

152



# RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XVII (XLVII) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1975

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

STEFAN WOŁOZYN: O potrzebie, formach i zakresie badań nad rolą nauczycielstwa w perspektywie powszechnej edukacji permanentnej — postawienie problematyki . . . . .	729
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Społeczne zróżnicowanie dróg kształcenia ponadpodstawowego młodzieży . . . . .	735
TADEUSZ KOWALSKI: Rozwój polskich koncepcji kształcenia uczniów wybitnie zdolnych . . . . .	750
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Trening interpersonalny w świetle teorii równowagi interpersonalnej . . . . .	767

### DYSKUSJE I POLEMIKI

TYBURCJUSZ TYBLEWSKI: Ideał wychowawczy w turystyce . . . . .	778
TERESA KĘPSKA: Kształcenie nauczycieli pielęgniarstwa systemem studiów dla pracujących . . . . .	792

### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MACIEJ ŚWIĄTEK: Z badań na siecią szkół ponadpodstawowych . . . . .	794
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Organizacja zajęć pozaszkolnych w nowych osiedlach mieszkaniowych . . . . .	803
RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Percepcja samego siebie w relacji do zadań edukacyjnych . . . . .	812
BARBARA ZAKRZEWSKA: Z doświadczeń nad dzieckiem dyslektycznym	818

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ANDRZEJ BOGAJ: Edward Kowalczyk — Człowiek w świecie informacji	827
STEFAN SZAJDAK: Marian Walczak — Nauczyciele wielkopolscy w latach wojny i okupacji 1939—1945 . . . . .	831
STEFAN SZAJDAK: Socjologowie o wychowaniu . . . . .	834
MARIA CHYMUK: Halina Sowińska — Klasa szkolna jako zespół wychowawczy . . . . .	837
IRENA JĘDRZEJCZYK: Mirosław Nowicki — Organizacja i racjonalizacja pracy wytwórczej . . . . .	840

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	843
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	847
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	852

### Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

MIECZYŚLAW PUTO: W 30 rocznicę zwycięstwa nad faszyzmem hitlerowskim	858
----------------------------------------------------------------------	-----

### KRONIKA KRAJOWA

JAN JANICKI: XVI Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	860
----------------------------------------------------------------	-----

**RUCH PEDAGOGICZNY**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

STEFAN WOŁOSZYN

**O POTRZEBIE, FORMACH I ZAKRESIE BADAŃ NAD ROLĄ  
NAUCZYCIELSTWA W PERSPEKTYWIE EDUKACJI  
PERMANENTNEJ — POSTAWIENIE PROBLEMATYKI**

Reforma naszego systemu edukacyjnego ożywiła i zintensyfikowała badania oświatowo-pedagogiczne na wielu polach.

Przyjmujemy, że społeczny powszechny system edukacyjny na najbliższą przyszłość musi być determinowany przez założenia kształcenia ustawicznego. Przyjmujemy także, że kształcenie ustawiczne będzie mogło być realizowane i że będzie spełniało swoje wielorakie funkcje użytkowe i osobotwórcze jedynie wówczas, gdy każdy dorastający członek społeczeństwa będzie w tym kierunku dostatecznie „umotywowany”, będzie czuł potrzebę permanentnego poszerzania, pogłębiania, modyfikowania swojej wiedzy i swoich umiejętności oraz będzie odpowiednio przygotowany do samouctwa albo do korzystania z tego, co będzie oferował społeczny system zorganizowanej edukacji permanentnej i kształcenia „poszkolnego”. Przyjmujemy wreszcie, że wspomniane nastawienia (motywację) i umiejętności (przygotowanie) musi kształtować i urabiać już w wieku dziecięcym i wczesnomłodzieńczym podstawowa instytucja oświatowa, jaką jest powszechna szkoła ogólnokształcąca. A więc zadanie to w pierwszym rzędzie spadnie na barki nauczycielstwa. Nauczyciel musi nie tylko sam chcieć i umieć kształcić się i doskonalić ustawicznie, lecz musi także umieć ogół uczniów nastawić i przygotować do kształcenia się „przez całe życie”.

Słusznie zatem akcentuje się doniosłość tych zagadnień<sup>1</sup>.

Problematykę niezbędnych badań powiązanych z reformą i doskonaleniem naszego systemu edukacyjnego syntetycznie ujmuje jedenasty problem węzłowy państwowego planu badawczego, zatytułowany „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”. W ramach tego problemu dział szósty poświęcony jest „Kierunkom rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych”<sup>2</sup>. Temat czwarty zaś tego działu brzmi: „Przygotowanie kadr pedagogicznych do realizacji założeń kształcenia ustawicznego”.

W świetle sformułowanych założeń wydaje się rzeczą ze wszech miar uzasadnioną zastanowienie się, jak może i powinien być rozumiany wspomniany temat odnoszący się do roli kadr pedagogicznych (nauczycielskich) w perspektywie realizacji edukacji permanentnej oraz jak mogą być planowane i organizowane potrzebne w tym zakresie badania.

Pragniemy tu przedstawić wstępny projekt takich badań w ujęciu koncepcyjnym.

Temat „Przygotowanie kadr pedagogicznych do realizacji założeń kształcenia ustawicznego” należy rozumieć — jak sądzimy — co najmniej dwójako:

Po pierwsze (I): Przygotowywanie młodych kadr pedagogicznych w toku ich podstawowego kształcenia uniwersyteckiego i dalszego podyplomowego doskonalenia do ustawicznego kształcenia i samokształcenia się.

Po drugie (II): Przygotowanie kadr pedagogicznych (nauczycielskich) z punktu widzenia potrzebnych kwalifikacji do udziału w realizacji założeń i zadań kształcenia ustawicznego, kształcenia powszechnego w odniesieniu do całego społeczeństwa.

Ad I. Rozumienie pierwsze — przygotowywanie młodych kadr pedagogicznych, kandydatów na nauczycieli, do ustawicznego kształcenia i samokształcenia się — wysuwa na czoło:

I.A. Zagadnienia motywacji do ustawicznego kształcenia się i doskonalenia — chodzi o to, aby nauczyciel (kandydat na nauczyciela) czuł i rozumiał potrzebę i chciał się permanentnie doskonalić.

I.B. Zagadnienia umiejętności permanentnego samokształcenia się i doskonalenia — chodzi o to, ażeby nauczyciel umiał uprawiać samouctwo, samokształcenie, doskonalenie się: znał i opanował w tym względzie od-

<sup>1</sup> Przykładem tego jest bogate — w skali światowej — piśmiennictwo oraz liczne konferencje naukowe poświęcone różnym aspektom edukacji permanentnej. U nas również w dniach 8—10 czerwca 1974 r. odbyło się w Warszawie sympozjum „Szkoła i edukacja permanentna”. Wśród kilkunastu referatów został na nim przedstawiony także referat na interesujący nas tu temat, a mianowicie referat Jerzego Wolczyka pt. „Rola, zadania i funkcje nauczyciela w perspektywie kształcenia ustawicznego”.

<sup>2</sup> Organizatorem i koordynatorem badań w tym dziale (w przyjętej nomenklaturze tzw. koordynatorem drugiego stopnia) jest profesor dr hab. Ryszard Wroczyński, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego.

powiednie metody i techniki, metody i techniki samodzielnego studiowania, szybkiego docierania do potrzebnych i pożądaných informacji, posługiwania się z tego punktu widzenia katalogami, bibliografiami, dokumentacją informatyczną, tesaurusami itp.

Z takiego punktu widzenia wynika pożądana tematyka i typy badań. Przykładowo tak można by je planować:

I.A. 1. Badania empiryczne sfery motywacyjnej wybranych grup nauczycieli i studentów nauczycielskich kierunków studiów: czy i o ile odczuwają potrzebę ustawicznego samouctwa i samokształcenia się, samodzielnego permanentnego studiowania, pogłębiania, modyfikowania i zdobywania nowej wiedzy, doskonalenia się zawodowego, pogłębiania i bogacenia swojej kultury ogólnej i pedagogicznej; jakie reprezentują w tym względzie nastawienia i postawy; czym zostały one uwarunkowane (czynniki sprzyjające i hamujące rozwój nastawień na kształcenie się ustawiczne) itp. Badania mogą być prowadzone nad różnorodnymi przekrojowymi populacjami reprezentatywnymi albo mogą być badaniami typu „kazuistycznego”: na przykład — badaniami poszczególnych uniwersyteckich środowisk czy tzw. „szkół naukowych” szczególnie pobudzających i rozwijających postawy twórcze, albo badaniami poszczególnych środowisk szkolnych lub innych środowisk nauczycielskich o szczególnej atmosferze sprzyjającej nastawieniom na ustawiczne doskonalenie się.

I.A. 2. Badania projektujące: jak oddziaływać na sferę motywacyjną nauczycieli i kandydatów na nauczycieli, ażeby czuli potrzebę i chcieli uprawiać permanentne samouctwo i samokształcenie się. A oto przykładowe paradygmaty jako wyznaczniki takiego oddziaływania: wizja osobowości bogatych jako struktury duchowe: im więcej wiem, im sam duchowo jestem bogatszy, tym więcej mogę dawać innym; wiedza jako szczególny czynnik osobotwórczy; kształtowanie głębokich zainteresowań aktywnych, kształtowanie nastawień innowacyjnych i postaw twórczych; angażowanie się do odpowiedzialnych badań, zespołowych i indywidualnych itd. Badania tego typu mogą polegać na wnioskowaniu z dotychczasowego piśmiennictwa i „modelowaniu” postępowania pożądanego dla kształcenia motywacji w kierunku ustawicznego kształcenia się albo mogą projektować postępowanie eksperymentalne — w poszczególnych uczelniach, szkołach, środowiskach nauczycielskich — ukierunkowane na kształtowanie pożądaney motywacji.

Analogicznie można planować badania w odniesieniu do I.B, czyli badania nad umiejętnościami samokształcenia się.

I.B. 1. Mogą to być badania empiryczne wśród nauczycieli i kandydatów na nauczycieli nad umiejętnościami samodzielnego studiowania, nad znajomością i umiejętnościami posługiwania się metodami i technikami w zakresie samouctwa, samokształcenia i ustawicznego doskonalenia się.

I.B. 2. Mogą to być także badania projektująco- optymalizacyjne, zmie-

rzające do odpowiedzi na pytania, jak efektywnie uczyć i wdrażać kandydatów na nauczycieli i nauczycieli do umiejętnego posługiwania się owymi metodami i technikami oraz jak pod tym względem doskonalić umiejętności nauczycieli.

Ad II. Przedstawione badania miałyby znaczenie i dla wspomnianego na wstępie drugiego sposobu rozumienia interesującego nas problemu. Lecz d f u g i sposób rozumienia naczelnego problemu, a mianowicie przygotowanie kadr pedagogicznych z punktu widzenia potrzebnych kwalifikacji dla realizacji kształcenia ustawicznego — ma swój własny sens i nasuwa co najmniej następującą — jak nam się wydaje — istotną szczegółową problematykę badawczą.

II.A. Zagadnienie przygotowania i umiejętności nauczyciela pobudzenia i kształtowania u uczniów motywacji, trwałych nastawień i postaw oraz umiejętności samouctwa, samodzielnego uczenia się; budzenia i kształtowania silnych i długotrwałych wartościowych zainteresowań aktywnych; rozpoznawania i rozwijania specjalnych uzdolnień młodzieży itp., słowem, rola nauczyciela w tym względzie jako organizatora, animatora i realizatora wskazanych zadań.

II.B. Zagadnienie aktualnego udziału nauczycieli w akcjach kształcenia równoległego, wychowania pozaszkolnego i poszkolnego, popularyzacji wiedzy i kultury itd. Słowem, nauczyciele jako organizatorzy i nauczyciele jako realizatorzy takich akcji.

II.C. Zagadnienie pożądanego kwalifikacji nauczyciela z punktu widzenia jego udziału w realizacji przewidywanych form, terenów i metod oraz treści powszechnego kształcenia ustawicznego.

Z takiego postawienia sprawy wynika pożądana tematyka i typy badań. Wymieńmy przykładowo:

II.A.1. Empiryczne badania diagnostyczne nad rzeczywistością szkolną: czy i jak nauczyciele oddziałują na sferę motywacyjną uczniów, czy i jak kształtują postawy i nastawienia młodzieży na samouctwo i samodzielne uczenie się, czy i jak przyswajają uczniom potrzebne w tym względzie umiejętności i techniki pracy umysłowej, czy i jak rozpoznają i rozwijają jej uzdolnienia, czy i jak kształcą silne i długotrwałe wartościowe zainteresowania aktywne, czy i jak wykorzystują je dla długofalowych celów dydaktycznych i wychowawczych itp. Mogą tu być prowadzone badania przekrojowo-monograficzne, „kazuistyczne”, eksperymentalne i inne.

II.A.2. Analogiczne badania, studia i rozważania projektująco-prakseologiczne i „modelujące”: jak nauczyciel może i powinien postępować, aby osiągać wymienione cele, zwłaszcza dostosowując metody postępowania do faz rozwojowych dzieci i młodzieży oraz do szczebla i typu szkoły (np. w zakresie przygotowania młodzieży do studiów wyższych albo zaszczepienia jej nastawień racjonalizatorskich i innowacyjnych w pracy zawodowej).

II.B.1. Badania empirycznie-rozpoznające, czy, w jakim stopniu i w jakim charakterze nauczyciele aktualnie biorą udział w różnorodnych formach wychowania pozaszkolnego i poszkolnego, kształcenia równoległego, popularyzacji wiedzy i kultury itd., a mianowicie:

— czy udział nauczycieli w konkretnych zajęciach pozalekcyjnych z młodzieżą odpowiada założeniom i celom kształcenia ustawicznego;

— analogicznie w działalności na polu wychowania pozaszkolnego i poszkolnego;

— udział nauczycieli na polu szerzenia kultury pedagogicznej wśród rodziców i społeczeństwa lokalnego;

— udział nauczycieli w pracy kulturalno-oświatowej i wychowawczej w osiedlach mieszkaniowych;

— udział nauczycieli w pracach kulturalno-oświatowych i wychowawczych w środowisku, zwłaszcza w środowisku wiejskim (udział w tym względzie gminnych szkół zbiorczych i miejskich szkół środowiskowych — szkół „otwartych”);

— udział nauczycieli w popularyzacji wiedzy i kultury w ramach towarzystw społeczno-kulturalnych terenowych, towarzystw o zasięgu ogólnokrajowym (TPD, TWP, TPPR, TKKŚ, TWWP, TKKF, towarzystwa naukowe), związków zawodowych, organizacji młodzieżowych, NOT-u, organizacji społeczno-politycznych itp.;

— jak przedstawia się uczestnictwo w kulturze samych nauczycieli, ich udział w społecznym ruchu naukowym (np. w badaniach regionalnych), w twórczych badaniach naukowych, planowanych i prowadzonych przez różnorodne instytucje i placówki naukowe, w zakresie zainteresowania i zdobywania stopni naukowych itd.

II.C.1. Badania, studia i rozważania projektująco-modelujące, zmierzające w kierunku zaprogramowania pożądanych kwalifikacji, jakie powinien posiadać nauczyciel w przyszłości z punktu widzenia jegożądanego udziału w realizacji przewidywanych kierunków, form, terenów merytorycznych i metod powszechnego kształcenia ustawicznego. Wychodząc od tych kierunków, form, zakresów i metod powszechnego kształcenia ustawicznego i przewidywanego angażowania nauczycieli do realizacji zadań tego kształcenia — w charakterze, jak można przypuszczać, tak animatorów i organizatorów, jak prelegentów i działaczy — należałoby zmierzać do zaprojektowania:

— co nauczyciel w tym względzie powinien wynieść już z uczelni (wiedza merytoryczna, metoda naukowa, umiejętności dydaktyczne, umiejętności animatora, umiejętności organizatorskie itp.);

— jak sam dalej powinien się z tego punktu widzenia doskonalić lub być doskonalony, kto i jak będzie mu przychodził z pomocą;

— jak cała szkoła i jej wyposażenie dydaktyczno-naukowe, zwłaszcza szkoła gminna i szkoła środowiskowa, powinny być przygotowane do udziału i pomocy w realizacji kształcenia ustawicznego;

— jak można i należy planować i rozporządzać kwalifikacjami i czasem (możliwościami) nauczycieli, jeśli idzie o ich wykorzystanie w realizacji zadań różnych form i organizacji powiązanych z kształceniem ustawicznym, tak aby nie ucierpiała na tym praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela w szkole macierzystej; czy jest możliwe i pożądane włączanie pracy nauczyciela w zakresie kształcenia ustawicznego (pozaszkolnego i poszkolnego) do pensum jego obowiązków etatowych.

Na podstawie tego rodzaju sondaży, badań i studiów, możliwie rozległych bądź reprezentatywnych, można by — jak należy sądzić — pokusić się o zaprojektowanie:

III. Globalnego modelu nauczyciela przyszłości, jego funkcji i kwalifikacji z punktu widzenia zadań i potrzeb kształcenia ustawicznego oraz możliwie optymalnego programu jego podstawowego wykształcenia w uczelni wyższej i dalszego doskonalenia podyplomowego.

Działający w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego naukowo-badawczy Zespół Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli podejmuje i włącza się — w miarę swoich możliwości — w niektóre z przedstawionych i wymienionych powyżej badań. Byłoby rzeczą pożądaną mieć rozzeznanie, czy i kto w kraju prowadzi ewentualnie jakieś badania analogiczne lub pokrewne do tutaj projektowanych. Byłoby bowiem rzeczą pożądaną, aby zasięg podobnych badań stawał się dostatecznie szeroki. Jest wówczas uzasadniona nadzieja, że nie tylko poszerzałyby się w ten sposób empiryczna baza dla uogólnień, lecz i zamierzone projektowanie poczynił na przyszłość w zakresie systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli z punktu widzenia założeń i potrzeb kształcenia ustawicznego ogarniającego całe społeczeństwo — zyskiwałoby na bogactwie — tak czy inaczej zweryfikowanych — pomysłów.



## SPOŁECZNE ZRÓŻNICOWANIE DRÓG KSZTAŁCENIA PONADPODSTAWOWEGO MŁODZIEŻY

*(Z badań nad warunkami upowszechniania jednolitej szkoły średniej)*

### 1. Problematyka i metoda

Osiągnęliśmy już znaczny stopień upowszechnienia szkolnictwa ponadpodstawowego. Jesteśmy w przededniu upowszechnienia szkoły średniej. Zmiana w wysokim stopniu upowszechnionej — ale nie powszechnej i organizacyjnie, strukturalnie i funkcjonalnie zróżnicowanej szkoły ponadpodstawowej — na powszechną, jednolitą, ogólnokształcącą szkołę średnią jest bardzo radykalną zmianą w systemie oświaty. Dokładne rozpoznanie punktów wyjścia, stanu zastanego, przedmiotu zmiany jest niezbędne dla podjęcia prawidłowych decyzji ustrojowych, organizacyjnych i dla właściwego zaprojektowania planów, programów i technologii kształcenia.

Dokonyamy tu analizy struktury młodzieży wszystkich typów szkół ponadpodstawowych na początku nauki w klasach pierwszych z jednego przede wszystkim punktu widzenia: stopnia zbieżności i rozbieżności cech struktury społecznej (położenia społecznego) młodzieży ze zróżnicowaniem organizacyjnym drogi kształcenia ponadpodstawowego. Inaczej mówiąc, pragniemy tu ocenić proporcjonalność udziału w kształceniu w różnych typach szkół ponadpodstawowych w stosunku do struktury ogółu kontynuujących naukę. Jest to próba oceny w aspekcie zasady egalitaryzmu społecznego. Równość w dostępie do szkół prowadzących do wartości i pozycji społecznie pożądaných może być mierzona proporcjonalnością udziału poszczególnych warstw społecznych (elementów struktury społecznej) w kształceniu w tych szkołach.

