ustawicznego; wychowawczo-opiekuńczy (wraz ze sprawami kultury, kultury fizycznej, sportu i turystyki); organizacyjny i kadrowy. Kurator będzie nadto dysponował wojewódzką inspekcją szkolną, wojewódzkim zespołem wizytatorów metodyków przedmiotowych, zarządem ekonomiczno-administracyjnym, poradnią wychowawczo-zawodową oraz wojewódzką biblioteką pedagogiczną. Dwie ostatnie będą posiadały filie w innych miastach na terenie województwa.

Na szczeblu pierwszej instancji oświatowej będzie funkcjonował, jak już powiedzieliśmy, na terenie gminy — gminny dyrektor szkół, a na terenie miasta o liczbie do 5 tys. mieszkańców — miejski dyrektor szkół. Uprawnienia I instancji przyznawane będą również dyrektorom dużych szkół lub innych placówek oświatowo-wychowawczych. Dyrektorowi gminnemu albo miejskiemu, względnie dzielnicowemu inspektorowi oświaty i wychowania podlegają przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły przysposobienia rolniczego, zasadnicze szkoły rolnicze, licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe nie prowadzące działalności produkcyjnej oraz inne placówki oświatowo-wychowawcze. Nadto wymienieni dyrektorzy i inspektorzy koordynują działalność wychowawczo-opiekuńczą, sprawy kadrowe i socjalne wszystkich szkół i placówek oświatowo-wychowawczych na swoim terenie. Spadają zatem na nich bardzo poważne i odpowiedzialne obowiązki, a należyte wywiązanie się z nich będzie wymagało wsparcia odpowiednim personelem pomocniczym. Gminny

dyrektor szkół będzie miał zastępcę, którym zostanie z urzędu dyrektor zbiorczej szkoły gminnej, zastępcą zaś miejskiego dyrektora szkół będzie z reguły dyrektor jednej ze szkół w tym mieście.

Nie ulega wątpliwości, iż wejście w życie tych układów administracyjnych u kresu roku szkolnego pozwoli przez okres wakacyjny umocnić się i należycie zorganizować nowym zespołom ludzkim, zaś w roku 1975/76 poprowadzić już pracę z pełną sprawnością.

WW.

KONFERENCJA W SPRAWIE PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Ujednolicenie systemu kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym wytworzyło potrzebę modyfikacji dydaktyki ze względu na cel kształcenia z uwzględnieniem zaistniałych warunków. Aktualnie istnieją możliwości syntetycznego i twórczego wykorzystania doświadczeń uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli oraz zakładów kształcenia na poziomie poniżej wyższego, jak LP, SN i WSN (z pominięciem niedomogów w obu systemach).

Problemem, który koncentruje wielorakie możliwości twórczych, nowatorskich, pogłębionych rozwiązań procesu kształcenia, jest między innymi praktyka. Zaistniały bowiem pełne możliwości realizacji różnorodnej i szeroko potraktowanej jej funkcji. Stanowić powinna ona w kształceniu nauczycieli jeden z elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni. Można bowiem w jej szeroko pojętych ramach projektować działania stymulujące proces uspołeczniania studentów, identyfikacji z zawodem i proces kształcenia.

Praktyki jako forma kształcenia umożliwiają także spojrzenie na zasadniczy, bardzo istotny etap w procesie, jak styk teorii z praktyką, którego właściwe organizowanie warunkuje operatywność i funkcjonalność wiedzy. Rozwiązanie problemu pogranicza teorii i praktyki warunkuje działanie na poziomie wyższym, zwłaszcza takich komponentów, jak samodzielność i świadomość.

Stosunek praktycznego do teoretycznego przygotowania zawodowego jest wprost proporcjonalny do poziomu kolejnych zakładów kształcenia nauczycieli: LP, SN, WSN, WSP. Analiza tegoż problemu ukazuje, iż stopniowo malał zakres i ranga przygotowania praktycznego, wzrastało zaś teoretyczne. Tak jedna jak i druga skrajność jest zjawiskiem nieprawidłowym, w efekcie doprowadza do zaburzeń przygotowania do zawodu. W przypadku przewagi kształcenia praktycznego w pracy nauczycieli dominuje działanie nad naukową refleksją, nad analizą i badaniem skuteczności własnych działań, nad syntezą twórczych doświadczeń. W wyniku przewagi kształcenia teoretycznego szczególnie trudny jest okres startu w zawodzie, występuje zjawisko zbyt dużego dystansu nauczyciela do uczniów, ich spraw i potrzeb psychicznych, do środowiska z całokształtem jego rzeczywistych problemów. U nauczycieli tak kształconych szeroki jest rozdźwięk między założonymi i skutecznymi w danej rzeczywistości metodami działania. Właśnie w uczelni wyższej zaistniały w pełni warunki do właściwych proporcji teoretycznego i praktycznego aspektu kształcenia.