Warunkiem zbadania tak rozumianej funkcji rzeczywistej systemu szkolnego jest: 1) objęcie analizą całej młodzieży lub jej reprezentacji; 2) objęcie analizą wszystkich szkół, aby uniknąć błędu w rozumowaniu spowodowanego brakiem jakiejś części całości podlegającej analizie strukturalnej. Materiał empiryczny<sup>1</sup>, wobec niemożliwości analizy całej polskiej młodzieży z wszystkich typów szkół ponadpodstawowych i wobec — tym samym — niemożności zastosowania metody reprezentacyjnej (nie byłoby układu odniesienia, czy próba ze względu na interesujące nas

<sup>1</sup> Badania terenowe, przeprowadzone przez Stację Badawczą Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu objęły wszystkich uczniów klas pierwszych wszystkich typów szkół ponadpodstawowych w rejonie toruńskim i wrocławskim. Przez rejon rozumiemy tu miasto-centrum urbanizacji i industrializacji oraz strefę jego wpływów, w której położone są wsie i miasteczka. Analiza danych podstawowych i obliczenia: mgr T. Wdowiak i mgr Z. Włodowska.

cechy jest reprezentacyjna), dotyczy początku nauki w klasach pierwszych w dwóch rejonach o średnim dla kraju stopniu i tempie rozwoju społeczno-gospodarczego. Pomiar z 1973 roku dotyczy 100% młodzieży ze wszystkich typów szkół ponadpodstawowych ( $N=7826$ ) opartych bezpośrednio o ósmą klasę szkoły podstawowej (dziennych): liceów ogólnokształcących zlokalizowanych w miastach-centrum rejonów (LOm); liceów ogólnokształcących w małych miastach i miasteczkach (LOp); liceów zawodowych (LZ), techników nierolniczych (T); techników rolniczych (TR); zasadniczych szkół zawodowych (ZSZ); zasadniczych zawodowych szkół doksztalających, prowadzących naukę połączoną z praktyką zawodową (ZSD); zasadniczych szkół rolniczych.

W poniższej analizie zastosujemy — poza prostymi rozkładami procentowymi uczniów w danym typie szkoły i w danej warstwie struktury społecznej — dwa wskaźniki proporcjonalności udziału w kształceniu: wskaźnik proporcjonalnego udziału (PU) i wskaźnik dominacji w strukturze (DS), zwany też wskaźnikiem „dystansu społecznego”, „selektywności” i „dostępności” danego typu szkoły. Stosowane one bywają głównie w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Tu zostaną zastosowane w odniesieniu do szkolnictwa średniego i — porównawczo — do wszystkich typów szkół ponadpodstawowych.

Wskaźnik proporcjonalnego udziału <sup>2</sup> w kształceniu na danym poziomie i w danym typie szkoły jest to stosunek odsetka uczniów z określonej warstwy w tej szkole do odsetka uczniów z tej warstwy w całej zbiorowości.

Jeżeli na przykład młodzież z rodzin inteligencji (pracowników umysłowych z wyższym wykształceniem) stanowi wśród ogółu uczniów szkół ponadpodstawowych 4,70%, a wśród uczniów liceów ogólnokształcących miejskich 19,79%, to  $PU=4,21$ . Oznacza to, że młodzież inteligentna jest 4,2 razy częściej reprezentowana w LOm niż w całej zbiorowości. Im wartość wskaźnika PU bliższa jest 1,00, tym bardziej udział młodzieży z danej warstwy w określonym typie szkoły jest zbliżony do udziału tej warstwy w strukturze całej zbiorowości. Im zaś jest niższy, tym dana warstwa jest bardziej „niedoreprezentowana” w określonym typie szkoły. Nie pragniemy tu bynajmniej uczynić założenia aksjologicznego, że ideałem byłoby równomierne (proporcjonalne) rozmieszczenie młodzieży we wszystkich typach szkół. Reformatorzy wszystkich szczebli muszą jednak znać stopień nieegalitaryzmu struktury społecznej kształcących się na różnych szczeblach, gdyż istotnym celem reformy w naszym ustro-

<sup>2</sup> Wskaźnikiem tym posługiwał się w swoich badaniach C.A. Anderson: *Access to higher education and economic development*, w: A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Anderson: *Education, economy and society*. New York, ed. IV, 1968. W Polsce posługiwali się nim J. Osiński: *Społeczno-przestrzenne uwarunkowania dostępności wyższego wykształcenia*. Wrocław 1971 i M. Kozakiewicz: *Bariera awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa 1973. Porównywanie struktury uczących się ze strukturą ogółu zatrudnionych jest stosowane często w ekspertyzach UNESCO, BIE i OECD.

ju będzie przybliżenie się — poprzez funkcjonowanie instytucji będących terenem i narzędziem selekcji społecznych — do ideału społeczeństwa egalitarnego.

Wskaźnik dominacji<sup>3</sup> w strukturze społecznej uczniów (dystansu elementów struktury społecznej) jest to stosunek wskaźnika proporcjonalnego udziału dla warstwy przyjętej jako układ odniesienia (np. najkorzystniejsze położenie społeczne) do wskaźnika proporcjonalnego udziału dla warstwy analizowanej. Jeżeli PU dla inteligencji w LOM wynosiło 4,21, PU dla pracowników umysłowych 1,99, a PU dla robotników wykwalifikowanych — 0,79, to DS (dla młodzieży z rodzin prac. umysł. w LOM) = 2,12, zaś DS (dla młodzieży z rodzin robotn. wykwal. w LOM) = 5,33. Oznacza to, że dzieci pracowników umysłowych było 2,12 razy relatywnie mniej (są one 2,12 razy rzadziej reprezentowane) niż dzieci inteligenckich, a dzieci robotników wykwalifikowanych było w miejskim liceum ogólnokształcącym 5,33 razy relatywnie mniej niż inteligencji. Dla niewielu analizowanych warstw i typów szkół równie przejrzyste byłoby porównywanie „pierwotnych” danych o procentowym udziale warstwy w typie szkoły na tle jej udziału w zbiorowości. Jednakże przy strukturze wielowarstwowej oraz przy ośmiu typach szkół zastosowanie jednoznacznych i porównywalnych wskaźników udziału w strukturze jest konieczne. Zastosowanie ich pozwala ponadto na znaczną oszczędność prezentowania dokumentacji z badań (tu tylko wyjątkowo, przy pierwszej zmiennej, pokażemy jedną z wyjściowych tablic rozkładowych).

Rozpatrzmy tutaj strukturę społeczną uczniów ze względu na trzy kryteria (zmiennie niezależne): przynależność rodziny do warstwy społeczno-zawodowej według zawodu i stanowiska w zawodzie ojca (głównego opiekuna); wykształcenia rodziców; miejsce zamieszkania (typ miejsca zamieszkania wg stopnia urbanizacji, odległość do siedziby szkoły ponadpodstawowej, miejsce zamieszkania uczniów zamiejscowych w czasie nauki szkolnej). Następnie weźmiemy pod uwagę niektóre cechy młodzieży zależne od szkoły, do której uprzednio uczęszczali lub będące jej rezultatem.

## 2. Przynależność społeczno-zawodowa rodziny uczniów a udział w kształceniu ponadpodstawowym

Spośród ogółu młodzieży objętej tą analizą 39,4% uczęszczało do szkół maturalnych (w tym 15,8% do LOM; 2,5% do LOP; 12,7% do LZ; 6,9% do T; 1,4% do TR), a 60,6% uczęszczało do szkół zasadniczych (ZSZ — 33,4%; ZSD — 24,1%; ZSR — 3,1%).

Jak była rozmieszczona w tych szkołach młodzież ze względu na jej

<sup>3</sup> Por. R. Boudon: *Il'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris 1973.

pochodzenie społeczne, przynależność rodziny do określonej kategorii społeczno-zawodowej według zawodu i stanowiska w zawodzie (ojca głównego opiekuna)?

Tablica 1.  
SKŁAD SPOŁECZNY UCZNIÓW POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH (W PROCENTACH UCZNIÓW W OBRĘBIE TYPU SZKOŁY)

Pochodzenie społeczne \ Typ szkoły	Typ szkoły								
	LOm	LOp	LZ	T	TR	ZSZ	ZSD	ZSR	Ogółem
Inteligencja	19,7	1,0	4,5	6,1	2,7	1,4	0,2	—	4,7
Pracownicy umysłowi	26,7	21,8	14,3	19,9	14,3	11,5	5,3	4,5	13,4
Robotnicy wykwalifikowani	28,0	20,3	39,1	34,4	25,0	35,3	44,2	8,6	35,4
Robotnicy niewykwalifikowani	4,6	7,1	10,4	8,2	4,5	15,3	16,7	6,9	12,2
Chłopi-robotnicy wykwalifikowani	0,3	2,5	0,9	0,9	2,7	1,2	1,1	1,6	1,0
Chłopi-robotnicy niewykwalifikowani	0,2	1,0	0,9	0,7	—	0,9	1,4	2,5	0,9
Chłopi (powyżej 8 ha)	3,8	15,2	8,1	8,5	14,7	9,3	6,2	37,3	8,6
Chłopi (poniżej 8 ha)	2,9	11,6	11,3	8,5	9,8	11,7	10,2	30,7	10,2
Rzemieślnicy	2,4	6,6	1,5	2,9	1,8	1,3	1,9	1,6	1,9
Pracownicy usług	8,1	6,1	4,2	6,3	0,9	6,6	5,1	3,3	5,9

Objaśnienia: w tablicy pominięta jest kategoria „innych”, nie dających się zakwalifikować do jednej z wymienionych warstw

Dane w tablicy 1 pozwalają na bezpośrednie porównywanie struktury społecznej poszczególnych typów szkół ze strukturą całej zbiorowości uczniów klas pierwszych wszystkich szkół. I tak w liceum ogólnokształcącym miejskim najliczniejszymi kategoriami są dzieci z rodzin robotników wykwalifikowanych, pracowników umysłowych, następnie pracowników usług. Pozostałe warstwy są nielicznie reprezentowane. Dzieci ze wszystkich podwarstw robotniczych i chłopskich stanowią 40,1% uczniów LOm. Są to dane bezwzględne, nie umożliwiające oceny. Odniesienie danych dla typu szkoły do struktury ogółu pozwala na ocenę. Jak widać, udział dzieci inteligentnych wśród uczniów LOm kilkakrotnie przewyższa ich udział w strukturze całej zbiorowości (4,7%), podczas gdy większość pozostałych warstw ma „reprezentację” w LOm niższą od udziału w strukturze całej zbiorowości. Szczególnie jest to widoczne w

warstwach: robotników niewykwalifikowanych, chłopów-robotników oraz chłopów. Wszystkie dzieci robotnicze i chłopskie stanowią w zbiorowości uczniów klas pierwszych 68,4<sup>0</sup>%, czyli więcej niż 1,5 razy więcej, niż wynosi ich udział w liceum miejskim. W liceum ogólnokształcącym zlokalizowanym poza miastem-centrum rejonu dominują dzieci pracowników umysłowych, robotników wykwalifikowanych i chłopów, przy czym udział dzieci chłopów, pracowników umysłowych, pracowników usług i rzemieślników wśród kształcących się w LOp przekracza ich udział w strukturze całej zbiorowości. Jest to zatem szkoła zdominowana przez młodzież z warstw pracowników wykwalifikowanych (oprócz inteligencji) oraz dostępna dla dzieci chłopskich. Nie możemy przy tym zapominać, że szkoła tego typu obejmuje tylko 2,5<sup>0</sup>% uczniów wszystkich klas pierwszych. W liceach zawodowych i technikach nierolniczych dominują dzieci robotników wykwalifikowanych i pracowników umysłowych. W pozostałych typach szkół dominują dzieci robotnicze oraz chłopskie, te ostatnie najwyraźniej w zasadniczych szkołach rolniczych i technikach rolniczych.

Można na strukturę społeczną uczniów spojrzeć inaczej — pod kątem rozrzutu młodzieży z danej warstwy do różnych szkół. Z tego punktu widzenia okazuje się, że 67<sup>0</sup>% młodzieży inteligenckiej trafiła do LOm, 21<sup>0</sup>% do LZ i T, a 10<sup>0</sup>% do ZSZ. Młodzież ta prawie wcale nie kształci się w LOp, TR, ZSD i ZSR. Dzieci pracowników umysłowych przede wszystkim znalazły się w LOm (31,5<sup>0</sup>%) i w ZSZ (28,6<sup>0</sup>%), a także w maturalnych nierolniczych szkołach zawodowych (LZ+T) — 34<sup>0</sup>%. Dzieci robotnicze znalazły się głównie w ZSZ i ZSD, a wśród szkół maturalnych — w liceach zawodowych. Dzieci chłopskie są rozrzucone podobnie jak robotnicze z silniejszym udziałem w zasadniczych szkołach rolniczych. Pracownicy usług mają dzieci głównie w LOm, ZSZ, w ZSD oraz w maturalnych szkołach zawodowych; rozrzut dzieci rzemieślniczych jest podobny, choć nieco korzystniej kształtują się odsetki młodzieży z tej warstwy kształcącej się w technikach i liceach zawodowych.

Tablica 2 zawiera obliczone dla kilku wybranych szkół wskaźniki proporcjonalnego udziału w strukturze kształcących się. Inteligencja ma w LOm reprezentację młodzieży 4,2-krotnie wyższą od udziału tej warstwy w całej zbiorowości, pracownicy umysłowi — dwukrotnie. Powyżej 1 wskaźniki PU mają w tym typie szkoły rzemieślnicy i pracownicy usług. W liceach ogólnokształcących poza miastem-centrum rejonu sytuacja jest zupełnie odmienna. Relatywnie najsilniej reprezentowani są tutaj rzemieślnicy i chłopci-robotnicy wykwalifikowani, silnie są także reprezentowani chłopcy i pracownicy umysłowi. Natomiast szkoła ta jest najmniej atrakcyjna dla inteligencji i robotników. Dla inteligencji jest nieatrakcyjna, bo nie gwarantuje swym poziomem i warunkami nauki dobrego przygotowania do studiów wyższych, dla robotników — bo stanowi długą

drogę kształcenia ich dzieci nie dającą ani zawodu, ani gwarancji dostania się do dowolnie wybranej drogi kształcenia po maturze.

Wysokie reprezentacje wśród uczniów techników nierolniczych mają pracownicy umysłowi i rzemieślnicy oraz inteligencji, a w granicach proporcjonalnego udziału (1,0): chłopcy z gospodarstwami powyżej 8 ha, pracownicy usług, robotnicy wykwalifikowani. Jest to szkoła o wysokiej atrakcyjności dla tych wszystkich warstw, choć dla inteligencji jest to atrakcyjność znacznie mniejsza niż LOM, szkoły najkrótszą i najskuteczniejszą drogą prowadzącej do studiów wyższych.

Wskaźniki proporcjonalnego udziału w strukturze uzyskane dla zasadniczych szkół zawodowych mogą zaskakiwać. Z wyjątkiem inteligencji, dla której szkoła ta ma niską atrakcyjność ( $PU=0,30$ ), wskaźniki te oscylują wokół wartości 1,00. Najwyraźniej „nadreprezentowani” są tylko robotnicy niewykwalifikowani i chłopcy z małych gospodarstw, zaś najwyraźniej „niedoreprezentowani” — rzemieślnicy i pracownicy umysłowi. Taki rezultat jest efektem selekcji różnicujących we wszystkich typach szkół. Kształcenie w tego typu szkole jest atrakcyjne, zaspokaja ambicje młodzieży z warstw gorzej usytuowanych kulturalnie i materialnie i jest względnie dostępna dla nich. Dla warstw, które ulokowały swe dzieci głównie w szkołach maturalnych, ZSZ — szkoła o najwięk-

Tablica 2.

WSKAŹNIKI PROPORCJONALNEGO UDZIAŁU DLA WYBRANYCH TYPÓW SZKÓŁ WEDŁUG PRZYNALEŻNOŚCI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ RODZINY

Pochodzenie społeczne	Typy szkoły			
	L0m	L0p	T	ZSZ
Inteligencja	4,21	0,22	1,33	0,30
Pracownicy umysłowi	1,99	1,62	1,48	0,86
Robotnicy wykwalifikow.	0,79	0,57	0,97	1,00
Robotnicy niewykwalifik.	0,38	0,58	0,67	1,25
Chłopi-robotnicy wykwalifikowani	0,31	2,43	0,89	1,14
Chłopi-robotnicy niewykwalifikowani	0,25	1,06	0,77	1,00
Chłopi (powyżej 8 ha)	0,45	1,77	1,00	1,08
Chłopi (poniżej 8 ha)	0,29	1,14	0,84	1,14
Rzemieślnicy	1,26	3,44	1,55	0,70
Pracownicy usług	1,37	1,02	1,06	1,11

szej drożności i korzystnych warunkach nauki wśród innych szkół zasadniczych jest obiektem negatywnej selekcji, próbą uratowania nadziei na zdobycie matury i dostępu do studiów wyższych.

Wskaźniki dominacji w strukturze prezentujemy w tabelicy 3 tak, aby uniknąć liczb ułamkowych, a zarazem wyraźnie zademonstrować, ile razy większy lub mniejszy jest udział w strukturze uczniów danego typu szkoły w porównaniu z układem odniesienia (tu: inteligencja). Na pierwszym miejscu stosunków liczbowych w tabeli jest zawsze układ odniesienia — udział w strukturze danej szkoły dzieci inteligentnych.

Tabela 3.

WSKAŹNIKI DOMINACJI W STRUKTURZE WEDŁUG POCHODZENIA SPOŁECZNEGO DLA WYBRANYCH TYPÓW SZKÓŁ

Pochodzenie społeczne \ Typ szkoły	LOm	LOp	T	ZSZ
Inteligencja	X	X	X	X
Pracownicy umysłowi	2,12 : 1	1 : 7,14	1 : 1,12	1 : 2,86
Robotnicy wykwalifik.	5,33 : 1	1 : 2,56	1,35 : 1	1 : 3,33
Robotnicy niewykwalif.	11,08 : 1	1 : 2,63	1,96 : 1	1 : 4,17
Chłopi-robotnicy wykwalifikowani	13,58 : 1	1 : 11,11	1,47 : 1	1 : 3,85
Chłopi-robotnicy niewykwalifikowani	16,84 : 1	1 : 4,76	1,70 : 1	1 : 3,33
Chłopi (powyżej 8 ha)	9,36 : 1	1 : 8,33	1,31 : 1	1 : 3,57
Chłopi (poniżej 8 ha)	14,52 : 1	1 : 5,26	1,56 : 1	1 : 3,85
Rzemieślnicy	3,34 : 1	1 : 16,67	1 : 1,18	1 : 2,33
Pracownicy usług	3,07 : 1	1 : 4,55	1,24 : 1	1 : 3,70

X — układ odniesienia

Dopiero ten wskaźnik w sposób niezwykle wyraźny odsłania istniejące zróżnicowania społeczne w dostępie do szkół średnich. Pracownicy umysłowi reprezentowani są (poprzez swoje dzieci) wśród uczniów LOm ponad dwukrotnie rzadziej niż inteligencja, pracownicy usług — trzykrotnie, rzemieślnicy — ponad trzykrotnie rzadziej. Dzieci inteligentne są ponad pięciokrotnie częściej reprezentowane w strukturze miejskich liceów ogólnokształcących niż dzieci robotników wykwalifikowanych, a ponad dziewięciokrotnie częściej niż dzieci chłopów z gospodarstw dużych, zaś ponad dziesięciokrotnie w stosunku do pozostałych warstw (robotnicy niewykwalifikowani, chłopcy z małych gospodarstw, chłopcy-robot-

nicy). W liceach ogólnokształcących poza miastem-centrum rejonu sytuacja jest niejako odwrócona, są one dostępne dla wszystkich warstw. Przypomnijmy jednak raz jeszcze, że nie równoważy to liczebnie dostępności liceów ogólnokształcących dla większości spośród wymienionych warstw, gdyż mają one mało miejsc (2,5% ogółu miejsc w klasach I).