Powyższe przesłanki podkreślające rangę praktyk pedagogicznych, które z jednej strony mogą być jednym z ważniejszych czynników w tworzeniu systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły wyższej, z drugiej istotnym elementem kształcenia nauczycieli, stały się podłożem decyzji organizacji krajowej konferencji. Jej

organizatorzy: Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze, dołożyli wiele starań, by zapewnić jak najwyższe efekty także dlatego, iż trwa okres koncepcyjnej oraz weryfikacyjnej pracy nad opracowaniem programu praktyk na pełny czteroletni cykl kształcenia nauczycieli. Konferencja odbyła się 12 i 13 V 1975 r. w Łochowicach k. Krosna w woj. zielonogórskim.

Na program konferencji złożyły się szczegółowe treści, skoncentrowane w trzech zagadnieniach. W pierwszym skupione zostały treści będące wynikiem badań empirycznych praktyk prowadzonych w różnych uczelniach. W komunikatach ich autorzy: K. Zajda i T. Terejko z WSP w Częstochowie, B. Bromberek z Uniwersytetu w Poznaniu, Cz. Żubrycka z Uniwersytetu Wrocławskiego, M. Pączkowski z WSP w Bydgoszczy i M. Jakowicka z WSP w Zielonej Górze, przedstawiali wnioski wynikające z badań. Wyodrębnienie tej kategorii treści miało na celu z jednej strony ukazanie dotychczasowych kierunków badań, z drugiej podkreślenie, iż problematyka praktyk pedagogicznych powinna być znacznie szerzej niż dotychczas uwzględniona w planach badawczych uczelni. W porównaniu do innych form kształcenia w szkole wyższej praktyki należą do zagadnień najmniej zbadanych.

Drugie zagadnienie programu konferencji skupiało opracowania typu metodycznego. Główny kierunek rozważań w komunikatach i dyskusji zawierał projekty treści różnych form praktyk oraz strony organizacyjnej. Zagadnienie to rozwijane było w dwóch sekcjach. Pierwsza zajmowała się programem i organizacją praktyk na kierunkach pedagogicznych.

Program praktyk na te kierunki studiów przekazany został przez Ministerstwo do weryfikacji przed rokiem i aktualnie zaistniała już możliwość nie tylko projektowania, ale i wymiany doświadczeń o jego realizacji. Obrady w sekcji prowadził i podsumował Stanisław Szajek z Uniwersytetu w Poznaniu, wprowadzenia problemowego dokonała A. Przecławska z Uniwersytetu Warszawskiego, komunikaty wygłosili: St: Kawula z Uniwersytetu w Toruniu, Fr. Czech z WSP w Opolu, M. Sinica z WSP w Zielonej Górze, M. Gutwińska z WSP w Siedlcach oraz Cz. Nowaczyk z WSP w Zielonej Górze.

Druga sekcja pracowała nad programem i organizacją praktyk na nauczycielskich studiach przedmiotowych. W tym zakresie dotychczas brak było programu praktyk. Konferencja wpłynęła na przyspieszenie prac nad przygotowaniem programu i obrady sekcji wykorzystane zostały jako pierwsze forum dyskusyjne projektu opracowanego przez B. Bromberka, który jednocześnie przewodniczył sekcji i dokonał jej podsumowania. Komunikaty wygłosili: J. Markowski z WSP w Częstochowie, B. Pękala z WSP w Bydgoszczy, W. Pasterniak z WSP w Zielonej Górze, Z. Przeniczny z Uniwersytetu w Poznaniu, Wł. Sawrycki z Uniwersytetu w Toruniu.

Trzecie zagadnienie to prawne aspekty praktyk opracowane w referacie wygłaszanym przez St. Szajka. W wyniku zmieniających się typów szkół kształcących nauczycieli, wytworzenia nowych warunków, powstania nowych form praktyk w porównaniu z WSN oraz szerszego instytucjonalnego ich zasięgu (prócz placówek oświaty również kultury i zdrowia) powstało dużo trudności i rozbieżności w stosowaniu i interpretowaniu przepisów prawno-finansowych.

Aby rozwiązać problem, wyodrębnione zostały trzy kategorie spraw:

1) w odniesieniu do których istnieją jednoznaczne przepisy,

2) sprawy, do których przepisy istnieją, lecz są w różnych uczelniach różnie stosowane i interpretowane,

3) sprawy nie uregulowane wymagające prawnego usankcjonowania.

Dokładną analizę i opracowanie powierzono komisji, która kończy pracę pod kierunkiem Naczelnika Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki mgr K. Hor-

bowca. Rozwiązanie tegoż problemu i zaspokojenie potrzeb w tym względzie uznać należy za niebagatelny dorobek konferencji.

Merytoryczną podstawę całej treści konferencji zwłaszcza w odniesieniu do pierwszego i drugiego zagadnienia stanowił referat programowy wygłoszony przez doc. dr hab. Annę Przecławską, która między innymi przedstawiła interesujący projekt metodycznej koncepcji realizacji praktyk w aktualnych warunkach.

Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki reprezentował Naczelnik mgr K. Horbowiec, który udzielił obszernych wyjaśnień w zakończeniu obrad, oraz Wizytator mgr Janina Cieliszak. Zespół Dydaktyczno-Wychowawczy Pedagogiki przy Ministerstwie reprezentowali prof. dr Jan Kulpa i prof. dr Józef Kozłowski. Zarząd Główny ZNP mgr Stanisław Matias.

Poza niektórymi wnioskami i stwierdzeniami akcentowanymi wyżej warto zwrócić jeszcze uwagę na niektóre:

1. Wśród uczestników konferencji zaistniała zgodność o szerokim traktowaniu funkcji praktyk jako jednego z elementów systemu dyd.-wych. uczelni. Niektóre formy mogą być także uwzględnione w działalności studenckiej SZSP.

2. Problem proporcji między teoretycznym a praktycznym kształceniem nauczycieli jest niezmiernie aktualny. Stwierdza się bowiem często zachwianie równowagi w tym zakresie w zależności od sił i poglądów pracowników poszczególnych uczelni. Problem wymaga kierowania i kontroli wewnątrzuczelnianej.

3. Podłożem twórczego i elastycznego działania pedagogicznego z analizą cząstkowych efektów, modyfikacją planu jest wiedza zintegrowana. Wielopłaszczyznowa integracja wiedzy ma najpełniejsze warunki w praktykach i metodykach kierunkowych. Stąd istotna jest dla uczelni obsada kadrowa metodyk i praktyk pedagogicznych. Stwierdzić przy tym należy, iż specjalizacje te wciąż jeszcze nie znajdują właściwego miejsca i rangi w systemie nauk.

4. W toku obrad dominowały kwestie organizacyjne praktyk nad ich treściami. Fakt ten wynika z piętrzących się aktualnie trudności, tzn. ze znacznego zwiększenia się liczby kształconych studentów, braku jednoznacznego określenia obowiązków różnych instytucji w przyjmowaniu na praktyki. Aktualnie rozwiązuje się potrzeby raczej drogą nieformalnych kontaktów pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni z przedstawicielami różnych placówek. Układy takie należy cenić, niemniej powinny być one raczej czynnikiem pomocniczym niż zasadniczym w regulowaniu praktyk.

5. Istnieje potrzeba wydania zarysu metodyki praktyk pedagogicznych. Istnieje już dość poważny dorobek wielu uczelni, który może być podstawą zbiorowego wydawnictwa. Należałoby to rozwiązać powołaniem zespołu pracowników uczelni, którzy podjęliby wykonanie zadania.

6. Wyłania się także potrzeba koordynacji podejmowanych aktualnie w różnych uczelniach badań nad praktykami. Koordynacja i intensyfikacja tej sprawy może wpłynąć na poszerzenie się liczby pracowników zajmujących się naukowo problemem praktyk, co może mieć zasadnicze znaczenie w powoływaniu w uczelniach Zakładów jako jednostek również naukowo-badawczych nie tylko administracyjnych praktyk.

Na zakończenie należy podkreślić, iż referaty i wystąpienia w dyskusji cechowały się dość wysoką konkretyzacją, można więc stwierdzić, że konferencja wniosła istotny wkład w dziedzinę dalszego doskonalenia kształcenia pedagogicznego. Materiały z konferencji są aktualnie w przygotowaniu redakcyjnym do druku.

MARIA JAKOWICKA

ŚWIATOWA KONFERENCJA NAUCZYCIELI

W dniach od 27 do 31 maja obradowała w siedzibie Zarządu Głównego ZNP w Warszawie Światowa Konferencja Nauczycieli. Uczestniczyli w niej przedstawiciele organizacji nauczycielskich z 68 państw Europy, Azji, Afryki i obu Ameryk oraz 6 międzynarodowych organizacji nauczycielskich, reprezentujących ogółem ponad 20 milionów nauczycieli. W konferencji wzięło udział ogółem 230 delegatów. Było to największe zgromadzenie przedstawicieli w dziejach ruchu zawodowego nauczycieli na świecie.

O wadze tego zgromadzenia świadczy fakt, że honorowy patronat nad konferencją objął prezes Rady Ministrów Piotr Jaroszewicz oraz że uczestniczyli w niej przedstawiciele Światowej Federacji Związków Zawodowych, Międzynarodowej Organizacji Pracy, Światowej Demokratycznej Federacji Kobiet, Światowej Federacji Młodzieży Demokratycznej, Międzynarodowej Organizacji Dziennikarzy oraz UNESCO.

Konferencja zorganizowana została przez Międzynarodowy Komitet Przygotowawczy, który funkcję gospodarza i bezpośredniego organizatora powierzył Związkowi Nauczycielstwa Polskiego. Podstawowy temat konferencji brzmiał: „Kształcenie, zawód, zatrudnienie". Celem konferencji była wymiana poglądów i doświadczeń na tematy dotyczące kształcenia młodzieży, zdobywania przez nią zawodu i następnie zatrudnienia, umacnianie współpracy międzynarodowego ruchu nauczycielskiego w zakresie upowszechnienia i demokratyzacji oświaty oraz podnoszenie rangi społecznej zawodu nauczycielskiego.