W poszczególnych warstwach społecznych inne są proporcje kształcących się w szkołach maturalnych i zasadniczych. Tylko w kategorii robotników niewykwalifikowanych i pracowników usług proporcje te są podobne do proporcji ogólnych, dla wszystkich szkół (1:1,5) — tabl. 4. W kategorii pracowników umysłowych są odwrócone (1,6:1), a wśród dzieci inteligencji kształtują się jak 8,2:1. Najmniej korzystne są one dla dzieci robotników niewykwalifikowanych, chłopów-robotników niewykwalifikowanych i chłopów z małych gospodarstw.

Tablica 4.

PROPORCJA UCZNIÓW KLAS PIERWSZYCH SZKÓŁ MATURALNYCH I ZASADNICZYCH WG POCHODZENIA SPOŁECZNEGO (W PROCENTACH UCZNIÓW)

Pochodzenie społeczne	Typ szkoły		
	Maturalne M	Zasadnicze Z	M : Z
Inteligencja	89,1	10,9	8,2 : 1
Pracownicy umysłowi	60,8	39,2	1,6 : 1
Robotnicy wykwalifikowani	35,8	64,2	1 : 1,8
Robotnicy niewykwalifik.	23,5	76,5	1 : 3,3
Chłopi-robotnicy wykwalifikowani	32,1	67,9	1 : 2,1
Chłopi-robotnicy niewykwalifikowani	24,0	76,0	1 : 3,2
Chłopi (powyżej 8 ha)	32,9	67,1	1 : 2,0
Chłopi (poniżej 8 ha)	28,7	71,3	1 : 2,5
Rzemieślnicy	50,7	49,3	1 : 1
Pracownicy usług	40,8	59,2	1 : 1,5
Razem	39,4	60,6	1 : 1,5

Proporcje te są zróżnicowane także ze względu na płeć. Tylko wśród młodzieży inteligentkiej proporcje dziewcząt i chłopców uczących się w LOM są korzystne zdecydowanie dla chłopców. We wszystkich pozostałych warstwach dominują dziewczęta (równowaga wśród dzieci pracowników umysłowych). W liceach ogólnokształcących poza miastem-centrum rejonu jest korzystniejsza dla chłopców relacja w kategorii pracowni-



ków umysłowych i robotników wykwalifikowanych, a szczególnie niekorzystna dla chłopców wśród dzieci chłopskich. Dziewczęta z rodzin chłopskich przeważają zdecydowanie nad chłopcami także w pozostałych typach szkół maturalnych (podobnie jest wśród dzieci robotników niewykwalifikowanych). Tymczasem w warstwach „uprzywilejowanych” w zakresie dostępu do szkół maturalnych, wśród uczniów maturalnych szkół zawodowych przeważają chłopcy.

### 3. Warunki kulturalne rodziny a udział w strukturze uczniów szkół ponadpodstawowych

Wskaźnikiem warunków kulturalnych rodziny jest poziom wykształcenia uzyskanego przez matkę i przez ojca. Jest on składnikiem kwalifikacji zawodowych, a tym samym wyznacznikiem i komponentem pozycji społeczno-zawodowej rodziny, ale zarazem jest to syndrom kompleksu cech sytuacji kulturalnej rodziny, podejścia do kształcenia się jako wartości i środka rekonstrukcji pozycji rodziców lub awansu społecznego dzieci.

13,8% ojców i 18,3% matek objętych analizą uczniów miało niepełne wykształcenie podstawowe, szkołę podstawową ukończoną miało 31,4% ojców i 46,2% matek. Szkołę podstawową i kurs przyuczający do zawodu robotnika wykwalifikowanego miało za sobą 9,1% ojców, a 4,2% matek; zasadniczą szkołę zawodową (lub jej odpowiednik) ukończyło 17,3% ojców i 6,9% matek, a niepełną szkołę średnią miało 2,1% ojców i 3,2% matek. Wykształcenie średnie miało 15,3% ojców i 14,7% matek, a wykształcenie wyższe lub niepełne wyższe 5,5% i 2,4% matek.

Wskaźniki proporcjonalnego udziału w strukturze uczniów LOM układają się liniowo i „wzrastają” od warstwy niepełnego podstawowego wykształcenia do wykształcenia wyższego (tabl. 5). Uczniowie mający matki z wyższym wykształceniem mają udział w strukturze uczniów LOM ponad pięciokrotnie wyższy od udziału w strukturze całości. Tymczasem uczniowie mający matki z niepełnym podstawowym wykształceniem mają  $PU=0,20$ , to znaczy, że ich udział w strukturze uczniów LOM jest pięciokrotnie niższy od ich udziału w strukturze całej zbiorowości ( $1:0,20=5$ ). Taki liniowy i rosnący układ wskaźników PU występuje tylko w obrębie liceów ogólnokształcących miejskich. W obrębie LOp wskaźniki rosną w kierunku środka kolumny. Dla warstw o najniższym wykształceniu jest to szkoła niedostępna i nieatrakcyjna, dla warstw o najwyższym wykształceniu — tylko nieatrakcyjna. Podobnie jest w pozostałych typach szkół maturalnych, które wszakże, zwłaszcza technika nierolnicze, są mniej dostępne dla szerzej pojętych kategorii niskiego wykształcenia, a najbardziej atrakcyjne dla uczniów z rodzin o średnim wykształceniu rodziców.

Od techników rolniczych poprzez wszystkie typy szkół zasadniczych

zachodzi odwrotna niż w LOM prawidłowość: wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców maleją, a nawet zanikają wskaźniki PU, a „spadek” ten jest większy w zasadniczej szkole dokształcającej niż w ZSZ, większy w ZSR niż w pozostałych typach szkół zasadniczych.

Tablica 5.

WSKAŹNIKI PROPORCJONALNEGO UDZIAŁU W STRUKTURZE UCZNIÓW SZKOŁ POD-  
NADPODSTAWOWYCH WEDŁUG POZIOMU WYKSZTAŁCENIA OJCÓW I MATEK

Poziom wykształce- nia rodziców	Typ szkoły	LOm	LOp	LZ	T	TR	ZSZ	ZSD	ZSR
	Rodzice								
Niepełne podstawowe	Ojciec	0,18	0,80	0,82	0,78	1,79	1,23	1,22	1,94
	Matka	0,20	0,88	0,77	0,86	1,36	1,26	1,20	1,94
Podstawowe	Ojciec	0,56	1,00	0,99	0,88	1,00	0,97	1,29	1,61
	Matka	0,62	1,08	1,04	0,86	1,14	1,03	1,20	1,06
Podstawowe + kurs zawodowy	Ojciec	0,65	2,04	1,09	1,04	0,50	1,14	0,99	0,32
	Matka	1,11	1,12	1,25	1,03	0,21	1,04	0,79	0,77
Zasadnicze zawodo- we	Ojciec	0,75	0,60	1,16	0,97	0,93	1,07	1,14	0,23
	Matka	0,80	0,60	1,02	1,23	0,64	1,10	1,08	0,23
Niepełne średnie	Ojciec	2,11	1,00	0,95	1,41	—	0,91	0,43	0,58
	Matka	2,25	2,72	0,97	1,68	0,86	0,65	0,41	0,26
Średnie	Ojciec	1,91	1,24	1,16	1,25	1,21	0,91	0,40	0,52
	Matka	2,23	0,92	1,24	1,29	0,79	0,74	0,43	0,42
Pomaturalne	Ojciec	2,73	1,84	0,24	1,33	—	0,78	0,57	—
	Matka	4,08	1,28	0,34	2,03	0,79	0,35	0,05	—
Niepełne wyższe	Ojciec	3,22	1,24	1,45	1,33	1,07	0,41	0,13	—
	Matka	3,32	—	1,86	1,03	—	0,50	—	—
Wyższe	Ojciec	4,37	0,32	0,63	1,28	0,57	0,29	0,10	0,10
	Matka	5,20	0,28	0,41	0,48	0,50	0,22	0,03	—
Razem	Ojciec	1	1	1	1	1	1	1	1
	Matka	1	1	1	1	1	1	1	1

Jak wynika z analizy danych w tablicy 5, w obrębie miejskich liceów ogólnokształcących w tych samych warstwach wskaźnik PU według wykształcenia matek jest niższy niż według wykształcenia ojców. Oznaczać to może większą rolę matek w ukształtowaniu się losów ich dzieci na początku nauki w szkołach ponadpodstawowych.

Jeżeli uczniów mających rodziców z wyższym wykształceniem i wskaźniki PU dla nich obliczone potraktujemy jako układ odniesienia, to okazuje się, że LOM jest 24 (według ojców) — 26 (według matek) razy mniej dostępne dla dzieci z rodzin o niepełnym podstawowym wykształceniu

niż dla dzieci z rodzin z wyższym wykształceniem. Ta dominacja w stosunku do dzieci rodziców z podstawowym wykształceniem jest ośmiokrotna, a w stosunku do dzieci rodziców ze średnim wykształceniem — ponad dwukrotna. Odwrotnie jest w szkołach najmniej atrakcyjnych, o najłatwiejszym dostępie. Jest tam czterdziestokrotnie (!) mniej dzieci z warstwy „wykształcenie wyższe” niż z warstwy „niepełne podstawowe” wykształcenie matki. I te dane (tablica 6) odsłaniają silniejszy wpływ wykształcenia matki niż ojca na losy ich dzieci na progu szkolnictwa ponadpodstawowego.

Tablica 6.

WSKAŹNIKI DOMINACJI W STRUKTURZE WEDŁUG WYKSZTAŁCENIA RODZICÓW

Poziom wykształcenia rodziców	Typ szkoły		LOm	LOp	LZ	T	TR	ZSZ	ZSD
	Rodzice								
Niepełne podstawowe	Ojciec	24,3 : 1	1 : 2,5	1 : 1,3	1,6 : 1	1 : 3,1	1 : 4,2	1 : 12,5	
	Matka	26 : 1	1 : 3,1	1 : 1,9	1 : 1,8	1 : 2,7	1 : 5,9	1 : 40	
Podstawowe	Ojciec	7,8 : 1	1 : 3,1	1 : 1,6	1,5 : 1	1 : 1,8	1 : 3,3	1 : 12,5	
	Matka	8,4 : 1	1 : 3,8	1 : 2,6	1 : 1,8	1 : 2,3	1 : 4,8	1 : 40,0	
Podstawowe + kurs zawodowy	Ojciec	6,7 : 1	1 : 6,3	1 : 1,7	1,2 : 1	1,1 : 1	1 : 4,0	1 : 10,0	
	Matka	4,7 : 1	1 : 4,0	1 : 3,0	1,2 : 1	2,4 : 1	1 : 4,8	1 : 26,3	
Zasadnicze zawodowe	Ojciec	5,8 : 1	1 : 1,9	1 : 1,9	1,3 : 1	1 : 1,6	1 : 3,7	1 : 11,1	
	Matka	6,5 : 1	1 : 2,1	1 : 2,5	1 : 2,6	1 : 1,3	1 : 5,0	1 : 35,7	
Niepełne średnie	Ojciec	2,1 : 1	1 : 3,1	1 : 1,5	1 : 1,1	—	1 : 3,1	1 : 4,3	
	Matka	2,3 : 1	1 : 10,0	1 : 2,4	1 : 3,4	1 : 1,7	1 : 2,9	1 : 13,7	
Średnie	Ojciec	2,3 : 1	1 : 3,8	1 : 1,9	1 : 1	1 : 2,1	1 : 3,1	1 : 4,0	
	Matka	2,3 : 1	1 : 3,3	1 : 3,0	1 : 2,7	1 : 1,6	1 : 3,3	1 : 14,3	
Pomaturalne	Ojciec	1,6 : 1	1 : 5,9	2,6 : 1	1 : 1	—	1 : 2,7	1 : 5,7	
	Matka	1,3 : 1	1 : 4,5	1,2 : 1	1 : 4,2	1 : 1,6	1 : 1,6	1 : 1,7	
Niepełne wyższe	Ojciec	1,4 : 1	1 : 3,8	1 : 2,3	1 : 1	1 : 1,9	1 : 1,4	1 : 1,3	
	Matka	1,6 : 1	—	1 : 4,5	1 : 2,1	—	1 : 2,3	—	
Wyższe	Ojciec	×	×	×	×	×	×	×	
	Matka	×	×	×	×	×	×	×	

X — układ odniesienia. Pomijamy tu ZSR, gdyż w tym typie szkoły nie są reprezentowane warstwy, które mogą być porównywalnym układem odniesienia.

Dane te odsłaniają niezwykle silne zależności pomiędzy osiągniętym przez rodziców wykształceniem a losem szkolnym ich dzieci, a tym samym niezwykle silną tendencją do reprodukcji struktury społecznej poprzez szkołę.

#### 4. Czynniki ekologiczne a struktura uczniów klas pierwszych

Wśród ogółu objętych analizą uczniów klas pierwszych 45,7% stanowili uczniowie z miasta-centrum rejonu; 6,3% — z małych miast i miasteczek w obrębie rejonu (dawniej: powiatu przyległego do tego miasta); 24% — ze wsi w granicach rejonu; 5,7% — z miast i miasteczek spoza rejonu i 18,3% — ze wsi spoza rejonu. Sprowadzając to do dychotomicznego podziału: 57,7% młodzieży w klasach pierwszych pochodzi ze środowisk miejskich, a 42,3% ze środowisk wiejskich. Ponadto 48,1% uczniów — to mieszkańcy miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła ponadpodstawowa, a 51,9% — to uczniowie zamiejscowi.

Na ile proporcjonalna jest struktura uczniów klas pierwszych ze względu na miejsce zamieszkania?

Tablica 7.

WSKAŹNIKI PROPORCJONALNEGO UDZIAŁU WEDŁUG MIEJSCA ZAMIESZKANIA UCZNIÓW

Miejsce zamieszkania \ Typ szkoły		Typ szkoły							
		LOm	Lop	LZ	T	TR	ZSZ	ZSD	ZSR
Miasto		1,77	—	0,98	0,78	0,14	0,90	0,98	0,13
Małe miasto		0,28	8,64	0,75	0,43	0,43	0,80	1,34	0,52
Wieś	Strefa I do 10 km	0,72	—	0,84	0,87	—	1,00	1,40	1,58
	Strefa II 11—25 km	0,54	1,16	0,63	0,65	1,29	1,10	1,11	3,48
	Strefa III powyżej 25 km	0,37	2,80	0,79	0,45	2,29	1,04	1,23	2,10
Spoza rejonu	Miasto	0,26	0,08	1,69	2,77	1,93	1,11	0,54	0,74
	Wieś	0,19	0,64	1,30	1,64	2,71	1,19	0,83	1,29

Uczniowie z miasta są prawie dwukrotnie częściej reprezentowani w strukturze kształcących się w miejskim liceum ogólnokształcącym w porównaniu z ich udziałem w strukturze całej zbiorowości. Natomiast bliskie 1 są PU dla uczniów z miasta w odniesieniu do maturalnych (nierolniczych) szkół zawodowych i zasadniczych (nierolniczych) szkół zawodowych. Uczniowie z małych miast i miasteczek są zdecydowanie „nad-reprezentowani” (PU=8,6) w zlokalizowanych tam liceach ogólnokształcących; mają też względnie proporcjonalny udział w kształceniu w szko-

lach zasadniczych (nierolniczych). Natomiast są „niedoreprezentowani” w strukturze uczniów liceów ogólnokształcących miejskich i techników.

Uczniowie ze wsi mają niski udział w strukturze uczniów LOm, tym niższy, im dalej mieszkają od miasta-centrum rejonu (najniższy PU mają uczniowie wiejscy spoza rejonu, mieszkający powyżej 40 km od miasta-centrum rejonu). Podobnie niskie malejące wraz z odległością udziały w strukturze mają uczniowie ze wsi w obrębie techników nierolniczych oraz liceów zawodowych. Proporcjonalny udział mają uczniowie ze wsi jedynie w zasadniczych szkołach zawodowych, natomiast w LOp, ZSD i ZSR udział ich jest wyższy niż w strukturze całej zbiorowości i rośnie wraz ze wzrostem odległości od miasta-centrum rejonu.

Wskaźniki PU dla uczniów z najbardziej odległych miejscowości (spoza rejonu) potwierdzają, że najbardziej dla nich atrakcyjne są technika, zwłaszcza nierolnicze dla młodzieży z miasta i rolnicze dla młodzieży ze wsi oraz licea zawodowe i zasadnicze szkoły zawodowe.

Biorąc pod uwagę uprzednio przeanalizowane zależności, można stwierdzić, że młodzież spoza rejonu konkuruje o miejsca w zawodowych szkołach maturalnych i atrakcyjnych szkołach zasadniczych z miejscową, zwłaszcza wiejską, młodzieżą z rodzin z gorszych warunków kulturalnych i z rodzin o niższym statusie społeczno-zawodowym.

Tablica 8.

WSKAŹNIKI DYSTANSU SPOŁECZNEGO WEDŁUG MIEJSCA ZAMIESZKANIA UCZNIÓW

Miejsce zamieszkania		Typ szkoły							
		LOm	LOp <sup>x)</sup>	LZ	T	TR	ZSZ	ZSD	ZSR
Miasto		×	—	×	×	×	×	×	×
Małe miasto		6,3 : 1	×	1,3 : 1	1,8 : 1	1 : 3,1	1,1 : 1	1 : 1,4	1 : 4
W i e ś	Strefa I	2,5 : 1	—	1,2 : 1	1 : 1,1	—	1 : 1,1	1 : 1,4	1 : 12,1
	Strefa II	3,3 : 1	7,4 : 1	1,6 : 1	1,2 : 1	1 : 9,2	1 : 1,2	1 : 1,1	1 : 26,8
	Strefa III	4,8 : 1	3,1 : 1	1,2 : 1	1,7 : 1	1 : 16,4	1 : 1,1	1 : 1,3	1 : 16,1
Spoza rejonu	Miasto	6,8 : 1	—	1 : 1,7	1 : 3,5	1 : 13,8	1 : 1,2	1,8 : 1	1 : 5,7
	Wieś	9,3 : 1	13,5 : 1	1 : 1,3	1 : 2,1	1 : 19,4	1 : 1,3	1,2 : 1	1 : 9,9

<sup>x)</sup> Dla LOp wskaźniki dystansu społecznego (DS) obliczono w odniesieniu do małego miasta.

× — układ odniesienia.

Młodzież wiejska jest w strukturze uczniów LOM od 2,5 do 9,3 razy rzadziej reprezentowana niż młodzież z miasta-centrum rejonu (tabl. 8). Silną przewagę w strukturze ma także młodzież z małych miasteczek w stosunku do młodzieży wiejskiej w odniesieniu do LOP. Mniejszą, ale utrzymującą się przewagą w strukturze uczniów liceów i techników nierolniczych ma młodzież miejska, choć zarazem młodzież spoza rejonu jest tu silniej reprezentowana w strukturze uczniów.

Zasadnicza szkoła zawodowa gromadzi w pewnej przewadze młodzież spoza miasta-centrum rejonu, ale jest to typ szkoły o najbardziej proporcjonalnym udziale młodzieży ze względu na jej cechy ekologiczne.

##### **5. Zróżnicowanie społeczne na progu nauki w szkole ponadpodstawowej a perspektywy przedłużenia powszechnej szkoły jednolitej**

W przeprowadzonej analizie wykazaliśmy istnienie głębokiego zróżnicowania dróg szkolnych młodzieży po pierwszym progu selekcyjnym, to znaczy na początku pierwszej klasy szkoły ponadpodstawowej, czyli na początku dziewiątego roku nauki.