Obrady konferencji otworzył — w imieniu Międzynarodowego Komitetu Przygotowawczego — prezes Zarządu Głównego ZNP, Bolesław Grześ. Powitał on, w imieniu Komitetu oraz ponad 600-tysięcznej rzeszy członków ZNP, wszystkich delegatów, podkreślając, że konferencja odbywa się w Warszawie, która jest symbolem walki z faszyzmem oraz przykładem umiłowania wolności i twórczej pracy jej mieszkańców.

Następnie prezes Grześ przedstawił podstawowe cele konferencji: wymiana poglądów i doświadczeń na ważny dla dalszego rozwoju i postępu narodów temat związany z kształceniem, zdobywaniem zawodu i zatrudnienia młodzieży. Sprawy te rozwiązywane są w poszczególnych krajach w zależności od uwarunkowań historycznych, geograficznych, ekonomicznych i rozwoju społecznego. To zróżnicowanie sytuacji powoduje bogactwo rozwiązań i poglądów.

Po przedstawieniu delegacji biorących udział w konferencji prezes Grześ powitał przedstawicieli władz: ministra oświaty i wychowania — Jerzego Kuberskiego, wiceministra nauki, szkolnictwa wyższego i techniki — prof. dra Romana Neya, sekretarza CRZZ — Mieczysława Grada, a także przedstawicieli stronnictw politycznych: PZPR, ZSL i SD oraz Polskiego Komitetu do spraw UNESCO — Eugenię Krassowską.

Następnie zabrał głos minister oświaty i wychowania Jerzy Kuberski, który na wstępie odczytał list prezesa Rady Ministrów PRL, Piotra Jaroszewicza, skierowany do uczestników konferencji i wygłosił przemówienie powitalne. W imieniu Centralnej Rady Związków Zawodowych powitał uczestników konferencji sekretarz CRZZ — Mieczysław Grad.

W pierwszym dniu obrad wygłoszone zostały cztery główne referaty. Paul

Delanou — honorowy przewodniczący największej Światowej Federacji Związków Nauczycielskich (FISE), liczącej około 13 milionów członków, do której między innymi należą związki nauczycielskie z krajów socjalistycznych — wygłosił podstawowy referat na temat: „Kształcenie, zawód, zatrudnienie".

Przedstawiciel Związku Nauczycieli Japonii wygłosił referat, w imieniu uprzemysłowionych krajów kapitalistycznych, na temat aktualnych problemów kształcenia i przygotowania zawodowego oraz współdziałania nauczycieli z innymi kategoriami pracowników w walce o kształcenie demokratyczne i prawo do zatrudnienia.

Prof. Jan Kluczyński — w imieniu krajów socjalistycznych — wygłosił referat na temat: „Rozwój społeczno-gospodarczy a szkolnictwo w krajach socjalistycznych".

Przedstawiciel Związku Nauczycieli Wenezueli — w imieniu krajów rozwijających się — wygłosił referat pt. „Kształcenie, zawód, zatrudnienie w krajach rozwijających się".

Dyskusja plenarna nad wygłoszonymi referatami trwała w dniach 27, 28 i 29 maja (do południa) oraz 30 maja po południu.

W dniach 29 maja (po południu) i 30 maja (do południa) obrady odbywały się w trzech komisjach:

— komisji kształcenia podstawowego;
— komisji kształcenia zawodowo-technicznego;
— komisji kształcenia wyższego.

W dniu 31 maja w godzinach popołudniowych odbyły się obrady plenarne, podczas których złożono sprawozdanie z prac komisji oraz uchwalono dokument końcowy w postaci rekomendacji (zaleceń) Światowej Konferencji Nauczycieli.

W czasie trwania konferencji — poza jej programem — odbył się w dniu 30 maja w godzinach wieczornych wiec solidarnościowy, zorganizowany przez Polski Komitet Pokoju, Polski Komitet Solidarności z Narodami Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej oraz Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Przedstawicieli Światowej Konferencji przyjął w dniu 28 maja prezes Rady Ministrów, Piotr Jaroszewicz, a w dniu 31 maja — przewodniczący CRZZ, Władysław Kruczek.

Co można powiedzieć o znaczeniu konferencji, atmosferze towarzyszącej obradom? Jak można ocenić wyniki tego największego w dziejach nauczycielskiego ruchu zawodowego forum, jakie kiedykolwiek obradowało?

Waga konferencji nie polega tylko na tym, że było to największe pod względem ilościowym zgromadzenie. Podczas konferencji ustalono platformę do dalszej współpracy organizacji nauczycielskich czterech kontynentów: Europy, Azji, Afryki i Ameryki, czego wyrazem jest uchwalenie końcowej rekomendacji dla wszystkich organizacji nauczycielskich na świecie.

Rekomendacji — trzeba to podkreślić — uchwalonej jednomyślnie. Nie było to zadanie łatwe, gdyż uczestnicy konferencji reprezentowali zarówno kraje o różnych systemach społeczno-politycznych, o różnych poziomach rozwoju gospodarczego i kulturalnego, jak również o różnych ideologiach. Na sali obrad, w dyskusji plenarnej, w dyskusjach w zespołach problemowych znajdowali się działacze ruchu nauczycielskiego ZSRR, Polski i innych krajów socjalistycznych, obok działaczy z wysoko rozwiniętych krajów kapitalistycznych — z Japonii, Wielkiej Brytanii, NRF, Francji, państw skandynawskich. Zabierali głos delegaci Hiszpanii, Boliwii, Chile, państw, w których istnieją rządy faszystowskie, z krajów walczących o wyzwolenie narodowe (Palestyna) i delegaci z krajów rozwijających się, które uzyskały niepodległość w ostatnich latach, po wiekach kolonialnego ucisku. Każdy z delegatów miał możność wypowiedzenia swych poglądów i opinii, każdy mógł usto-

sunkować się do treści przedłożonych dokumentów. Ta atmosfera swobodnej, twórczej, bardzo żarliwej i gorącej dyskusji panowała w ciągu wszystkich dni konferencji. „Po warszawsku znaczy demokratycznie i twórczo" — tak scharakteryzował atmosferę konferencji sekretarz generalny FISE — Daniel Retureau. Spowodowała ona, że rozladowane zostały wszystkie uprzedzenia i opory, z jakimi jechali do Warszawy delegaci z niektórych krajów i niektórych organizacji. Poza tym na ich stanowiska i postawy miał niewątpliwie wpływ sam pobyt w Warszawie, zetknięcie się z ogromem dokonanej pracy, rozmowy z ludźmi spotykanymi w czasie ich pobytu w Polsce. „W czasie szczerej i bezpośredniej rozmowy z premierem Jaroszewiczem mogliśmy się przekonać, jaką wagę przywiązuje rząd PRL do rozwoju oświaty, do pracy nauczycieli i ich rangi społecznej" — powiedziała przewodnicząca Związku Nauczycieli ZSRR, Tamara Januszkowska.

„Nie moglibyśmy znaleźć lepszego miejsca niż Warszawa na odbycie światowej konferencji nauczycieli". Są to słowa wypowiedziane przez Niemca z Monachium — Franza Eberta, podczas spotkania u przewodniczącego CRZZ — Władysława Kruczka. Niemca, który — jak przyznał szczerze — jechał z wielkim uprzedzeniem do Warszawy i wraca do siebie „zupełnie innym człowiekiem".

Nie sposób podać treści pięciodniowej dyskusji. Chcielibyśmy zatem ograniczyć się do ogólnej charakterystyki wystąpień delegatów reprezentujących określone grupy państw. Delegaci związków nauczycielskich z krajów socjalistycznych wykazywali, że jednym z głównych fundamentów, na których opiera się ustrój socjalistyczny, fundamentów warunkujących zarówno rozwój gospodarczy i kulturalny tych państw, jak również wszechstronny rozwój osobowości każdego człowieka, jest oświata.

„Inwestycja w oświatę jest najbardziej opłacalną inwestycją". Ta teza, wygłoszona przez prof. Aleksandra Mirolubowa — członka delegacji radzieckiej, zyskała sobie na konferencji powszechną aprobatę i była wielokrotnie powtarzana przez zabierających głos w dyskusji delegatów. Liczby, zestawienia, struktura systemu, zasady, na których został on oparty, treści naukowe, osiągane rezultaty w kształceniu młodego pokolenia, przedstawione w wystąpieniach delegatów krajów socjalistycznych, były najbardziej przekonującymi dowodami realizacji w tych krajach najbardziej postępowych tendencji oświatowych.

Bardzo zróżnicowane były wystąpienia przedstawicieli organizacji nauczycielskich krajów kapitalistycznych. „Wzrasta liczba dzieci, które nie posiadają ani podstawowych wiadomości z języka ojczystego, ani z matematyki; ponadto pogarszają się warunki życia i pracy nauczycieli... Poprzez plan rządowej reformy nauczania, dyskryminacja ekonomiczna, społeczna i kulturalna wśród dzieci posunęła się jeszcze bardziej w obecnym systemie nauczania. Taka tendencja uwidoczniła się w Stanach Zjednoczonych — leader i model dla sił rządzących w naszym kraju. Tę samą sytuację widzimy w Wielkiej Brytanii, Francji, RFN i Włoszech". Jest to fragment referatu wygłoszonego przez przedstawiciela Japonii.

Charakterystyczne, że przeprowadzona przez niego analiza i ocena sytuacji szkolnictwa w wysoko rozwiniętych krajach kapitalistycznych nie była podważana przez delegatów wymienionych przez niego krajów. Wręcz odwrotnie — w ich wystąpieniach podawano mnóstwo faktów, danych liczbowych potwierdzających tę ocenę. Przedstawiciel Wielkiej Brytanii stwierdził, że budżet na cele oświatowe ma być zmniejszony w ciągu najbliższych lat o 2,7 proc. rocznie, maleje liczba studentów wyższych uczelni, ponad 35 proc. młodzieży męskiej (dziewcząt znacznie więcej) w wieku szkoły średniej nie uczy się. Również delegaci francuscy bardzo ostro krytykowali politykę oświatową swego rządu. System oświatowy jest mało elastyczny, niedostosowany do potrzeb społeczeństwa. Dla przykładu: 60 proc. uczniów szkół rolniczych uczy się w szkołach prywatnych i religijnych, w których

ganizacja procesu nauczania i wychowania jest sprzeczna z zasadami pedagocznymi.