Moment przejścia z powszechnej jednolitej szkoły podstawowej w powszechną jednolitą szkołę średnią oznaczać musi dla polityki społecznej i oświatowej granicę okresu niezwykle intensywnej działalności w kierunku wyrównania istniejących dysproporcji w społecznym i środowiskowym zróżnicowaniu efektów obecnej szkoły podstawowej. Losy szkolne 7826 uczniów rozpoczynających pierwszą klasę w 1973 roku wskazują na to, że wykształcenie matki i ojca, przynależność do określonej kategorii społeczno-zawodowej oraz stopień urbanizacji miejsca zamieszkania i odległość domu rodzinnego od siedziby szkoły ponadpodstawowej są bardzo silnymi determinantami efektów szkoły podstawowej, wyboru dalszej drogi kształcenia i realizacji tego wyboru. Nie można liczyć na to, że mniej niż obecnie, lecz wciąż nieegalitarna struktura społeczna, podtrzymywana między innymi przez obecną dysfunkcjonalność szkolnictwa, przestanie być odzwierciedlana przez efekty szkoły podstawowej w owym momencie startu do upowszechnienia szkoły średniej. Cały system szkolny, jego strukturę organizacyjną, kadre, funkcje kształcące, wychowawcze i opiekuńcze przygotować zatem należy do starcia się dwóch tendencji: 1) odradzania się wewnątrz jednolitej szkoły średniej dawnej struktury zróżnicowanego szkolnictwa ponadpodstawowego (jak widzieliśmy, na przykład LOM i LOP miały zupełnie inną strukturę społeczną), w której znajdzie się miejsce na szkoły elitarne, preferowane przez warstwy społecznie i kulturalnie uprzywilejowane i na szkoły gromadzące i przetrzymujące obowiązkowo młodzież, lecz będące bocznym torem szkolnictwa jednolitego; 2) otwartego przystosowania szkoły średniej do nieegalitarnej struktury społecznej poprzez formalne zróżnicowanie or-

ganizacyjne szkolnictwa średniego, bardziej lub mniej podobne do obecnego różnicowania szkolnictwa ponadpodstawowego. Pierwsza tendencja prowadzi może do hipokryzji i do rozmijania się struktury formalnej i nieformalnej szkolnictwa przy jednoczesnym postrzeganiu obrazu normatywnego oraz zastępowaniu nim rzeczywistości. Druga tendencja oznacza zgodę na średnie szkolnictwo powszechne dwutorowe (wielotorowe): dla „lepszycy” i „gorszych” (korzystniej lub mniej korzystnie usytuowanych społecznie i kulturalnie). Ostrość tego dylematu będzie malała wraz ze wzrostem egalitaryzmu społecznego. Tymczasem jednak są dwie drogi przyspieszania tego procesu w samym szkolnictwie. Jedna — to rozbudowa diagnostycznej, opiekuńczej i kompensacyjnej funkcji w szkolnictwie powszechnym, zwłaszcza we wczesnych jego ogniwach (przed-szkole, klasy młodsze). Druga — to wychowywanie ludzi nastawionych i przygotowanych do dokonywania ustawicznych, radykalnych zmian zastanego świata, niezadowolonych z osiągniętego dotąd poziomu egalitaryzmu i umiejący uczestniczyć w popychaniu naprzód programu realizacji tego ideału społecznego.

Tych dwu funkcji obecna szkoła powszechna nie spełnia w stopniu zadowalającym.

## ROZWÓJ POLSKICH KONCEPCJI KSZTAŁCENIA UCZNIÓW WYBITNIE ZDOLNYCH

Pierwsze zainteresowania uczniami zdolnymi w polskim piśmiennictwie notujemy w okresie Odrodzenia (A. Frycz-Modrzewski, S. Petrycy), a następnie dopiero w czasach działalności Komisji Edukacji Narodowej. Odpowiedni przepis zawarty w „Ustawach” (§ 9, rozdział XXII), praktyka rocznych popisów oraz wyróżnianie wzorowych uczniów pamiątkowymi medalami — są doskonałym świadectwem, jak bliska KEN była sprawa specjalnego traktowania młodzieży uzdolnionej.

W latach 1918—1939 na uwagę zasługuje eksperyment pedagogiczny Liceum Krzemienieckiego i Gimnazjum w Rydzynie oraz kilka rozpraw pedagogicznych. Dyrekcja Liceum w Krzemieńcu w roku 1923 zwróciła się do inspektorów szkolnych trzech najbliższych województw (lubelskiego, poleskiego i wołyńskiego) z apelem o kierowanie do tej szkoły dzieci zdolnych, szczególnie wiejskich. W liceum zorganizowano dla młodzieży wybitnie uzdolnionej specjalne, wyselekcjonowane klasy.

W Polsce międzywojennej na uwagę zasługuje także gimnazjum w Rydzynie pod Leszkiem, zorganizowane i kierowane przez T. Łopuszańskiego, dla uzdolnionych chłopców, absolwentów 7-klasowej szkoły powszechnej. Gimnazjum to realizując program szkoły średniej bardzo często wprowadzało indywidualne zajęcia dobrowolne dla uczniów nieprzeciętnie zdolnych. Zarówno na wydziale humanistycznym, jak i matematyczno-przyrodniczym pracą dydaktyczno-wychowawczą kierowali wybitni nauczyciele, łączący trafnie zajęcia dydaktyczne z pracą badawczą<sup>1</sup>.

Potrzebę specjalnego kształcenia młodzieży utalentowanej postulowali B. Nawroczyński<sup>2</sup>, J. Syska<sup>3</sup>, M. Grzywak-Kaczyńska<sup>4</sup>, sugerując nawet możliwość organizowania wyodrębnionych klas dla tej grupy uczniów.

M. Grzywak-Kaczyńska, występując konsekwentnie przeciw traktowaniu uczniów jako masy niezróżnicowanej, spróbowała eksperymentalnie uzasadnić, że jedynie słusznym rozwiązaniem jest stworzenie w szkole różnych klas równoległych. Podział uczniów według stopnia inteligencji na trzy równoległe klasy: A — dla dzieci o wysokim I.I.; B — dla dzieci o przeciętnym poziomie; C — dla dzieci opóźnionych w rozwoju, umożliwił nauczanie w różnym tempie, odmiennymi metodami i o różnych wymaganiach. W wyniku tego eksperymentu wyraźnie zmniejszyła się prawie dwukrotnie drugoroczność.

Interesującą propozycję wysunął S. Hessen, zdaniem którego indywidualizacja nauczania wymaga podziału uczniów na grupy dydaktyczne według typu ich umysłowości. Jednakże głównym zadaniem zróżnicowa-

<sup>1</sup> B. Nawroczyński: *Rydzyna. Nowa Szkoła* 1970, nr 9.

<sup>2</sup> B. Nawroczyński: *Uczeń i klasa*. Warszawa 1923.

<sup>3</sup> J. Syska: *O traktowaniu uczniów szczególnie zdolnych*. Warszawa 1929.

<sup>4</sup> M. Grzywak-Kaczyńska: *Powodzenie szkolne a inteligencja*. Warszawa 1935.



nia psychologicznego w szkole jednolitej jest nie tyle selekcja na podstawie zdolności, co rozbudzanie tych zdolności uczniów i zapewnienie każdej jednostce możliwie najpełniejszego rozwoju jej psychicznych potencji. Zróznicowaniu psychologicznemu powinna odpowiadać tzw. szkoła II stopnia (11—14/15 rok życia dzieci)<sup>5</sup>.

Kontrowersyjne, choć bardzo poważne, były rozważania A.B. Dobrowolskiego<sup>6</sup> na temat struktury systemu oświatowego. Zdaniem tego pedagoga system oświatowy powinien służyć głównie odkrywaniu, rozbudzaniu i kształceniu zdolności i talentów, tkwiących w dzieciach i młodzieży, przyszłych współtwórców kultury. Na podstawie obiektywnej selekcji uzdolnień należy dokonać podziału młodzieży do różnych typów szkół i klas. W strukturze proponowanego systemu szkolnego, którego fundament miało stanowić 10-letnie powszechne gimnazjum ogólnokształcące, przewidywał on szkoły zawodowe (technika) dla młodzieży przeciętnie uzdolnionej oraz dwuletnie licea dla jednostek utalentowanych, stanowiących jedyną bazę rekrutacyjną do tzw. szkół badaczy.

W pierwszych kilkunastu latach Polski Ludowej nie przejawiano bliższego zainteresowania się problematyką psychologiczno-pedagogiczną dzieci i młodzieży wybitnej. Mniemano bowiem, że różnice ogólnej sprawności umysłowej i tzw. talentów stanowią głównie wytwór określonych warunków społeczno-środowiskowych i nierówności społecznej<sup>7</sup>.

Pierwszą naukową jaskółką zwiastującą nowy etap w spojrzeniu na zagadnienie wykrywania, stymulowania i akceleracji uzdolnień jest, jak się wydaje, specjalny zeszyt *Chowanny*, wydany w roku 1967. Wkrótce pojawiły się artykuły traktujące o tej tematyce w różnych czasopismach naukowych, popularnonaukowych, a nawet w codziennych gazetach.

Dowodem żywego zainteresowania się problemem ludzi szczególnie uzdolnionych w ciągu ostatnich 5 lat są m.in. nie tylko doniesienia z indywidualnych badań naukowo-pedagogicznych, udostępnianie polskiemu czytelnikowi literatury obcojęzycznej z tego zakresu i podejmowanie dalszych prac badawczych w różnych ośrodkach naukowych, ale także trzy następujące fakty szczególnie znaczące z publicystycznego punktu widzenia:

- szeroka dyskusja zainicjowana i publikowana w roku 1971 na łamach czasopisma *Polityka* pod wspólnym tytułem: „Sito gubi diamenty”;
- opublikowanie cyklu artykułów oraz specjalnej dyskusji, zorganizowanej w październiku 1972 r. przez redakcję dwutygodnika *Wychowanie*;
- sympozjum naukowe, zorganizowane w grudniu 1973 r. przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach oraz Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego.

<sup>5</sup> S. Hessen: *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Wrocław 1959; s. 51—52.

<sup>6</sup> A.B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne*. Tom I. Ustrój oświatowy. PZWS, Warszawa 1958.

<sup>7</sup> J. Pieter: *Sprawa uczniów wybitnych*. *Chowanna* 1967, nr 1.

Nowy etap zainteresowania się i ożywienia naukowo-badawczego problematyką kształcenia młodzieży nieprzeciętnie uzdolnionej jest konsekwencją urzeczywistnienia śmiałych koncepcji oświatowych PZPR. Nowe, kompleksowe spojrzenia na aktualny system oświatowo-wychowawczy i potrzeba opracowania systemu nowoczesnej edukacji narodowej pozwala nadać wysoką rangę zagadnieniu rozwoju dzieci i młodzieży.

Odbiciem tych nowych tendencji polityczno-oświatowych są m.in. Raport Komitetu Ekspertów o stanie Oświaty w PRL; uchwała Sejmu PRL z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalizmu; oraz uchwała sejmowa z dnia 13 października 1973 r. o systemie edukacji narodowej.

Słusznie sądzi się, że nowe zadania wychowawcze w zakresie kształcenia inteligencji i umiejętności twórczych oraz uzdolnień i zamiłowań służą w równej mierze jednostce i rozwijającemu się społeczeństwu socjalistycznemu.

Badania nad problemem warunków organizacyjno-pedagogicznych kształcenia uzdolnień uczniów w Polsce przebiegają równolegle w czterech kierunkach:

1. Pierwszy nurt badań obejmuje ten zakres zagadnień optymalizacji kształcenia, który integralnie wiąże się z procesem nauczania i rozwijania różnych zdolności intelektualnych, a szczególnie samodzielności myślenia oraz łączenia poznawania z działaniem. Dominują tu ogólnie znane rezultaty badań W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, J. Barteckiego, K. Lecha, L. Bandury, T. Nowackiego, J. Hawlickiego<sup>8</sup>.

2. Drugi kierunek badań wiąże się z poszukiwaniem determinant psychologiczno-socjologicznych kształcenia zdolności specjalnych dzieci i młodzieży. Obejmuje m.in. prace M. Grzywak-Kaczyńskiej, J. Pietera, Z. Pietraśińskiego, J. Reykowskiego, H. Kuś-Wasyłuk, Cz. Nowaczyka, E. Gondzik, E. Gutkowskiej, T. Wieczorek<sup>9</sup>.

3. Trzeci krąg zagadnień, raczej marginesowo potraktowany w polskich badaniach, odnosi się do kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdol-

<sup>8</sup> M. in. W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964; Problem samodzielności myślenia i działania. *Studia Pedagogiczne*, tom IV, 1957; oraz Praca eksperymentalna w szkole. Warszawa 1963; Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego. Warszawa 1960 oraz Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973. Indywidualizacja kształcenia a rozwijanie uzdolnień. *Nowa Szkoła* 1973, nr 10. J. Bartecki i E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania. Warszawa 1962; K. Lech: Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką. Warszawa 1960; J. Hawlicki: Rozwijanie uzdolnień matematycznych. Warszawa 1971.

<sup>9</sup> M. in. J. Pieter: Sprawa uczniów wybitnych. *Chowanna* 1967, nr 1; Z. Pietraśiński: Myślenie twórcze. Warszawa 1969, J. Reykowski: Jak kształcić młodzież szczególnie uzdolnioną. *Nowa Szkoła* 1973, nr 1; H. Kuś-Wasyłuk: O nauce szkolnej uczniów zdolnych. Warszawa 1971; E. Gondzik: Kariery szkolne uczniów wybitnie uzdolnionych. *Wychowanie* 1973, nr 1; Cz. Nowaczyk: Badania uczniów zdolnych w szkołach podstawowych. *Wychowanie* 1972, nr 1; E. Gutkowska: Z badań nad wzorowymi uczniami szkoły podstawowej. *Psychologia Wychowawcza* 1972, nr 4.

nych w czasie zajęć pozalekcyjnych. Obejmuje badania m.in. D. Nakonecznej, E. Ćwioka, B. Chmielowskiego<sup>10</sup>.

4. Czwarty kierunek rozważań teoretycznych i ich weryfikacji empirycznej obejmuje całokształt zagadnień organizacyjno-pedagogicznych w zakresie instytucjonalnego kształcenia uczniów wybitnie zdolnych. Analiza praktycznych rozwiązań organizacyjnych i pedagogicznych stanowi przedmiot prac B. Suchodolskiego, M. Rataja, T. Wilocha<sup>11</sup>.

Szczególne miejsce w polskim piśmiennictwie pedagogicznym zajmuje praca L. Bandury pt. „Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem”.

W Polsce Ludowej do najbardziej cennych inicjatyw i prób podejmowania sprawy stworzenia warunków kształcenia utalentowanej młodzieży należy zaliczyć olimpiady matematyczne, fizyczne, chemiczne i astronomiczne, a w ostatnich latach: rusycystyczną, polonistyczną i biologiczną.

Zasięg olimpiad przedmiotowych był szeroki. W okresie swego funkcjonowania objęły one autentycznymi wpływami pedagogicznymi ponad 160 tys. dziewcząt i chłopców szkół średnich. Długi okres czasu stanowiły one najbardziej powszechną i wypróbowaną formę stymulowania jednokierunkowych uzdolnień i zainteresowań. Zyskały sobie także wysoką rangę społeczną przede wszystkim dzięki temu, że patronat nad nimi objęły towarzystwa naukowe oraz w związku z tym, że laureaci olimpiad zdobyli prawo wstępu bez egzaminu na taki kierunek studiów wyższych, który pokrywa się z ich przedmiotem zawodów.

W tego typu olimpiadach nie chodziło o masowe upowszechnienie wiedzy naukowej, ale przede wszystkim o wykrycie najzdolniejszych uczniów i stworzenie im odpowiednich warunków do kontynuowania nauki w szkołach wyższych. Głównym mankamentem tej formy ujawniania młodzieży utalentowanej był fakt, iż olimpiady nie obejmowały swym zasięgiem całej sieci szkół średnich w Polsce, a laureaci ich wywodzili się głównie z dużych miast i aglomeracji miejskich. Poza tym należy uzupełnić, że już od kilku lat grupa utalentowanej polskiej młodzieży matematycznej i chemicznej, wyłoniona drogą kilkustopniowej eliminacji, bierze udział w międzynarodowych olimpiadach matematycznej i chemicznej krajów socjalistycznych<sup>12</sup>.

Bogatą tradycję ma Olimpiada Wiedzy o Polsce i Świecie Współczes-

<sup>10</sup> M. in. D. Nakoneczna: Szkolne koła zainteresowań — terenem kształtowania naukowych i organizacyjnych talentów, W:O nowoczesną dydaktyką. Warszawa 1974; E. Ćwiok: Kształcenie dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionej. *Wychowanie* 1973, nr 2.

<sup>11</sup> B. Suchodolski: Tworzyć ludzi zdolnych. *Polityka* 1971, nr 3, Jakie powinno być liceum ogólnokształcące? *Wychowanie* 1965, nr 5 oraz Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym (red.), Ossolineum 1963; T. Wiloch: Perspektywy rozwoju szkolnictwa ogólnokształcącego. *Nauczyciel i Wychowanie* 1970, nr 5 oraz Całodzienne szkoły środowiskowe. *Nauczyciel i Wychowanie* 1972, nr 6; M. Rataj: Praca pedagogiczna z uczniami uzdolnionymi (stan aktualny i zadania) *Nauczyciel i Wychowanie* 1973, nr 4/5.

<sup>12</sup> Olimpiady matematyczne a niektóre formy selekcji szkolnej. *Studia Socjologiczne* 1973, nr 1.

nym obejmująca wszystkich uczniów szkół ponadpodstawowych, zorganizowana przez młodzieżowe organizacje ideowo-wychowawcze ZMS, ZSMW i ZHP.

W latach ostatnich wprowadzono olimpiady przedmiotowe z matematyki, przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych również w szkołach podstawowych. Ze względu na ich wysoką wartość diagnostyczną zamierza się opracować system pracy z młodzieżą przygotowującą się do olimpiad na szczeblu szkolnictwa podstawowego.

Ważnym głosem w dyskusji nad modelem średniego szkolnictwa ogólnokształcącego i kształcenia uzdolnień młodzieży była koncepcja zróżnicowanego liceum, opracowana w roku 1964 przez zespół pedagogów pod kierunkiem prof. B. Suchodolskiego. Główne jej założenie sprowadzało się do podziału liceum na cztery typy:<sup>13</sup>

- a) liceum przysposabiające młodzież do pracy w dziedzinie zawodów techniczno-produkcyjnych;
- b) liceum przysposabiające młodzież do pracy w dziedzinie zawodów kulturalno-oświatowych;
- c) liceum przysposabiające młodzież do pracy w dziedzinie zawodów biologiczno-rolniczych;
- d) liceum przysposabiające młodzież do pracy w dziedzinie zawodów ekonomicznych i społeczno-administracyjnych;

Klasa I takiego liceum miała stanowić ważny etap przygotowania do zróżnicowania programowo-organizacyjnego umożliwiając zdobycie przez uczniów orientacji co do własnych zainteresowań i poziomu uzdolnień.

Zaprezentowana na łamach kilku czasopism i w oddzielnej publikacji książkowej koncepcja liceum zróżnicowanego, której podstawą była wiedza psychologiczna o właściwościach młodzieży i potrzeby społeczno-ekonomiczne kraju, nie została wprowadzona w życie. Stała się jednakże myślą przewodnią zarządzenia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, wprowadzającego w roku szkolnym 1970/71 zajęcia fakultatywne do ostatniej klasy liceum w wymiarze 4 godzin tygodniowo. Inicjatywa centralnych władz oświatowych w zakresie organizowania obowiązkowych, dowolnie wybieranych przez młodzież, zajęć w grupach: humanistycznej, językowej, matematyczno-fizycznej, biochemicznej, geograficzno-ekonomicznej i przysposobienia zawodowego, stała się pierwszorzędnym czynnikiem stymulowania specjalistycznych uzdolnień i zainteresowań.

Urzędowa decyzja programowego profilowania wybranych klas licealnych, niezależnego od zajęć fakultatywnych, w niemalym stopniu przyczyniła się do wzmożenia rozwoju intelektualnego uczniów zdolnych. W oddziałach sprofilowanych (kierunki: matematyczny, matematyczno-fizyczny, chemiczny, języka polskiego i geografii) nie wprowadzono zajęć fakultatywnych, gdyż zadania programowe kierunkowej grupy fakulta-

<sup>13</sup> S. Krzysztozek: Średnia szkoła ogólnokształcąca w świetle społecznych potrzeb. PZWS, Warszawa 1973, s. 44—45.

tywnej zostały włączone do programu poszczególnych przedmiotów<sup>14</sup>.

Korzystne rezultaty osiągnięte w klasach sprofilowanych w zakresie rozwijania uzdolnień i zainteresowań oraz pogłębionego przygotowania absolwentów liceum do podjęcia studiów wyższych spowodowały wprowadzenie w roku szkolnym 1973/74 pierwszych oddziałów o profilu biologiczno-ekonomicznym i sportowym. Stały się też źródłem dyskusyjnej propozycji, by już na szczeblu szkoły podstawowej stworzyć analogiczne klasy pod nazwą „międzyszkolnych klas wybitnych specjalistów”<sup>15</sup>.

Zainteresowania problematyką kształcenia uczniów zdolnych najżywiej przejawiały się w okręgu śląskim i Warszawie oraz Toruniu i Szczecinie.

Pod koniec roku 1966 władze oświatowe województwa katowickiego pobudziły niektóre rady pedagogiczne szkół do poszukiwania nowatorskich rozwiązań w pracy z uczniami zdolnymi. W opracowanej koncepcji przyjęto zasadę, że nie ma sensu kształcić wszystkich uczniów (słabych, przeciętnych i wybitnie uzdolnionych) w sposób niezróżnicowany. Ośrodek katowicki skupił zespół cenionych powszechnie pracowników naukowych, którzy podjęli się badań nad skutecznością kształcenia młodzieży wybitnej intelektualnie.

Pierwsze próby eksperymentalne w zakresie kształcenia uczniów uzdolnionych w szkolnictwie zawodowym województwa katowickiego podjęto w roku 1969. Eksperymentowi patronowali pracownicy Oddziału Instytutu Pedagogiki w Katowicach. Z przeprowadzonych wielostronnych badań empirycznych wynika, że nawet zasadnicze szkoły zawodowe dysponują dostateczną ilością uzdolnionej młodzieży, brak im jednak silnej motywacji skłaniającej do gromadzenia nowatorskich doświadczeń. Na podstawie rezultatów uzyskanych z badań diagnostycznych i konfrontacji ich z opinią rad pedagogicznych dokonano podziału uczniów na grupy. Powodzenie eksperymentu w poszczególnych szkołach zdeterminowane było trzema czynnikami: odpowiednim przygotowaniem nauczycieli, właściwą atmosferą pracy oraz dobrze przygotowaną bazą materialną szkoły<sup>16</sup>.

O pozytywnym wyniku pierwszej fazy eksperymentu w Tychach dowiadujemy się z informacji E. Kudli<sup>17</sup>. Eksperyment polegał na wyselekcjonowaniu ze szkół tyskich 158 uczniów, którzy według relacji nauczycieli uchodzili za prymusów, następnie wybraniu grupy uzdolnionej matematycznie młodzieży i skierowaniu jej do klasy matematycznej liceum ogólnokształcącego w Katowicach. Po rocznej próbie okazało się, że uczniowie nie tylko opanowali trudny materiał programowy, ale także

<sup>14</sup> S. Krzysztozek: op. cit. s. 109—110; T. Kowalski: W klasie profilowanej. *Oświata i Wychowanie* 1974, nr 19.

<sup>15</sup> Olesiak: Uczeń utalentowany-skarb do wykorzystania. *Ruch Pedagogiczny* 1973, nr 6 oraz Sympozjum naukowe na temat: Praca z uczniem uzdolnionym w zintegrowanym systemie wychowawczym. Katowice 1973 (materiał powielony).

<sup>16</sup> E. Gondzik: Metody i formy pracy z uczniem uzdolnionym. Katowice 1973 (materiał powielony).

<sup>17</sup> E. Kudła: Aby talent „wykielkował” w szkole. *Wychowanie* 1970, nr 19.

nauczyli się systematycznej pracy nad sobą, wykazali ogólne wyrobienie intelektualne, oryginalność i samokrytycyzm.

Poważniejsze próby eksperymentalne z zakresu systematycznego kształcenia uzdolnionej matematycznie młodzieży podjęto w roku 1967/68 w dwóch klasach Liceum Ogólnokształcącego im. K. Gottwalda w Warszawie<sup>18</sup>. Inicjatorami eksperymentu programowo-metodycznego i organizacyjnego byli matematycy Uniwersytetu Warszawskiego, którzy też objęli nad nim kierownictwo naukowe.

Powiązanie szkoły średniej z uniwersytetem (notabene: eksperymentowi patronował Instytut Matematyczny UW) stanowiło fakt bezprecedensowy i było przedsięwzięciem na wskroś nowatorskim. W klasach eksperymentalnych wprowadzono rozszerzony i elastyczny program nauczania matematyki (w wymiarze 7 godz. w klasach I-III i 9 godz. w klasie IV tygodniowo), którego realizacja skutecznie przygotowywała do podjęcia i pomyślnego kontynuowania studiów wyższych z zakresu przedmiotów matematyczno-fizycznych.

Inne środowiska naukowe w porozumieniu z terenową administracją szkolną organizowały podobne eksperymentalne oddziały w liceach ogólnokształcących dla młodzieży uzdolnionej. W Toruniu z inicjatywy prof. L. Jeśmanowicza i prof. L. Dubikajtisa utworzono w roku 1968 w Liceum Ogólnokształcącym nr 4 klasę eksperymentalną również o profilu matematycznym. Zajęcia dydaktyczne prowadzili w niej pracownicy naukowcy miejscowego uniwersytetu. Po zakończeniu udanego eksperymentu w roku 1973 zorganizowano tego typu klasę dla uczniów wybitnie uzdolnionych z całego województwa bydgoskiego<sup>19</sup>.

W roku szkolnym 1972/73 tego typu klasy dla młodzieży wybitnie uzdolnionej, pracując pod patronatem instytutów naukowych, funkcjonowały w pięciu dużych miastach kraju. Nie dysponujemy jednak jeszcze pełnymi materiałami, które pozwoliłyby dokonać obiektywnej oceny tego eksperymentu. Wstępnie podane efekty dydaktyczno-wychowawcze potwierdziły słuszność przyjętej hipotezy, dzięki czemu specjalistyczne klasy dla młodzieży utalentowanej możemy uznać za istotny element polskiej rzeczywistości oświatowej. Symposium dokonujące bilansu polskich doświadczeń z organizowaniem klas wyselekcjonowanych, jakie odbyło się na UW w 1972 r., pozytywnie oceniło dotychczasowe rezultaty w pracy z uczniami uzdolnionymi matematycznie.

Poza tym szereg szkół bez naukowego patronatu i znajomości pogłębionej teorii pedagogiczno-psychologicznej podjęło systematyczną, w pełni przemyślaną pracę z uczniem zdolnym. Swego rodzaju ewenementem jest Liceum Ogólnokształcące im. T. Kościuszki w Pruszkowie<sup>20</sup>. Proces kształcenia młodzieży zdolnej obejmuje dwa etapy: a) indywidualizację

<sup>18</sup> S. Krzysztośzek: op. cit. s. 114—116.

<sup>19</sup> T. Kokocińska: *Batalia o talenty. Rodzina i Szkoła* 1973, nr 7/8.

<sup>20</sup> J. Godlewska: *Same talenty nie kwitną. Trybuna Mazowiecka* 1973, nr 299.

nauczania w toku lekcji oraz b) pogłębianie wiedzy na zajęciach poza-lekcyjnych i kierowanie samodzielnią pracą ucznia. Zdolni uczniowie rozwiązują dodatkowe trudniejsze zadania, najczęściej różnymi metodami, opracowują całe zestawy miesięcznych zagadnień ponadprogramowych, piszą naukowe referaty wykorzystując dzieła specjalistyczne, dyskutują i dowodzą swoich racji na podstawie przeczytanej lektury i samodzielnie przeprowadzanych wywiadów ze znawcami przedmiotu.

Spośród średnich szkół specjalistycznych przeznaczonych dla młodzieży uzdolnionej warto na marginesie wymienić szkoły muzyczne i plastyczne oraz oddziały w liceach z obcym językiem wykładowym.

Licea o rozszerzonym programie języka obcego (rosyjskiego, angielskiego, francuskiego lub niemieckiego), które zaczęły powstawać od roku 1961, w dużych miastach stawiały sobie za zadanie, obok innych zadań ogólnokształcących, dodatkowe przygotowanie na możliwie wysokim poziomie w zakresie wybranego języka<sup>21</sup>. Dominującą trudnością w realizacji tego zadania był brak nauczycieli z kwalifikacjami do prowadzenia zajęć dydaktycznych z obowiązujących przedmiotów w danym języku obcym.

Badania poziomu osiągnięć młodzieży w tych liceach wykazały, że pogłębione studia nad językiem obcym wywierają korzystny wpływ nie tylko na stopień automatyzacji nawyków mowy w obcym języku, ale także na rozwój ogólnej kultury umysłowej i horyzontów myślenia uczniów. Oddziały z obcym językiem wykładowym skupiały głównie młodzież z rodzin inteligentkich, dobrze sytuowanych, lecz najczęściej nie odznaczającą się wyjątkowymi uzdolnieniami lingwistycznymi. W związku z tym istnieje konieczność zmiany sposobów rekrutacji i selekcji uczniów do klas z rozszerzonym kursem języka obcego<sup>22</sup>.

Werbowanie absolwentów szkół podstawowych do tych klas powinno więc uwzględniać przynajmniej dwa kryteria: a) skład społeczny młodzieży, b) rzeczywiste uzdolnienia językowe.

Przedstawione próby rozwiązań instytucjonalnego kształcenia młodzieży uzdolnionej odnosiły się do szkolnictwa średniego. Natomiast w szkolnictwie podstawowym, szczególnie wiejskim, nie dysponujemy prawie żadnymi oryginalnymi rozwiązaniami mającymi charakter rozwiązań możliwych do upowszechnienia. Wszelkie więc nowe próby podejmowane przez teoretyków i nauczycieli-praktyków w tej dziedzinie budzą ogólne zainteresowanie. Niezidentyfikowanie dzieci szczególnie zdolnych do nauki już na starcie szkolnym (klasy I—II) może doprowadzić w konsekwencji do zmarnowania lub niedorozwoju poszczególnych zdolności<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> S. Krzysztozek: op.cit., s. 113.

<sup>22</sup> J. Fudali: Ogólnokształcące licea z rozszerzonym programem nauki języków obcych, *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 2.

<sup>23</sup> S. Słyszowa: Jak i kiedy wykrywać i rozwijać zdolności? *Oświata i Wychowanie* 1974, nr 2 oraz: Start szkolny dzieci zdolnych, *Rodzina i Szkoła* 1973, nr 7/8.

Ciekawą koncepcję intensyfikacji procesu nauczania początkowego, wypróbowaną empirycznie, zaproponował R. Więckowski<sup>24</sup>. Nauczanie wielopoziomowe jest jedną z form organizacyjnych procesu nauczania polegającą na zróżnicowaniu przez nauczyciela stopnia trudności problemów-zadań i dostosowaniu ich do odpowiedniej liczby (najmniej dwóch) poziomów wyodrębnionych w klasie dla określonych celów dydaktycznych. Istotną właściwością poziomów jest ich dynamiczny charakter, czyli ciągle zmiany składu osobowego wyodrębnionych według różnych kryteriów poziomów uczniowskich. Koncepcja nauczania wielopoziomowego sprzyja indywidualizacji oddziaływań dydaktycznych, a jednocześnie stwarza dla wszystkich uczniów możliwości wielostronnego aktywizowania.

Nowatorską próbę otoczenia specjalną opieką dydaktyczno-wychowawczą zdolnych uczniów klasy III szkoły podstawowej podjęła Okręgowa Poradnia Wychowawczo-Zawodowa w Olsztynie<sup>25</sup>. Po ustaleniu ogólnego poziomu inteligencji każdego dziecka, porównaniu go z osiągnięciami dydaktycznymi, ustaleniu odpowiednich indywidualnych wskazań dydaktycznych na podstawie wywiadów, ankiet, kwestionariuszy i protokołów hospitowanych lekcji przystąpiono do indywidualizacji procesu nauczania. Nauczycielka języka polskiego i matematyki rozpoczęła różnicowanie wymagań programowych, skutecznie przeciwdziałając nudzie i próżniactwu uczniów zdolnych, wyrabiając umiejętność samokontroli i rozwijając zdolności poznawcze na miarę możliwości dziecka. Tego rodzaju oddziaływanie dydaktyczne stworzyło optymalną możliwość realizacji rozszerzonego programu nauczania z języka polskiego i matematyki dla uczniów zdolnych. Współdziałanie poradni wychowawczo-zawodowej z nauczycielem praktykiem przyniosło więc korzystne rezultaty.

Interesującą koncepcję organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, wypróbowaną w sześciu szkołach podstawowych (nr 203 w Warszawie, nr 9 w Lublinie, nr 97 we Wrocławiu, nr 60 i nr 21 w Szczecinie oraz w Jazgarzewie, woj. warszawskiego) przedstawił już w roku 1961 zespół współpracowników B. Suchodolskiego i Z. Krzysztozek<sup>26</sup>. Chociaż główną ideą tej koncepcji była przebudowa treści i form działania obejmujących całą społeczność uczniowską, ocenić wypada ją wysoko z punktu widzenia możliwości rozwoju zainteresowań i uzdolnień dzieci. Zaproponowana bowiem w licznych artykułach i publikacji książkowej koncepcja zmierzała konsekwentnie do tego, aby praca szkoły podstawowej opierała się na organizowanej i kierowanej działalności dzieci, na ciekawości i ich zainteresowaniach, stanowiących silny motyw i przejaw aktywności

<sup>24</sup> R. Więckowski: Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym. PZWS, Warszawa 1972, s. 118—119.

<sup>25</sup> J. Domańska: Praca z uczniem zdolnym. *Klasy Łączone* 1973, nr 6.

<sup>26</sup> Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym. Opracowanie zespołowe pod kierunkiem i redakcją B. Suchodolskiego. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963.



poznawczej, społecznej, artystycznej i technicznej. W planie nauczania przewidywała specjalne godziny na zorganizowanie działalności nieco mniejszych zespołów uczniowskich, działalności społecznej, technicznej i kulturalno-artystycznej, powiązanej bardzo silnie z wieloma przedmiotami nauczania równocześnie. Zajęcia tego typu podniesione do rangi autentycznego elementu systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, powiązane z różnymi placówkami pozaszkolnymi, stały się ważnym terenem wielostronnego rozwoju uczniów, w tym zainteresowań i uzdolnień.

Jedną z zaproponowanych w roku 1968 przez ówczesne Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego form akceleracji rozwoju umysłowego dzieci uzdolnionych klas początkowych było umożliwienie im otrzymania promocji w ciągu roku szkolnego do klasy programowo wyższej<sup>27</sup>. Jednakże decyzja ta nie spotkała się z pełną akceptacją ani nauczycieli, ani rodziców. Opory o charakterze psychologicznym w dużym stopniu zdecydowały o tym, że przesuwanie dzieci do klasy wyższej w ciągu roku szkolnego (a przeważnie w ciągu trzech pierwszych miesięcy) było zjawiskiem sporadycznym.

W zintegrowanym systemie dydaktyczno-wychowawczym pierwszorzędną rolę odgrywają zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, stanowiące tzw. drugi tor kształcenia. Istotna ich funkcja sprowadza się do budzenia zainteresowań i rozwijania uzdolnień dzieci i młodzieży wyróżniających się dobrymi lub bardzo dobrymi wynikami w pracy szkolnej. W systemie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dominującą pozycję zajmują przedmiotowe kółka zainteresowań, a zwłaszcza kółka naukowe.

Uczniowskie kółka naukowe, obejmujące zazwyczaj nieprzeciętnie uzdolnionych uczniów, mogą być, jak to wykazała przekonująco na podstawie analizy twórczych własnych osiągnięć pedagogicznych i wyników badań empirycznych D. Nakoneczna, miejscem swobodnego, intelektualnego wyżycia się młodzieży, szkołą stawiania i rozwiązywania problemów, środowiskiem, gdzie kształtuje się atmosfera rzetelnej nauki. Praca w kole wymaga od jego uczestników systematycznego przygotowania się do zajęć, które „mobilizuje wewnętrzną strukturę informacyjną i zwiększa chłonność przyswajania nowych informacji”. Atrybutem jej są także metody działania, które w naturalny sposób sprzyjają rozwiązywaniu określonych, coraz bardziej złożonych problemów teoretycznych, wymagają myślenia dywergencyjnego i intuicyjnego, oryginalności myśli i inwencji twórczej<sup>28</sup>.

Autorzy szeregu publikacji podkreślając wiodącą rolę szkolnych kół przedmiotowych w zaznajamianiu młodzieży z podstawowymi metodami

<sup>27</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 1968, nr B-15, poz. 131.

<sup>28</sup> D. Nakoneczna: Szkolne kółka zainteresowań — terenem kształcenia naukowych i organizacyjnych talentów. W: O nowoczesną dydaktykę. Praca zbiorowa pod red. I. Janiszowskiej i Cz. Kupisiewicza. Warszawa 1974.

badawczymi i wyrabianiu umiejętności posługiwania się nimi oraz rozwijaniu zdolności i postaw twórczych, dostrzegają także wiele ich mankamentów<sup>29</sup>. Do podstawowych braków zaliczają fakt, iż kółka zainteresowań skupiają przeważnie uczniów przeciętnie zdolnych, że organizacja ich pracy niewiele się różni od lekcyjnego procesu nauczania, że są mało prężne i niestabilne.

Niektórzy pedagogowie postulują, by zajęcia pozalekcyjne miały charakter działalności wyspecjalizowanej, pozwalającej skoncentrować pracę uczniów wokół indywidualnego lub zespołowego rozwiązywania konkretnych problemów z wykorzystaniem metod i narzędzi właściwych pracy naukowej. W przyjmowaniu członków do kółek niezbędne wydaje się dokonywanie pewnej selekcji według kryterium zdolności, zainteresowań lub osiągnięć twórczych (a nie ogólnych wyników w nauce). Na tej podstawie istnieje możliwość stawiania przed członkami kół trudniejszych i atrakcyjniejszych problemów, skutecznie eliminujących z tych kół statystów. Opinie w tej sprawie są jednak podzielone. Spośród wielu propozycji pedagogicznych ciekawy jest postulat organizowania wspólnych zajęć dla uczniów uzdolnionych z kilku szkół.

Zajęcia w kółkach mogą być pasjonujące, stanowić teren intelektualnego wyżycia się, pogłębienia i rozszerzenia wiedzy oraz miejsce faktycznego rozwoju uzdolnień młodzieży, jak przekonują nas m.in. doświadczenia liceów ogólnokształcących: im. A.J. Czartoryskiego w Puławach<sup>30</sup>, im. T. Kościuszki w Pruszkowie<sup>31</sup> oraz im. J. Kochanowskiego w Radomiu<sup>32</sup>. Zajęcia członków koła fizycznego w radomskim liceum odbywają się w „małym laboratorium”, w którym umieszczono stałe zestawy ćwiczeń. Każdy zdolny fizyk, potencjalny olimpijczyk, otrzymuje tygodniowy „przydział czynności”: przygotowanie się do ćwiczeń, opracowanie pewnego zakresu materiału, rozwiązanie porcji nietypowych zadań.

W poszukiwaniu racjonalnych dróg kształcenia młodzieży uzdolnionej matematycznie w Zielonej Górze zorganizowano pod patronatem WSP Klub Młodych Matematyków „Pitagoras”, skupiający ponad 70 uczniów szkół podstawowych. Statut klubu obejmuje m.in. następujące zadania:

- tworzenie systemu wyłaniania talentów matematycznych w szkołach podstawowych;
- przygotowywanie kandydatów do klas matematycznych w liceach ogólnokształcących;
- tworzenie tradycji i obrzędowości klubu, wiązanie specjalnych przywilejów z członkostwem klubu;

<sup>29</sup> E. Ćwiok: Kształcenie dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionej. *Wychowanie* 1973, nr 2.

<sup>30</sup> D. Nakoneczna: op.cit.

<sup>31</sup> J. Godlewska: Talenty same nie kwitną. *Trybuna Mazowiecka* 1973, nr 299 (6470).