W szczególnie tragicznej sytuacji znajdują się systemy oświatowe oraz nauczyele w krajach o reżimie faszystowskim. Przedstawiciel Hiszpanii w dramatyczym przemówieniu scharakteryzował stosunki w swoim kraju: aresztuje się nauycieli i profesorów, poddawani są oni torturom. Jednakże ruch antyfaszystowi ogarnia coraz szersze kręgi nauczycielstwa. Od czterech miesięcy trwa strajk ofesorów wyższych uczelni, od dwu miesięcy — nauczycieli. Z polecenia rządu myka się wydziały, a nawet całe uczelnie (w Madrycie i Sewilli), stan wyjątkowy łoszono w prowincji Basków.

Podobna sytuacja jest w Boliwii: aresztowania, obozy koncentracyjne, eksploacja społeczeństwa przez międzynarodowe monopole, głód i nędza ludności. Odowiedzią na to jest walka ludzi pracy, do której dołączają się też nauczyciele, oranizując protesty, strajki.

W Kolumbii liczącej 22 mln ludności jest 9 mln analfabetów, w szkołach podtawowych znajduje się tylko 65 proc. dzieci w wieku szkolnym.

„Naród chilijski płaci życiem za umiłowanie wolności, niezależność narodową, rawo do oświaty i kultury" — czytał w apelu do nauczycieli świata przedstawiel nauczycieli w Chile. Złożył on Prezydium Konferencji listę aresztowanych naczycieli w Chile.

W Urugwaju, Paragwaju, w Brazylii zabrania się nauczycielom udziału w prach międzynarodowych organizacji.

Nie możemy jednak wszystkich państw kapitalistycznych traktować w sposób dnakowy. Są wśród nich państwa imperialistyczne, a nawet faszystowskie, ale są akże postępowe. Zwracał na to uwagę przedstawiciel Szwecji, zabierając głos w ieniu krajów skandynawskich. W zakresie rozwoju oświaty w tych krajach wiązki zawodowe nauczycieli współpracują z rządami i osiągnięto na tej drodze ysoki stopień upowszechnienia i demokratyzacji oświaty, przy czym podejmuje ę dalsze reformy dla zapewnienia jak najkorzystniejszych warunków dla objęcia szystkich dzieci i całej młodzieży systemem kształcenia i wychowania.

Najliczniej reprezentowane były na konferencji kraje trzeciego świata i najięcej delegatów z tych krajów zabierało głos. Są to w zasadzie kraje, które uzyskały niepodległość w ostatnich latach, otrzymując w spadku po kolonizatorach brzymie zacofanie i zaniedbania. Na przykład w Górnej Wolcie (obszar 274 tys. lometrów kwadratowych, liczba mieszkańców — 5,4 mln; stan z 1970 roku) było zed 15 laty tylko pięć szkół. Podejmują one obecnie olbrzymi wysiłek nad wyrwnaniem tego zacofania, między innymi nad rozwojem oświaty. Niektóre z tych ństw osiągnęły już znaczne rezultaty w tym zakresie. Na przykład w Gwinei auka aż do matury jest bezpłatna. Wszystkie szkoły znajdują się w ręku państwa,) proc. młodzieży kończy szkołę średnią.

W przemówieniach delegatów trzeciego świata dominowały dwa nurty:

— pierwszy — to stwierdzenie, że nie można mówić o demokratyzacji oświaty ez demokratyzacji życia państwowego, że pełna wolność i swobodny rozwój oświay możliwy jest po uzyskaniu wolności politycznej i wyzwolenia społecznego;

— drugi — to ukierunkowanie prac i dążeń nauczycielskich w zakresie rozwoju światy na wzory reprezentowane przez społeczeństwo socjalistyczne.

Wielokrotnie powoływano się w przemówieniach na przykład ZSRR i innych krajów socjalistycznych, wielokrotnie też podkreślano znaczenie pomocy okazywanej przez te państwa krajom rozwijającym się, w zakresie kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr naukowych, profesorskich, inżynieryjnych i innych.

Zasadniczy temat konferencji brzmiał: „Kształcenie, zawód, zatrudnienie". Takie sformułowanie tematu umożliwiało wzięcie udziału w konferencji przedstawicieli

ze wszystkich państw, gdyż w każdym występują problemy związane z kształce młodego pokolenia, przygotowywaniem do zawodu i zatrudnieniem. Temat ferencji nie był więc tematem politycznym.

Czy jednak można powiedzieć, że jej przebieg, treść wygłaszanych przem miały charakter apolityczny? Już z dotychczasowej relacji wynika, że tak nie i tak zresztą nie mogło być. Nie można bowiem dyskutować o problemach ośw wych w danym kraju w oderwaniu od istniejącej w nim sytuacji społeczno tycznej. Stąd też polityczna wymowa prawie każdego wystąpienia, nawet ty których podkreślano, że reprezentowane przez nich związki zawodowe nie zaj się polityką (Szwecja i inne państwa skandynawskie). Wspólną przy tym przedstawicieli różnorodnych organizacji nauczycielskich było to, że w zas wszyscy reprezentowali nurt postępowy w zakresie oświaty. Dotyczy to także legacji przybyłych z krajów kapitalistycznych, działaczy, którzy nie będąc soc tami ani komunistami propagowali idee oświatowe realizowane w krajach s listycznych i ostro występowali przeciwko polityce oświatowej swoich rządów.

Swoje polityczne oblicze zamanifestowali uczestnicy konferencji kilka ra czasie obrad, gdy owacyjnie przyjmowano przemówienia przedstawicieli Wietn Południowego, Palestyny, Hiszpanii, Portugalii, Boliwii, Chile, jak też poza gramem konferencji.

W dniu 30 maja w godzinach wieczornych Polski Komitet Pokoju, wspólnie z skim Komitetem Solidarności z Narodami Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, zorganizował wiec solidarnościowy. Na przybyły chyba wszystkie delegacje (sala była pełniejsza niż w czasie ob uczestniczyła także grupa nauczycieli warszawskich). Jeszcze bardziej gorąco i decznie przyjmowano zarówno głębokie w treści przemówienie Józefa Ozgi Mich skiego — wiceprzewodniczącego Polskiego Komitetu Pokoju, jak i płomienne stąpienia delegatów Palestyny, Boliwii, Panamy, Wietnamu Południowego i Zw ku Radzieckiego.

„Jakie będzie wychowanie narodów, taka będzie przyszłość świata i ludzko Słowa te wypowiedział do uczestników wiecu polski działacz społeczny i polit ny Józef Ozga Michalski. Tkwiły one jednak w świadomości delegatów — w r sposób wypowiadane — biorących udział w Światowej Konferencji Nauczyci Wyrazem tego była jednomyślnie przyjęta rekomendacja — końcowy dokum obrad konferencji. Stąd też w ostatnich słowach zamykających obrady zarów sekretarz generalny FISE — Daniel Retureau, jak i prezes ZG ZNP — Bolesł Grześ zgodnie podkreślali, że konferencja warszawska była historycznym wyd rzeniem w dziejach międzynarodowego ruchu nauczycielskiego.

Uczestnicy konferencji

W Światowej Konferencji Nauczycieli wzięli udział przedstawiciele organiz nauczycielskich z następujących krajów:

EUROPA: Austria, Bułgaria, Czechosłowacja, Dania, Francja, Niemiecka Republ Demokratyczna, Republika Federalna Niemiec, Norwegia, Polska, Portugalia, Rum nia, Szwecja, Węgry, Wielka Brytania i Związek Radziecki.

AZJA: Bangladesz, Cypr, Filipiny, Indie, Irak, Iran, Japonia, Jemen Południo Korea, Kuweit, Liban, Malajzja, Mongolia, Palestyna, Syria, Sri Lanka, Wietn Południowy.

AFRYKA: Algieria, Dahomej, Egipt, Etiopia, Gambia, Ghana, Górna Wo Gwinea, Kenia, Kongo, Libia, Mali, Maroko, Niger, Sierra Leone, Sudan, Tanzan Togo, Uganda, Zambia.

AMERYKA: Boliwia, Chile, Ekwador, Kanada, Kolumbia, Kostaryka, Kuba, M syk, Panama, Peru, Urugwaj, Wenezuela.

Ogółem w konferencji uczestniczyli przedstawiciele z 68 państw. Z krajów tych
i konferencji reprezentowanych było 88 organizacji nauczycielskich, gdyż w nie-
órych krajach istnieje dwie i więcej organizacji. Na przykład z Francji przybyli
zedstawiciele siedmiu organizacji nauczycielskich, z Indii — czterech, z Wenezueli
trzech organizacji.

Poza tym na konferencji reprezentowanych było sześć międzynarodowych orga-
zacji nauczycielskich:

— Międzynarodowe Zrzeszenie Związków Zawodowych Nauczycieli (FISE). Jest
organizacja najliczniejsza, gdyż liczy około 13 milionów członków. W jej skład
hodzą między innymi związki zawodowe nauczycieli krajów socjalistycznych.
— Panafrykańska Organizacja Nauczycieli;
— Federacja Nauczycieli Arabskich;
— Konfederacja Nauczycieli Ameryki;
— Światowa Konfederacja Organizacji Nauczycielskich;
— Międzynarodowa Federacja Profesorów i Nauczycieli Szkół Średnich.

Przedstawiciele tych organizacji brali czynny udział zarówno w przygotowywa-
u konferencji, w obradach i przygotowywaniu końcowych dokumentów.