<sup>32</sup> B. Pach: Fizyka nauczy każdego. *Oświata i Wychowanie* 1974, nr 3.

— wiązanie celów wychowawczych z działalnością naukową uczniów.

Zespoły klubu raz w miesiącu rywalizują ze sobą w turniejach matematycznych, a w ramach pracy indywidualnej każdy członek może zdobyć medal Klubu Młodych Matematyków. Ważny jest przy tym fakt wciągnięcia do pracy klubu studentów WSP<sup>33</sup>.

Konstruktywną formę współpracy ze szkołami średnimi w ramach zajęć pozaszkolnych prowadzą pracownicy naukowcy w Szczecinie. Powstałe w roku 1971 Młodzieżowe Towarzystwo Naukowe, funkcjonujące przy Pałacu Młodzieży, stanowi swoiste forum pracy naukowców z młodzieżą ponadprzeciętnie zdolną. Najzdolniejsza młodzież wytypowana przez poszczególne szkoły za zgodą rodziców uczestniczy na zasadzie dobrowolności w pracy sześciu sekcji przedmiotowych. Tematyka zajęć i ćwiczeń znacznie wybiega poza materiał programów szkolnych. Pracownicy naukowcy szczecińskich uczelni i towarzystw naukowych zapewniają merytoryczną pomoc w opracowywaniu programów wykładów i ćwiczeń, w udostępnianiu pracowni i sal wykładowych<sup>34</sup>.

Wyjątkowo interesującą i pożyteczną rolę w procesie skutecznego kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży uzdolnionej pełni od wielu lat Katowicki Pałac Młodzieży, dysponujący 46 pracownikami<sup>35</sup>. Z wieloletnich jego doświadczeń zrodziła się w roku 1970 wartościowa idea wojewódzkiego, wielostopniowego konkursu pod hasłem: „Najzdolniejsi uczniowie naszych szkół”. Celem konkursu, w którym biorą udział uczniowie klas VIII szkół podstawowych, jest rozwijanie zainteresowań biologicznych, fizyko-chemicznych i matematycznych, wykrywanie uczniów utalentowanych, zapewnienie im fachowej opieki na terenie własnych szkół oraz przyjęcie do odpowiedniego typu szkoły średniej bez egzaminu. Kilkuletnia organizacja konkursu dowodzi, że jest to jedna z właściwszych dróg wyłaniania i opiekowania się młodzieżą utalentowaną. Aktualnie Pałac Młodzieży w Katowicach poszukuje innych metod intensywnego kształcenia uzdolnień, uwzględniających zmieniające się potrzeby i aspiracje młodocianych.

Interesującą koncepcję wielowariantowości programów szkolnych, uargumentowaną teorią rozwoju uzdolnień, zaprezentował w zarysie J. Reykowski<sup>36</sup>. Postuluje on wprowadzenie dwóch bloków programowych:

a) wspólnego dla wszystkich uczniów bloku zapewniającego podstawy wiedzy ogólnej ze wszystkich przedmiotów objętych programem nauczania;

b) zróżnicowanego bloku zajęć fakultatywnych również ze wszystkich przedmiotów nauczania według elastycznej koncepcji programowej; wy-

<sup>33</sup> M. Trąd: Drogi najzdolniejszych. „Pitagorejczycy”. *Oświata i Wychowanie* 1975, nr 8 (wersje ABC).

<sup>34</sup> L. Więckowska: Praca z uzdolnionymi. *Trybuna Ludu*, 1974, nr 56.

<sup>35</sup> B. Chmielowski: Pałac Młodzieży wobec nowych zadań. *Nowa Szkoła* 1973, nr 12.

<sup>36</sup> J. Reykowski: op.cit., s. 15.

korzystanie metod wielostronnie aktywizujących uczniów może umożliwić rozwijanie zainteresowań i uzdolnień znacznej części młodzieży. Jedynym kryterium doboru do grup fakultatywnych powinna być zdolność do poradzenia sobie ze stawianymi wymaganiami (zadaniami).

Eksperymentalna weryfikacja wartości koncepcji wielowariantowości programów wymaga przede wszystkim powołania specjalnej placówki naukowo-badawczej, która z kolei mogłaby zająć się wypróbowaniem szeregu zgłaszanych postulatów i hipotez.

Pionierskie eksperymenty związane z wdrażaniem koncepcji całodziennej szkoły środowiskowej zostały przeprowadzone w środowiskach wielkomiejskich: warszawskim i łódzkim, oraz w szkołach wiejskich: w Kowalewie i w Wiśniewie, powiatu mławskiego. Z doświadczeń tych szkół wynika, że system pracy dydaktyczno-wychowawczej oparty na koncepcji szkoły środowiskowej umożliwia różnicowanie treści pracy zależnie od uzdolnień i zainteresowań uczniów, dba nie tylko o pełną sprawność kształcenia, lecz również o dostosowanie programów pracy do możliwości jednostek nieprzeciętnie uzdolnionych. Takie zróżnicowanie w zależności od poziomu uzdolnień przewidziane zostało już od klasy III, początkowo w zakresie języka polskiego, matematyki i przyrodoznawstwa, a od klasy IV również w zakresie języka obcego, historii, geografii i biologii, dla uczniów zaś o nieprzeciętnych uzdolnieniach sprawnościowych — także w zakresie nadobowiązkowych zajęć z techniki, plastyki, muzyki i sportu<sup>37</sup>.

Niektóre koncepcje instytucjonalnego kształcenia uczniów wybitnych zmierzają do tworzenia dla młodzieży uzdolnionej wyselekcjonowanych klas w wielociągowych szkołach podstawowych i średnich.

W interesującym tzw. kompleksowym eksperymencie pedagogicznym przeprowadzonym w Białej Podlaskiej utworzono „oddziały selekcyjne” już z uczniów rozpoczynających naukę szkolną. Podstawę selekcji stanowiły wstępne obserwacje przy zapisach, badania lekarskie oraz pogłębione badania psychologiczne. W wyniku tego badania zorganizowano 2 klasy: „a” — ponadprzeciętna, „szybciej” pracująca, oraz „b” — jako przeciętna, „wolniej” pracująca. Wstępnej selekcji nie traktowano jako ostatecznej. K. Czajkowski, po 3-letnim okresie specjalnie zaprogramowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach eksperymentalnych, wyprowadził następujące wnioski: „Badania wykazały, że obydwie klasy selekcyjne uzyskały istotne statystyczne rezultaty, dzięki stosowaniu wszystkich przyjętych przez nas zmiennych niezależnych. W obydwu klasach ujawniły się uzdolnienia, z wyraźną przewagą w klasie selekcyjnej pozytywnej, w której znaleźli się uczniowie zdolni, wybitni”<sup>38</sup>. Ten-

<sup>37</sup> T.J. Wiloch: Całodziennie szkoły środowiskowe. *Nauczyciel i Wychowanie* 1972, nr 6, s. 86—87.

<sup>38</sup> K. Czajkowski: Kształtowanie uzdolnień uczniów klas niższych szkoły podstawowej (z badań i doświadczeń Kompleksowego Eksperymentu Pedagogicznego w Białej Podlaskiej). AWF Warszawa 1974; s. 244 (maszynopis).

dencja do selekcjonowania młodzieży jest konsekwencją określonego stanowiska teoretycznego, nawiązującego do tzw. systemu manheimskiego J.A. Sickingera, lecz nieodpowiadającego postulatowi pełnej demokratyzacji szkolnictwa w społeczeństwie socjalistycznym. Na podstawie szeroko zakrojonych badań empirycznych Z. Kwiecińskiego stwierdzono bowiem ponad wszelką wątpliwość, że różnicom w poziomie dydaktycznym pozytywnie wyselekcjonowanych oddziałów odpowiadają różnice w składzie socjalnym młodzieży. Przedmiotem selekcji pozytywnej są najczęściej dzieci inteligencji, a negatywnej — dzieci robotników niekwalifikowanych i chłopów oraz młodzież wiejska dochodząca daleko do szkoły z mniejszych miejscowości. Świadome organizowanie klas „dla uczniów najzdolniejszych” pełni funkcję ukrytej selekcji społecznej w jednolitym formalnie systemie szkolnym, bywa często „przedmiotem snobistycznych aspiracji rodziców, którzy marzą o prostej reprodukcji swego społecznego usytuowania”<sup>39</sup>.

Na możliwość pogłębiania się procesu ukrytej selekcji społecznej w wyniku organizowania klas dla młodzieży szczególnie uzdolnionej zwrócił wcześniej uwagę Stanisław Kowalski: „Chciałem uzasadnić słuszność tych, którzy przemawiali przeciw wczesnej selekcji i kształceniu zdolnych od wczesnego wieku w warunkach specjalnych. Wraz z wiekiem bowiem niebezpieczeństwo uprzywilejowania młodzieży ze środowisk korzystniejszych (a tym samym zaniedbywanie popierania i wykorzystania potencjalnych możliwości potencjalnych talentów walczących z trudnościami) jest wtedy coraz większe”<sup>40</sup>. Jest to niezmiernie ważne stwierdzenie prognostyczne i jednocześnie niepokojące ostrzeżenie. Koresponduje ono z wynikami badań nad składem społecznym laureatów olimpiad przedmiotowych. Zdecydowana bowiem większość olimpijczyków ze szczybla centralnego rekrutuje się przeważnie ze środowisk inteligenckich, z rodzin, w których ojcowie legitymują się wyższym wykształceniem (duży odsetek stanowią dzieci nauczycieli i nauczycieli akademickich), oraz z dużych miast będących siedzibą wyższej uczelni.

Różnicowanie poziomów oddziałów równoległych według kryterium stopnia uzdolnień młodzieży ma swoją historię i tylu rzeczywistych zwolenników, co gorących przeciwników. Przeciwnicy tej koncepcji i praktyki szkolnej wysuwają głównie obiekcje natury społeczno-politycznej, psychologicznej i dydaktycznej.

Organizowanie specjalnych klas i szkół dla dzieci wybitnych staje się, jak poprzednio już wykazałem, narzędziem selekcji według korzystnych lub niekorzystnych cech rodzinnych warunków społecznych, kulturowych i wychowawczych. W konsekwencji pogarsza to sytuację tych uczniów,

<sup>39</sup> W. Pomykało: Zdolni, wybitnie zdolni i utalentowani w ustroju socjalistycznym i kapitalistycznym... *Wychowanie* 1972, nr 20/21.

<sup>40</sup> B. Sliwko: Z refleksji praktyka. Dzieci zdolne — sprawa otwarta i... zaniedbana. *Wychowanie* 1972, nr 5.

którzy i bez tej formy kształcenia mieli trudniejszy start. Szczególnie obniża możliwości rozwojowe młodzieży wiejskiej i pogłębia proces negatywnej różnicującej i eliminującej selekcji szkolnej w odniesieniu do uczniów rekrutujących się ze środowisk typowo rolniczych<sup>41</sup>.

Szkoły i klasy specjalistyczne, skupiające elitarne grupy społeczne młodzieży, mogą stać się instrumentem walki klasowej w społeczeństwie socjalistycznym. W trosce o pełną demokratyzację szkolnictwa nie można stwarzać dodatkowych warunków obniżających prestiż społeczny uczniów pochodzących ze środowisk robotniczych i chłopskich.

Kształcenie dzieci zdolnych w specjalnie wyodrębnionych klasach, zdaniem niektórych teoretyków, nie ma uzasadnienia psychologicznego<sup>42</sup>. Argumentację tę sprowadzają do akcentowania, iż w ten sposób szkoła ułatwia jednostkom wybitnym wyrastanie na egoistów; lekceważenie rówieśników z klasy równoległej, chwalenie się faktycznymi i fikcyjnymi sukcesami, a z drugiej strony — obniża poziom aspiracji uczniów słabszych.

Względy dydaktyczne, zdaniem przeciwników klas specjalnych, wymagają, aby klasa szkolna stanowiąc miniaturę szerszego kręgu społecznego gromadziła uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Fetyszyzowanie znaczenia oddzielnego kształcenia młodocianych prowadzi do procesu stopniowego wyjąłowania poszczególnych klas z uczniów zdolnych, co przy braku zróżnicowania i rywalizacji niejako automatycznie negatywnie wpłynie na obniżenie poziomu uczenia się pozostałej młodzieży.

W tym miejscu niezbędne jest przytoczenie ogólnego wyniku badań przeprowadzonych pod kierunkiem L. Bandury: „Badania nasze wykazały, że przy właściwej pomocy uczniowie zdolni mogą w normalnych, nie wyselekcjonowanych klasach osiągnąć ponadprzeciętne wyniki. Wykazały one równocześnie, że lepsze wyniki uczniów zdolnych nie zostały osiągnięte kosztem zaniedbania pozostałych uczniów<sup>43</sup>.

Rzecznicy tworzenia klas wyselekcjonowanych wysuwają również argumenty trzech rodzajów. Względy społeczne zharmonizowane z potrzebami rozwoju indywidualnego przemawiają za dobieraniem kandydatów do grup — klas realizujących przyspieszony program nauczania. Badania amerykańskie, radzieckie i polskie dostarczają dużo dowodów, że rezultaty przyspieszania są raczej korzystne.

Wielu polskich pedagogów uważa, że zgodnie z podstawowym prawem socjalizmu przyznającym jednostce ludzkiej prawo do jak najpełniejszego rozwoju własnej indywidualności należy instytucjonalnie zabezpieczyć odpowiednie warunki kształcenia dzieciom wybitnie zdolnym. W

<sup>41</sup> M.J. Szymański: Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej (z badań nad warunkami kształcenia młodzieży wiejskiej). PWN, Warszawa 1973.

<sup>42</sup> J. Reykowski: Jak kształcić młodzież szczególnie uzdolnioną. *Nowa Szkoła* 1973, nr 1; L. Bandura: Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem. NK, Warszawa 1974.

<sup>43</sup> L. Bandura: op.cit. s. 103.

społeczeństwie socjalistycznym należy zapewnić „równość startu”, ale nie „równość osiągnięć”<sup>44</sup>. Z tego punktu widzenia zarzut o niedemokratyczność i elitarność klas wyselekcjonowanych jest czymś absurdalnym. Jeżeli się mówi o elitarności tych szkół, to jedynie w sensie elity umysłowej, a nie społeczno-ekonomicznej<sup>45</sup>. Z tego punktu widzenia w wielu krajach socjalistycznych nie wchodząc w sprzeczność z podstawowymi zasadami egalitaryzmu społecznego zatroszczono się szczególnie o młodzież wybitnie uzdolnioną ze środowisk prowincjonalnych, zwłaszcza wiejskich, rekrutując tę młodzież do szkół specjalnie zorganizowanych<sup>46</sup>.

Dydaktyczne walory grupowania młodzieży według uzdolnień w specjalne klasy można sprowadzić do następujących:

a) łatwiejsze i bardziej praktyczne przygotowanie specjalnego programu kształcenia;

b) stawianie dostosowanych do poziomu dzieci problemów i zadań, umożliwiających wzbogacanie intelektu uczniów;

c) wzajemne pobudzające kontakty między kolegami, współzawodnicstwo, wymiana wiedzy i informacji naukowych, większy doping do wysiłku umysłowego w grupie sobie równych;

d) możliwość doboru lepszych, specjalnie przygotowanych nauczycieli do pracy z młodzieżą utalentowaną;

e) dostosowanie tempa nauczania — uczenia się do autentycznych możliwości uczniów;

f) korzystne rezultaty w podnoszeniu poziomu intelektualnego uczniów słabszych i przeciętnych, zgrupowanych w oddzielnych klasach<sup>47</sup>.

Psychologiczny aspekt skupienia jednostek wybitnych w klasach wyselekcjonowanych akcentuje mobilizację wszystkich uczniów do wysiłku poznawczego, możliwość stymulowania i sterowania ich rozległymi zainteresowaniami, atmosferę zdrowej rywalizacji oraz dostarczenie wszystkim jednostkom bodźców rozwojowych.

Z przeprowadzonych rozważań wynika, że dotychczasowa argumentacja ograniczająca się zazwyczaj do jednostronnego wyeksponowania wybranych przesłanek organizowania specjalnych grup — klas dla jednostek nieprzeciętnie zdolnych utrudnia sprecyzowanie jednoznacznego poglądu w tej sprawie. Niebezpieczne jednak wydaje się wczesne stwarzanie klas profilowanych na szczyblu szkoły podstawowej, chociaż celowe jest skonstruowanie systemu oddzielnego kształcenia uczniów zdolnych. Ma to swoje uzasadnienie w fakcie, iż trafna diagnoza uzdolnień młodszych dzieci jest niezmiernie trudna, a błędna diagnoza może wyrazić wiele krzywdy społecznej i indywidualnej.

<sup>44</sup> P. Niklewicz: Niektóre aspekty opieki nad młodzieżą utalentowaną. *Nowe Drogi* 1971, nr 7.

<sup>45</sup> J. Zandberg: Początek został zrobiony. *Wychowanie* 1971, nr 18.

<sup>46</sup> T.J. Wiloch: Perspektywy rozwoju szkolnictwa ogólnokształcącego. Op. cit.

<sup>47</sup> I. Białecki: Kształcenie wybitnie uzdolnionych. *Nowa Szkoła* 1969, nr 10 oraz P. Niklewicz: Kształcenie dzieci utalentowanych i opieka nad nimi. Op.cit.

Z tego punktu widzenia godna uwagi i bliższej analizy jest myśl K. Kuligowskiej: „W każdym przypadku, na każdym poziomie kształcenia indywidualizacja służyć ma osiągnięciu dwóch niesprzecznych między sobą celów: doprowadzić wszystkich uczniów do przyswojenia sobie określonego programu zasobu wiedzy oraz pielegnować zdolności i zainteresowania uczniów, którzy wyróżniają się dodatnio<sup>48</sup>.

Spśród ostatnio podjętych badań pedagogicznych na uwagę zasługuje eksperyment prowadzony przez Instytut Badań Pedagogicznych (w 2 szkołach gminnych: w Kunowie i Żyrzynie; 2 szkołach w Puławach: nr 5 i 9 oraz 2 szkołach stołecznych: nr 162 i 267). Wśród zabiegów dydaktycznych zapewniających optymalne warunki rozwoju stosownie do indywidualnych możliwości uczniów klas VII należy wyróżnić m.in. nauczanie dwupoziomowe, zróżnicowanie zadań, wielostronną aktywizację uczniów, zajęcia fakultatywne i nowe formy współpracy szkoły i rodziców. O wynikach tego nowatorskiego przedsięwzięcia na razie nic nie wiadomo<sup>49</sup>.

W dyskusji nad socjalistycznym modelem edukacji narodowej powszechnie wysuwany jest postulat pełnej indywidualizacji procesu nauczania i stworzenia organizacyjnych ram dla wielostronnego rozwoju aktywności intelektualnej młodzieży nieprzeciętnie zdolnej. W opracowanej przez Główną Komisję Prognozowania Resortu Oświaty i Wychowania (GKPR) „Programie rozwoju oświaty i wychowania” czytamy: „...model programowy powszechnej szkoły średniej będzie uwzględniał w swoim założeniu konieczność rozwijania zdolności samodzielnego myślenia i indywidualnych możliwości intelektualnych, umiejętność skutecznego, opartego na naukowych zasadach działania oraz zainteresowań i potrzeb poznawczych poszczególnych uczniów”<sup>50</sup>.

Na pytanie: „Jak najbardziej optymalnie kształcić uczniów nieprzeciętnie zdolnych?” nadal padają rozmaite propozycje, często kontrowersyjne. Zainteresowanych odsyłam do bogatej już literatury przedmiotu i materiałów z konferencji, poświęconej problemom pracy z młodzieżą uzdolnioną, która odbyła się w dniu 7 czerwca 1973 roku w Instytucie Badań nad Młodzieżą<sup>51</sup>.

<sup>48</sup> K. Kuligowska: Z zagadnień indywidualizacji nauczania. *Nowa Szkoła* 1973, nr. 10.

<sup>49</sup> K. Nasiukiewicz: Nowy eksperyment. *Express Wieczorny* 1974, nr 303.

<sup>50</sup> Ministerstwo Oświaty i Wychowania: *Perspektywy edukacji narodowej. Prognoza rozwoju oświaty i wychowania*. Warszawa 1974; s. 82.

<sup>51</sup> Ministerstwo Oświaty i Wychowania: *Praca z młodzieżą uzdolnioną*. 1974.



## TRENING INTERPERSONALNY W ŚWIETLE TEORII RÓWNOWAGI INTERPERSONALNEJ

### Uwagi wstępne

Przemiany społeczno-ekonomiczne zachodzące we współczesnym świecie wywierają silny wpływ na równowagę emocjonalną ludzi i funkcjonowanie stosunków międzyludzkich. Wzrasta liczba zaburzeń nerwicowych i psychosomatycznych, coraz więcej ludzi staje się uzależnionymi od narkotyków, u nas szczególnie od alkoholu. Nieprzystosowanie społeczne młodzieży występuje w zróżnicowanej skali przejawów, poczynając od przestępczości, poprzez git-kulturę, hipisizm, aż do różnych form eskapizmu.

W zakładach pracy ludzie łatwo wpadają w scysje i konflikty, rzeczowa współpraca i życzliwy stosunek do innych często ustępują wzajemnej zawiści i wrogości bądź znieczulicy. Rozwój cywilizacji technicznej, nasilone procesy urbanizacyjne stworzyły nowe problemy społeczne, w rozwiązaniu których muszą coraz aktywniej współuczestniczyć nauki społeczne.

W psychologii, pedagogice, psychiatrii od dwudziestu lat przeprowadza się szeroko zakrojone doświadczenia i badania nad różnymi formami treningu grupowego i interpersonalnego<sup>1</sup>. Chodzi głównie tutaj o grupy wrażliwości (grupy treningu laboratoryjnego — określane również mianem „grup T”) oraz o grupy spotkaniowe (encounter groups).

Grupy wrażliwości obejmowały początkowo pracowników przemysłu i oświaty i miały na celu kształcenie u nich umiejętności współżycia i kierowania ludźmi, grupy spotkaniowe zainicjowane przez wybitnego psychologa klinicznego C. Rogersa koncentrowały się wokół doskonalenia stosunków międzyludzkich, wyzwiania spontaniczności i życzliwości i pobudzania rozwoju indywidualnego jednostki. Należy podkreślić, że trening interpersonalny od strony swoich założeń ideologicznych budzi sprzeciw ze strony sił konserwatywnych na Zachodzie (pisze o tym w swojej pracy o grupach spotkaniowych Rogers), niektórzy krytycy propagatorom treningu przypisują sympatie komunistyczne.

Intensywny rozwój doświadczeń i badań w zakresie różnych form treningu grupowego i interpersonalnego uważany jest przez niektórych uczonych za tworzenie się nowego typu inżynierii społecznej. Nie przeceniając tego ruchu (któremu w psychologii i psychiatrii patronują teorie humanistyczne, np. teoria Maslova, Fromma i Rogersa) trzeba stwierdzić, że może on przyczyniać się wspólnie z doskonalonym systemem wycho-

<sup>1</sup> Por. Carl Rogers: *Un encounter groups*, 1970; L.P. Bradford i in. (ed.) *T-group Theory and Laboratory Method*, 1964, New York.

wania w rodzinie, szkole, zakładzie pracy, środowisku lokalnym oraz w powiązaniu z ulepszeniem struktur organizacyjnych i systemu zarządzania do humanizacji i racjonalizacji stosunków społecznych i rozwoju osobowości ludzi<sup>2</sup>.

### Założenia i techniki treningu interpersonalnego

Celem treningu interpersonalnego jest urealnianie i zobiektywizowanie samooceny jednostki, rozwijanie wrażliwości społecznej, to jest umiejętności rozpoznawania postaw i uczuć partnerów, wrażenia wywieranego na innych i dostosowania swoich zachowań do poczynionych spostrzeżeń, kształtowanie umiejętności komunikacji (koncentracji na osobie mówiącej, aprobowanie i „wzmacnianie” jej, jasnego przekazywania swych myśli).

Trening interpersonalny odbywa się w małych grupach skupiających 6—12 osób. Zebrania grup mogą odbywać się raz lub dwa razy w tygodniu; urząda się niekiedy dłuższe posiedzenia, tzw. maratony, które mogą trwać nawet 12—24 godzin. Trening może też odbywać się co dnia na turnusach 1—2-tygodniowych. Członkami zespołu treningowego powinny być osoby w miarę zrównoważone psychicznie, nie odbiegające zbyt od tzw. normy pod względem zdrowia psychicznego. Członkowie grupy występują na treningu jako jednostki równe sobie, ich role społeczne, funkcje urzędowe nie powinny wpływać na ich kontakty w toku treningu.

Treningiem kieruje specjalnie wyszkolony trener, który na pierwszym zebraniu grupy określa cele grupy i normy, jakie powinny w niej funkcjonować (np. normę mówienia sobie po imieniu, swobodnego zachowania, mówienia w sposób bezpośredni o swoich doznaniach itp.). Trener informuje uczestników, że ich zadaniem będzie uczenie się „tu i teraz”, a więc że uczenie będzie przebiegać w oparciu o analizę doświadczeń indywidualnych i zespołowych w grupie. Np. na pierwszym zebraniu trener może spytać uczestników, jak się czują obecnie w nowym otoczeniu, z czym kojarzą się im osoby partnerów.

W toku treningu uczestnicy mogą odbywać różne ćwiczenia interpersonalne, np. ćwiczenia z pozytywnym wzmacnianiem (wyrażanie pozytywnych uczuć i ocen w stosunku do mówiącego), w reflektowaniu uczuć (uczestnicy ćwiczą się w rozumieniu treści myśli i uczuć osoby mówiącej), ćwiczenia w odtwarzaniu rzeczywistych sytuacji społecznych, np. konfliktowych (psychodramat), ćwiczenia w wykrywaniu w swoich decyzjach i zachowaniu Dziecka, Rodzica i Dojrzałego<sup>3</sup>, a więc elementów niedojrzałych i dojrzałych (analiza transakcyjna). Na zebra-

<sup>2</sup> Z. Zaborowski: *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. II wyd. 1974, Nasza Księgarnia.

<sup>3</sup> E. Berne: *Games people play*. New York 1964; Por. Z. Zaborowski: *Integralny model stosunków społecznych*. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 1.

niach mogą odbywać się również studia przypadków oraz sesje poznawcze. W toku sesji poznawczych uczestnicy nabywają pojęć i wiadomości z zakresu psychologii osobowości, psychologii społecznej dotyczących stosunków międzyludzkich, motywów, potrzeb, frustracji itp.

Pewnym niebezpieczeństwem w procesie treningu interpersonalnego może być nadmierne koncentrowanie się uczestników na komunikacji i mówieniu. Wprowadza się pewne techniki, które mają wywołać u uczestników zespołu działanie i ściśle związane z nim przeżywanie emocjonalne sytuacji społecznych i uświadamianie siebie i własnych uczuć. Do technik tych należy wyładowanie agresji, np. uczestnik grupy bije pięściami w poduszkę, naśladuje zachowanie własne lub partnerów, wyraża dotykiem swoje postawy emocjonalne wobec członków zespołu, wyraża mimiką i oczami swoje aktualne doznania itp.

W procesie treningu interpersonalnego można wyodrębnić trzy fazy. W pierwszej fazie „rozmrózenia” występuje derutynizacja postaw, przełamywanie pewnych stereotypów i rytuałów, nawiązywanie stosunków równorzędnych. W pierwszej fazie może dochodzić między uczestnikami do scysji i konfliktów. Druga faza obejmuje proces uczenia się nowych form zachowania, grupa formuje własne cele i normy i członkowie stopniowo akceptują je. Trzecia faza „zamrózenia” łączy się z utrwalaniem nabytych form zachowania, asymilacją zdobytych wiadomości.

#### Zarys teorii równowagi interpersonalnej

Głębsze zrozumienie procesów psychospołecznych występujących w toku treningu interpersonalnego wymaga spojrzenia na nie przez pryzmat ogólniejszej koncepcji teoretycznej.

Teoria równowagi interpersonalnej stworzona w roku 1972 przez autora tego artykułu opisuje i wyjaśnia różne fakty i procesy związane z funkcjonowaniem stosunków międzyludzkich.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania jest w teorii diada (grupa złożona z dwóch osób), jakkolwiek teoria może być przenoszona bez trudności na zjawiska i procesy zachodzące w małych lub większych grupach. Teoria równowagi jest teorią wieloczynnikową, przyjmuje ona, że w stosunkach międzyludzkich ważną rolę odgrywają następujące czynniki:<sup>4</sup>

1. Osobowość partnerów, a więc układ ich potrzeb, postaw, a w tym również postawa wobec siebie.
2. Role i pozycje społeczne. Partnerzy występują w toku interakcji w różnych rolach, np. nauczyciela, ojca rodziny, zajmują niższe lub wyższe pozycje np. w dziedzinie wykształcenia, prestiżu, dochodów.

<sup>4</sup> Por. Z. Zaborowski: Teoria równowagi interpersonalnej, *Studia Socjologiczne* 1973, nr 3 oraz Waloryzacja interpersonalna, *Studia Socjologiczne* 1975, nr 1.

3. Emocje — partnerzy przejawiają wobec siebie postawy emocjonalne mniej lub bardziej pozytywne (lub negatywne).

4. Percepcja — jednostka w określony sposób spostrzega osobowość, rolę, emocje i zachowanie partnera oraz siebie samego.

5. Zachowanie wobec partnera — może ono układać się w skali: dominacja — submisja — życzliwość — wrogość.

Równowaga między partnerami funkcjonuje na trzech poziomach:

1) poziomie zachowania, np. partnerzy świadczą sobie wzajemnie usługi, dostarczają użytecznych informacji,

2) poziomie uczuć i percepcji, partnerzy lubią się nawzajem i pozytywnie oceniają np. pod względem etycznym, zawodowym,

3) poziomie osobowości i pozycji społecznych, partnerzy posiadają zbliżone postawy, potrzeby i wyrównane pozycje np. w zakresie wykształcenia, prestiżu itp.

Równowaga najbardziej stabilna obejmuje trzy poziomy, równowaga na poziomie zachowań może być pozornie stabilna (np. partnerzy mogą zgodnie współpracować w zakładzie pracy, lecz nie darzyć się wzajemnym zaufaniem).

Podstawowe twierdzenia teorii równowagi można ująć w pięciu punktach.

1. Stosunki, w których partnerzy afirmują podobne lub zbliżone normy, wzory społeczne i obyczajowe, są bardziej stabilne, niż w wypadku gdy normy partnerów są niezgodne (np. gdy mąż afirmuje normy „miejskie”, a żona „wiejskie”).

2. Stosunki interpersonalne są stabilne, gdy samoocena i obraz własny jednostki nie odbiega zbyt od oceny i obrazu partnera. Np. gdy jeden z partnerów ma wysokie mniemanie o swojej inteligencji, zdolnościach, równowaga wystąpi wówczas, gdy partner np. swoimi wypowiedziami będzie podtrzymywał to mniemanie.

3. Równowaga interpersonalna jest globalnym efektem osobowości, ról, emocji, percepcji i zachowania partnerów. Jeśli partner X ma np. niższą pozycję społeczną niż Y, brak równowagi może kompensować wyższa postawa emocjonalna X-a do Y-a.

4. Zachwianie równowagi wywołują zmiany w parametrach strukturalnych (osobowości, rolę) i konstelacyjnych (emocje, percepcja, zachowanie). Np. w relacjach nauczyciel—uczeń często zaburzenia równowagi wywołuje agresywne, wyzywające zachowanie ucznia.

5. Przywracanie równowagi może odbywać się na drodze bezpośredniej poprzez zachowanie (np. nagradzające, agresywne, karzące) lub w sposób pośredni przez zmianę obrazu siebie lub partnera (np. partner o negatywnej samoocenie może przywracać pośrednio równowagę, obniżając walory partnera).

**Niektóre zastosowania teorii równowagi w dziedzinie treningu interpersonalnego**

Można wyodrębnić różne typy równowagi interpersonalnej:

a) Najprostszą formę równowagi stanowią zachowania regulowane przez normy, obyczaje, rytuały. Np. znajomi w kamienicy kłaniają się sobie, wymieniają zdawkowe uwagi o przeciągającym się remoncie itp. Ten typ równowagi sprzyja z jednej strony utrzymaniu relacji, a z drugiej hamuje zbliżenia partnerów, które ze względu na brak wspólnych interesów, zainteresowań byłoby niefunkcjonalne.

b) Inny typ równowagi związany jest z rolami partnerów, ich potrzebami i zadaniami. W tym typie równowagi aktywny jest czynnik percepcyjny i przepisy pełnionych ról, a w pewnym stopniu i osobowość partnerów w tym sensie, że wpływa ona na percepcję i sposób pełnienia roli. Równowagę tę można określić mianem rzeczowej. Ilustrują ją kontakty między przełożonymi—podwładnymi, sprzedawcą a kupującym itp.

c) Trzeci typ równowagi łączy się z aktywizacją osobowości i elementu emocjonalnego. Ten typ równowagi określa się mianem osobowej lub spersonalizowanej. Przykładem jej mogą być stosunki między przyjaciółmi, mężem a żoną, dobrze znającymi się współpracownikami.

W ramach tych typów można wyodrębnić węższe kategorie uwzględniające postawy emocjonalne partnerów i czynnik dominacji — submisji.

Stosunki międzyludzkie mogą przechodzić z jednego typu w drugi, np. często stosunki rzeczowe przekształcają się w osobowe lub szczegółowiej ujmując, stosunki rzeczowe — równorzędne o pozytywnym składniku emocjonalnym dają początek stosunkom przyjacielskim.

Z praktycznego punktu widzenia jest rzeczą ważną dokonanie ścisłej diagnozy określonej formy równowagi między partnerami i prognozowanie ich rozwoju lub przekształcanie w inny typ. I tak mąż i żona, którzy ze względu na silny czynnik dominacji w osobowości nie mogli poprawnie współżyć i współpracować, mogą przejść na typ równowagi pierwszej (jeśli muszą ze względu na dzieci utrzymywać stosunek). Przełożony i podwładny o potrzebach afiliacyjnych mogą ze stosunków rzeczowych przejść do równowagi osobowej, o silnie wyeksponowanym składniku emocjonalnym.

W grupach spotkaniowych, laboratoryjnych, w toku treningu interpersonalnego występuje proces poszerzania repertuaru zachowań społecznych, derutynizacja postaw i doświadczanie nowych form równowagi — bardziej konstruktywnych. Grupy te umożliwiają jednostkom poszukiwanie, wypróbowanie i uczenie się nowych, wyższych form równowagi społecznej, szczególnie form równowagi osobowej o demokratycznym charakterze i pozytywnych postawach emocjonalnych partnerów<sup>5</sup>.

Stosunki międzyludzkie nie stanowią układu niezmiennego, lecz wy-

<sup>5</sup> Por. M. Dobrzyński: Trening wrażliwości. *Problemy* 1972, nr 6.

kazują mniejszą lub większą dynamikę: zmieniają się bowiem wzajemne oceny i percepcja partnerów, uczucia, zachowania, a również w pewnych zakresach osobowości i role społeczne.

Można wyodrębnić od strony dynamicznej stosunki progresywne i regresywne. Przykładem pierwszych jest np. konstruktywny stosunek wychowawczy między ojcem a synem, nauczycielem a uczniem. Stosunek ten jest niezrównoważony w tym sensie, że wychowawca stawia wychowankowi wymagania, aby zachowywał się zgodnie z określonymi standardami, by naśladował jego własne zachowanie. Spełnianie tych wymagań przez wychowanków łączy się z aprobatą i stabilizuje chwilową relację, niespełnianie poleceń kojarzy się z karą i jeszcze silniej zaburza brak równowagi.

Stosunki regresywne łączą partnerów, którzy w toku ich trwania nabywają negatywnych postaw i cech charakteru, uczą zachowań wrogich, aspołecznych. Np. negatywny stosunek rodziców do dziecka lub kilkuletnie złe pożycie małżeńskie może istotnie zdeformować osobowość jednostki.

Stosunki, jakie nawiązują partnerzy w toku treningu interpersonalnego w grupach spotkaniowych, laboratoryjnych, należą do progresywnych. Początkowo są one niestabilne, zaburzone. Partnerzy mówią o swoich problemach, wzajemnych uczuciach, wyzwalając u siebie pewien niepokój, dochodzi do konfrontacji postaw, opinii, a szczególnie do zderzania opinii innych osób z samooceną jednostki. Ten etap treningu określony wyżej mianem „rozmrózenia” jest koniecznym warunkiem do pozbycia się sztywnych schematów poznawczych, do zobiektywizowania sądu o sobie, likwidacji zachowań obronnych<sup>6</sup>. W następnych fazach (fazy strukturalizacji i zamrożenia) następuje uczenie się nowych form zachowania się, a stosunki partnerów stają się coraz bardziej zrównoważone i konstruktywne w sensie społecznym.

Teoria równowagi interpersonalnej pozwala inicjować szereg przewidywań dotyczących trwałości i stabilności stosunków jednostek o różnych parametrach np. w zakresie osobowości, ról społecznych. Podobnie jak pewne pierwiastki chemiczne nie tworzą ze sobą związków lub formują mieszaniny wybuchowe, tak pewne jednostki nie nawiązują bliższych kontaktów lub żyją ze sobą konfliktowo (por. przysłowie „trafiła kosa na kamień”). Można zauważyć w codziennych kontaktach, że w grupie, a nawet w tłumie (np. w tramwaju) jednostki neurotyczne łatwo „się odnajdują” i szybko wpadają lub wikłają się w scysje i konflikty.

Wspomniana wyżej analogia z pierwiastkami nie jest wszakże całkowicie trafna, człowiek jest istotą plastyczną mogącą w odpowiednich warunkach przekształcać i dopasowywać do warunków i innych ludzi. Mimo sprzecznych potrzeb i postaw ludzie mogą w pewnych zakresach i dziedzinach życia utrzymywać stan względnej równowagi.

<sup>6</sup> Por. St. Kratochwil: *Psychoterapia*. PWN, Warszawa 1974, s. 257 i następ.

Jakie czynniki i warunki sprzyjają równowadze interpersonalnej nawet przy strukturalnych i konstelacyjnych asymetriach:

a) Zagrożenie podstawowych potrzeb partnerów, np. bezpieczeństwa. Dla utrzymania się przy życiu, zlikwidowania niebezpieczeństwa partnerzy mogą nawiązać współpracę. M. Sherif w wyniku interesującego eksperymentu wykazał, że powaśnione grupy chłopców w wieku 12-14 lat przebywające na obozie mogły zbliżyć się i współpracować w sytuacji, gdy zagrażał im brak wody wywołany zepsuciem się urządzeń wodociągowych<sup>7</sup>.

b) Internalizowane normy społeczne, postawy moralne. Członkowie grupy mogą efektywnie współpracować pod wpływem przeświadczenia, że współpracy wymaga dobro grupy lub że jest ono zgodne z ich postawami.

c) Przeświadczenie, że nagrody zostały już „rozdane”, że nie ma o co rywalizować, również poprawia współzycie i współpracę.

d) Współpraca może pojawić się również pod wpływem motywów typu egocentrycznego, np. jednostka może uświadomić sobie, że złe współzycie zagraża jej zdrowiu, dobrej opinii, odbija się ujemnie na jej zarobkach itp.

e) Wypracowanie określonych rytuałów i nawyków, np. nawyku liczenia w stanie złości, picia zimnej wody — małżonkowie „startujący” do kłótni mogą się umówić, że usiądą spokojnie przy stole i wypiją szklanke wody<sup>8</sup>.