Poza tym w charakterze gości reprezentowane były następujące międzynarodowe
ganizacje:

— Światowa Federacja Związków Zawodowych;
— UNESCO;
— Światowa Demokratyczna Federacja Kobiet;
— Światowa Federacja Młodzieży Demokratycznej;
— Międzynarodowa Organizacja Pracy;
— Międzynarodowa Organizacja Dziennikarzy.

Kazimierz Wojciechowski

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

АЛЕЙЗЫ МАТУЩИК: Развитие, формы и методы работы воспитательно-профессиональных консультаций . . . . . .
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Эмпирические приемы конструирования программ образования . . . . . .
ХАЛИНА ВАСЫЛЮК-КУСЬ: Некоторые деформации в отношениях между учителем и учеником . . . . . .
АДАМ ЗЫХ: Направления объективизации школьной оценки . . . . . .

В ПОМОЩЬ В УЧЁБЕ УЧИТЕЛЯМ

МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Этапы педагогических исследований . . . . . .

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Программированное обучение в дидактическом процессе США и некоторых стран Европы . . . . . .

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ВОЙЦЕХ ЯНКОВСКИ: Некоторые проблемы так называемой художественной педагогики . . . . . .
РЕГИНА ВОЛЬНЕВИЧ: Знание об искусстве или теоретизирование на тему исскуства? . . . . . .
ЮЗЕФ СОВА: Научный лагерь — важный очаг программированной педагогической практики . . . . . .
ЯНИНА СЕМПИОЛ: Дискуссионно об мастерских педагогических практик

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАРИЯ ЯНИГА: Психологический диагноз и педагогическое перевоспитание детей на рубеже умственного недоразвития и парциального поступательного дефицита . . . . . .
СТАНИСЛАВ ПАЙКА: Патриотический облик сельской молодежи . . .
ЯНУШ АЛЕКСЫ, СТАНИСЛАВ КАРДАЧИНЬСКИ: Программированная система контроля работы ученика . . . . . .
ЗДЗИСЛАВ БЛАЖЕЕВСКИ: Прогулки учеников начальных школ убегающих из дома . . . . . .

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН ВОЛОШИН: Мечислав Пенхерски — Проблемы и перспективы развития школьного дела в Народной Польше. Просветительная политика
СТАНИСЛАВ КАЧОР: И. С. Брунер — В поисках теории обучения . . . .
С.М.: Ирена Юндзилл — Воспитательная активизация молодежи . . .
СТЕФАН ШАЙДАК: Торстен Хусен — Просвещение и воспитание в 2000 году

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . .
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . . .

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

СТАНИСЛАВ МАТИАС: Пленум ГП СПУ обсуждало вопрос сборных гминных школ 711

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МАРИЯ ЯКОВИЦКА: Конференция по вопросам педагогических практик . . 717

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ: Всемирная Конференция Учителей 720

CONTENTS

ARTICLES

ALOJZY MATUSZCZYK: Development, Forms and Methods of Working in the Vocational and Educational Guidance 573
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Empirical Methods of Construction Programs of Instruction 590
HALINA WASYLEK-KUŚ: Some Deformations in Relations between a Teacher and a Pupil 606
ADAM ZYCH: Ways of Objectivization of the School Mark 617

WITH THE HELP FOR STUDYING TEACHERS

MIECZYSŁAW ŁABOCKI: Stages of Pedagogical Investigations 624

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

KAZIMIERZ DENEK: Programmed Teaching in a Didactical Process of the United States of America and some European Countries 339

DISCUSSIONS AND POLEMICS

WOJCIECH JANKOWSKI: Some Problems of the Artistic Pedagogics . . . 653
REGINA WOLNIEWICZ: News about Art or Theorizing about Art? . . . 659
JÓZEF SOWA: Scientific Camp Important Link in a Programmed Pedagogical Practice 663
JANINA SEMPIOŁ: Discussion about Study of the Pedagogical Practise . . 668

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

MARIAN JANIGA: Psychological Diagnosis and a Pedagogical Reeducation of Children Partialy Mentaly Retarded and with a deficit of Growth . . 670
STANISŁAW PAJKA: Patriotic Attitudes of a Contries Youths! 674
JANUSZ ALEKSY, STANISŁAW KARDACZYŃSKI: Programmed System of Checking Pupil's Work 677
ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Truoncy of Elementary Chool Students . . . 682

BOOK REVIEWS AND REPORTS

STEFAN WOŁOSZYN: Mieczysław Pęcherski: Problems and Perspectives of a School Development in the Polish Pupils' Republic 693
STANISŁAW KACZOR, J. S. BRUNER: In Searching of a Teaching Theory . 697
S.M.: Irena Jundziłł Activitating Upbringing Among Youths 699
STEFAN SZAJDAK: Torzten Husen: Education and Upbringing in the Year 2000 703

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Educational Periodicals . . 706
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals 709

FROM WORKS OF THE POLISH UNION OF TEACHERS

STANISŁAW MATIAS: Plenary Session on the Problem of Comprehensive Community Schools 711

COUNTRY CHRONICLE

MARIA JAKOWICKA: Pedagogical Practices — Report from a Conference 717

ABROAD CHRONICLE

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Teachers' World Conference 720