Stosunki międzyludzkie regulowane są przez różnorodne normy i wzory społeczne, moralne, obyczajowe. Normy te, szczególnie w warunkach gdy są przyswojone przez partnerów, wpływają na treść, zakres i formy ich kontaktów. Normy funkcjonujące w zakładzie przemysłowym między majstrem a robotnikiem określają np., że głównym tematem ich rozmów będzie praca, że robotnik powinien korzystać z doświadczenia i wskazówek majstra itp. Tego rodzaju normy jednostka wchodząca do grupy zastaje i musi się do nich przystosować. Partnerzy mogą wszakże w związku z nowymi sytuacjami, potrzebami wprowadzać korektę do istniejących lub nawet wypracować nowe normy. W treningu interpersonalnym wprowadza się szereg norm, np. normę życzliwego wzajemnego stosunku, szczerości, uważnego słuchania, a następnie członkowie tych grup wzajemnie oceniają się pod tym kątem, czy przestrzegali tych norm.

W oparciu o tego rodzaju normy występuje proces uczenia się konstruktywnych zachowań społecznych. Pozytywne oceny partnerów, ich przykład, słowne instrukcje trenera wzmacniają i utrwalają te zachowania.

W świetle teorii równowagi interpersonalnej jest rzeczą ewidentną, że akceptacja i przestrzeganie normy zależy od funkcjonowania potrzeb i

<sup>7</sup> M. and C. Sherif: *An outline of Social Psychology* Harper. New York 1968.

<sup>8</sup> Por. S. Plzak: *Technika i strategia miłości*. Warszawa 1973 oraz S. Sax, S. Hollander: *Reality Games*. Toronto, 1972.

samooceny partnerów. Dla osobnika o niskiej samoocenie norma niemówienia źle o innych jest często trudna do przestrzegania, bowiem oceny negatywne mogą przywracać mu wiarę w siebie i „równoważyć” go z partnerami przewyższającymi go. Podobnie osobnik o postawach dominatywnych może mieć trudności w przestrzeganiu zasady równorzędności. W toku treningu interpersonalnego uczestnicy uczą się powoli akceptować przestrzegania nowych konstruktywnych norm i utrzymywania pozytywnych form równowagi interpersonalnej.

Z teorii równowagi interpersonalnej wynika wniosek, że ujawnianie swych intymnych przeżyć lub niedostępnych obserwacji aspektów osobowości może wywoływać u partnerów niechęć i zaburzać równowagę. Nie zawsze bowiem jednostka skłonna jest odwzajemniać się partnerowi zachowaniem podobnym. W toku treningu interpersonalnego wprowadzenie normy szczerości, ujawnienia swoich przeżyć, w warunkach gdy wszyscy uczestnicy przestrzegają jej, może przeciwdziałać tworzeniu się niechęci do partnerów i zaburzeniom równowagi interpersonalnej.

Role i pozycje partnerów ułatwiają niewątpliwie interakcję i współpracę, określają one obowiązki i prawa, normują stosunki społeczne. Z drugiej jednak strony role i pozycje sprzyjają urzeczowieniu i sformalizowaniu stosunków, gubieniu przez partnerów cech indywidualnych, pozabawiają ich wrażliwości na potrzeby i subiektywne racje partnera. Trening interpersonalny powinien doprowadzać do neutralizacji czynnika ról i pozycji, a szczególnie do niwelacji różnic w hierachii społecznej. Partnerzy powinni kontaktować się jako dwie równouprawnione i równorzędne osobowości. Nadrzędność i podrzędność kojarzą się w warunkach społecznych z jednej strony z dominacją, pewnością siebie, niedocenianiem partnera, a z drugiej strony z submisją, poczuciem niższości bądź z niechęcią do osób wyżej stojących w hierarchii. Te postawy i przeżycia trening interpersonalny powinien rozsądnie ograniczać i przeciwdziałać im.

Jednostka posiada system różnorodnie sprofilowanych i nasilonych potrzeb psychicznych. Np. A może mieć potrzebę dominacji przy słabych potrzebach afiliacyjnych. Oprócz potrzeb istotny wpływ na zachowanie społeczne wywierają postawy (np. postawa życzliwości do ludzi, zaufania) oraz samoocena jednostki (głównie jej adekwatność i poziom niski lub wysoki). Struktura potrzeb, postaw, samoocena determinują styl interpersonalny jednostki.

Do częściej spotykanych stylów należy styl:

- 1) życzliwy, altruistyczny
- 2) nieufny, wrogi
- 3) rywalizacyjny
- 4) formatywny (np. udana życzliwość)
- 5) wycofujący się, bierny.

Poszczególne style stwarzają różne modele równowagi interpersonalnej. Np. jeśli X ma styl dominatywny, a Y styl submisyjny — mamy do czy-



nienia z diadą komplementarną, gdy X i Y są dominantywni — diada jest konfliktowa.

W toku treningu interpersonalnego jednostka przejawiająca style destruktywne, np. nieufny, wrogi, uczy się nowych pozytywnych stylów, wypróbować nowy repertuar zachowań, które nagradzane przez otoczenie wykazują tendencję do utrwalania się. Stare style negatywnie oceniane przez partnerów wygasają. Trening interpersonalny zmierza do optymalizacji zachowań społecznych jednostki i takiego ich sprofilowania, aby mogła ona z ludźmi o różnych osobowościach, rolach utrzymywać konstruktywne, zrównoważone relacje społeczne.

W strukturze stosunków międzyludzkich centralną rolę odgrywają postawy emocjonalne, wpływają one na percepcję otoczenia, na zachowanie wobec partnera, sposób pełnienia ról społecznych. Postawy emocjonalne stanowią czynnik zmienny, dynamizujący stosunki. Szczególną siłę pobudzającą i motywującą mają informacje o postawach emocjonalnych partnera. Przekształcanie różnych informacji na dane o postawie emocjonalnej partnera określiliśmy mianem epercepcji<sup>9</sup>, np. z tego, że partner pochwalił nasz artykuł, możemy wnosić o jego pozytywnym stosunku emocjonalnym do nas.

Trening interpersonalny zmierza do uczenia ludzi krytycyzmu w kodowaniu i przeróbce informacji, do sprawdzania ich wiarygodności i kontrolowania w ten sposób własnych uczuć i postaw. Można u ludzi wyrobić poprzez sesje poznawcze, dyskusje itp. postawę tego typu, że w warunkach niedoinformowania należy brać poprawkę in plus na korzyść partnera, tzn. że jeżeli nie jesteśmy pewni jego stosunku emocjonalnego do nas — możemy przyjąć, że jest on bądź pozytywny, bądź neutralny. Niezmiernie doniosłe znaczenie może mieć wyrobienie u ludzi właściwej postawy związanej z percepcją agresji i reakcji innych ludzi. Wiele tego typu zachowań się nie ma charakteru intencjonalnie skierowanego przeciw nam. Np. wyzywające zachowanie ucznia w klasie nie zawsze ma na celu obrażenie nauczyciela. Funkcją tego rodzaju zachowania może być redukcja niepokoju, lęku, chęć zdobycia uznania u kolegów itp.

U źródeł równowagi interpersonalnej leży mechanizm waloryzacji interpersonalnej. Jednostka posiada określony obraz własnej osoby i mniej lub bardziej adekwatną samoocenę. Samoocena adekwatna sprzyja nawiązaniu i utrzymywaniu poprawnych i stabilnych stosunków społecznych, samoocena zawyżona naraża na niechęć i wrogość ze strony otoczenia, samoocena zaniżona — na traktowanie lekceważące, dominatywne. Ustalenie relacji między własną osobą a osobą partnera, jeśli chodzi o ogólną wartość społeczną — nazywamy waloryzacją interpersonalną<sup>10</sup>. Osobnik

<sup>9</sup> Z. Zaborowski: Koncepcja wyrównania postaw emocjonalnych. *Studia Filozoficzne* 1973, nr 5.

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat: Waloryzacja interpersonalna. *Studia Socjologiczne* 1975, nr 1.

o zawyżonej ocenie podwyższa siebie i obniża innych, jednostka o zaniżonej ocenie obniża siebie, innych może podwyższać bądź obniżyć zależnie od własnej pozycji społecznej i norm funkcjonujących w środowisku.

W procesie treningu interpersonalnego staramy się urealnić sądy jednostki o sobie i innych, nadawać waloryzacji bardziej adekwatny i obiektywny charakter. Jednostka musi uchwycić pewne miary, które pozwoliłyby jej ustalić, w jakich dziedzinach ma pozytywne cechy, w jakich negatywne i jaki jest stopień tych właściwości, jak przedstawiają się właściwości jej partnerów, w czym oni ją przewyższają, a w czym ustępują. Obiektywizacji waloryzacji interpersonalnej, a w związku z tym doskonaleniu stosunków międzyludzkich może służyć wytworzenie w toku treningu interpersonalnego atmosfery szczerości sprzyjającej swobodnej komunikacji oraz zwiększenie wrażliwości na zachowanie i oceny innych ludzi. W stosunkach międzyludzkich w związku z zaburzoną osobowością partnerów niewłaściwymi normami i rolami pełnionymi przez nich występują sztywne i obronne formy zachowań utrudniające zaspokojenie potrzeb, pojawia się wadliwa zablokowana komunikacja nie sprzyjająca rozładowaniu konfliktów i poszukiwaniu optymalnej formy współżycia. Partnerzy o zaburzonej osobowości łatwo wpadają na tory:

1) eskalacji wrogości, 2) wzajemnego unikania się, 3) zachowań upozerowanych z elementami szkoderstwa wobec siebie poza plecami. Nierzadko ich stosunki przybierają postać relacji głębiej zaburzonych, nerwicowych, np. relacji masochistyczno-sadystycznych, eksploatacyjno-dominatywnych i histeroidalnych.

W toku treningu interpersonalnego występuje proces uczenia się poprawnej komunikacji, między innymi uważnego słuchania tego, co mówi partner (to znaczy obserwowania zachowań partnera i odpowiedniego reagowania), pozbywania się zachowań sztywnych, obronnych (tzw. maski), ujawniania swoich przeżyć wewnętrznych i wyrażania autentycznych uczuć<sup>11</sup>. Szczególnie doniosłą rolę w uczeniu się nowych form zachowania społecznego odgrywa nawiązywanie stosunków porozumienia, pomocy i zyczliwości z partnerami. Partner powinien się nauczyć akceptować innych takimi, jakimi aktualnie są, niestawiania innych nierealistycznych wymagań. Tego rodzaju postawy będą sprzyjały pozbywaniu się sztywnych mechanizmów percepcyjnych i utrudniały tworzenie się stosunków konfliktowych.

#### Uwagi końcowe

Trening interpersonalny nie uzyskał w naszym kraju jeszcze prawa obywatelstwa w praktyce doskonalenia umiejętności społecznych u ludzi na kierowniczych stanowiskach, jak i wśród tych kategorii zawodowych,

<sup>11</sup> Por. G. Egan: *Encounter: Group processes for interpersonal Growth*, California 1970.

które bezpośrednio pracują z ludźmi (np. lekarze, pracownicy handlu, służb socjalnych, nauczyciele).

Nie ulega wątpliwości, że szczególne znaczenie ma trening interpersonalny dla nauczycieli zarówno w procesie ich kształcenia, jak i doskonalenia. Wrażliwość społeczna, życzliwość, umiejętność poprawnej komunikacji stanowią konieczne warunki efektywnej pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela. Sądzimy, że trening interpersonalny powiązany z nowym przedmiotem pod nazwą „Stosunki międzyludzkie” winien stać się integralnym składnikiem przygotowania zawodowego nauczyciela<sup>12</sup>.

Na zakończenie podajemy informację, że w Instytucie Kształcenia Nauczycieli treningiem interpersonalnym (od strony teoretycznej i praktycznej) zajmuje się zespół badawczy „Psychospołeczne problemy nauczyciela”. Zespół rozpoczął w 1974-75 intensywne szkolenie członków i wydał specjalny Biuletyn poświęcony treningowi interpersonalnemu. W lutym 1975 odbyła się w Instytucie Kształcenia Nauczycieli sesja naukowo-praktyczna na temat treningu jako nowej metody doskonalenia stosunków międzyludzkich. Wygłoszone na tej sesji referaty ukażą się w osobnej publikacji nakładem Wiedzy Powszechnej.

<sup>12</sup> Na temat potrzeby wprowadzenia do treści nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli nowego przedmiotu poświęconego stosunkom międzyludzkim pisałem w *Życiu Warszawy* nr 170 z 1974 r.

# DYSKUSJE I POLEMIKI

TYBURCJUSZ TYBLEWSKI

## IDEAŁ WYCHOWAWCZY W TURYSTYCE

(próba konstrukcji)

Konstrukcja ideału wychowawczego dla turystyki ma szansę urzeczywistnienia tylko wówczas, gdy spotka się ze społeczną aprobatą; bez niej byłaby próbą bezowocną, jakich w wychowaniu nie brakuje, jeśli między **ideałem** a istniejącymi lub mogącymi istnieć wzorami osobowymi zachodzi zbyt wielka rozbieżność.

Znany teorii wychowania **model osobowości** jest pewną sztucznie zestawioną syntezą dyspozycji, uznanych za pożądane. Ten sam ideał może być przedstawiony za pomocą różnych modeli, natomiast na jeden model składają się cechy osobowości różnych jednostek.

Turystyce niezbędny jest do upowszechnienia taki model albo takie wzory, jakie nie zostałyby odrzucone. Np. wspaniała osobowość Klimka Bachledy nie może być wzorem dla współczesnych przewodników ze względu na odmienność warunków, w jakich żył on na przełomie wieków. Może się ona jednak mieścić w modelu dla współczesnych, głównie w postaci takich składników, jak godność osobista, takt i uprzejmość — wysoko oceniane przez turystów wówczas i obecnie.

W modelu tym znakomicie się mieszczą również np. wiedza, aktywność, umiejętności towarzyskie, optymizm i entuzjazm dra Mieczysława Orłowicza oraz ofiarność, odwaga i patriotyzm Józefa Krzeptowskiego, mimo że ani pierwszy, ani drugi nie zostaliby przyjęci przez współczesnych bez zastrzeżeń jako wzory osobowe.

Ideał wychowawczy może zostać sformułowany w sposób teoretyczny, wzór osobowy natomiast występuje w życiu społecznym i jest czymś wzorem. Określa on wyłącznie jednego osobnika. Jako wzór zaczyna oddziaływać dopiero, kiedy upodobnianie do niego zyska społeczną aprobatę.

Przy braku spopularyzowanego, pojedynczego wzoru osobowego sposobem na utrwalenie pożądanych postaw jest model utworzony z dostępnych wzorów osobowych, tj. wybranych składników osobowości, uznanych za przydatne. Warunkiem niezbędnym jest jednakże to, aby w skład tego modelu weszły elementy ocenione jako zgodne z aktualną rzeczywistością społeczną, nie drażniące sztucznością.

Fakty obserwacyjne w turystyce polskiej nie napawają optymizmem, ponieważ przypadki najgorszego (sprzecznego z ideałem kulturowym) spę-

dzania czasu wolnego, obcowania turystów z przyrodą, wytworami kultury lub z sobą wzajemnie są zbyt częste i raczej się upowszechniają. Nie brakuje przesłanek, aby sądzić, że dla niejednej zbiorowości (uczniowskiej, studenckiej lub zakładowej) turystyka bywała i bywa wygodnym pretekstem do manifestowania agresywności i brutalności, o czym liczne sygnały podają krajowe publikamedia. „Nerwy, które wrzaskliwie i ordynarnie przekreślają, plugawią radość i podgryzają ukojenie, wypoczynek i spokój, ścigają nas nawet tam, gdzie idziemy przeciw nim szukać lekarstwa. **Nie jest rzeczą drobnych, ulotnych, na marginesie kreslonych uwag rozpamiętywać, jaką drogą u nas w Polsce przed tą zmurą należy uciekać. To jest jedna ze spraw miary najbardziej doniosłej...**”<sup>1</sup> Słowa felietonistów, mimo że opublikowane w roku 1910, nie straciły niczego ze swojej aktualności.

Jesienią 1973 Wiesław Górnicki ogłosił w *Kulturze* artykuł pt. „Geografia wstydu”, w którym opisał z przejęciem przypadki kompromitującego zachowania się polskich turystów za granicą. Ten potrzebny głos, podnoszący publicznie to, co od lat bywa przedmiotem towarzyskich roztrząsań, został jednomyślnie potępiony przez paru popularnych publicystów. Uczyniły to *Szpilki*, gdzie rzecz została wyśmiana rysunkiem i podważona listem mera Paryża o nie budzącej zastrzeżeń postawie Polaków. Zgodność autorów w niechęci do Górnickiego za tę publikację wydaje się wynikiem niezrozumienia dla niepokoju, jaki w „Geografii wstydu” został ujawniony. Pisać bowiem z pasją o niebywale częstych zjawiskach niegodnego zachowania się turysty za granicą to — wbrew pozorom i obawom — nie znaczy działać na rzecz ograniczenia turystyki zagranicznej, lecz jedynie domagać się postawy godności osobistej od ludzi reprezentujących naród.

A. Kamiński zwraca uwagę, że „wychowawcza problematyka polskiego ruchu turystycznego we wszystkich jego rodzajach wysuwa na czoło trzy doniosłe zadania: 1. propagowanie i udostępnianie modelu turystycznego spędzania urlopów... 2. propagowanie turystyki... 3. nasycanie turystyki wartościami krajoznawczymi i kontaktami z przyrodą.”<sup>2</sup>

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak doprowadzić do spopularyzowania dobrych wzorów w turystyce, można uznać, że sposobem na to jest m.in. utworzenie modelu wychowawczego zgodnego ze zdefiniowanym ideałem, następnie przejęcie właściwości modelowych przez przewodników turystycznych, zinternalizowanie ich oraz uzewnętrznianie w postawach podczas obcowania z turystami. Proces ten może przynieść skutek i przede wszystkim dokonać się jedynie przy licznych uwarunkowaniach społecznych (rola i pozycja społeczna turysty, doświadczenia turystyczne,

<sup>1</sup> Boruta: Gawędy krajoznawcze. *Ziemia* 1910, nr 38, s. 605. (Podkr. moje TT)  
Nazwiska ukrytego pod tym pseudonimem nie zdołałem, mimo usiłowań, ustalić.

<sup>2</sup> A. Kamiński: *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, Ossolineum, s. 165.

osobowość turysty, wartości zwiedzanego środowiska, organizacja i warunki wyjazdu, forma wyjazdu, wreszcie osobowość wychowawcy<sup>3</sup>, z których tylko ostatnie jest przedmiotem naszej analizy.

### Z TEORII OSOBOWOŚCI

Na gruncie pedagogiki ideał wychowania zostaje opisany za pomocą naczelných cech osobowości, a ideał człowieka, jakiego należy wychować, musi być taki, aby czynił go zdolnym do osiągnięcia osobistego szczęścia i rozwoju, umożliwiał urzeczywistnienie pożądanego przez siebie modelu życia i przygotowywał do funkcjonowania w społeczeństwie i rozwijania własnych wartości kulturowych. Na pytanie, w jakich kategoriach pojęć najlepiej określać cechy osobowości, nasuwa się odpowiedź, że najważniejsze do tego celu jest pojęcie postawy, definiowane jako: „utajona w stereotypie dynamicznym\* względnie trwała, nabyta skłonność (gotowość) do zachowania się w określony sposób wobec określonych przedmiotów, osób, sytuacji itp.”<sup>4</sup>

W postawie wyraża się gotowość przeżywania uczuć w reakcji na określone bodźce z otoczenia oraz taki ich przebieg, za jaki człowiek ponosi osobistą odpowiedzialność. Postawy są więc stałymi składnikami osobowości, podlegającymi kształtowaniu i ocenom.<sup>5</sup>

J. Szczepański, rozważając procesy kształtowania osobowości, definiuje je następująco: „... a) intencjonalny wpływ wychowawcy, który świadomymi i celowo dobieranymi sposobami stara się kształtować trwale postawy..., b) wpływ środowiska społecznego, tj. rodziny, kręgów koleżeńskich, grup rówieśników, zbiorowości i instytucji, c) wpływ całkowitego środowiska i otoczenia, zarówno naturalnego, jak i społeczno-kulturowego”.<sup>6</sup>

Autor podkreśla, że układy socjalizacyjne, w odróżnieniu od układów wychowujących, wymagają wzorów zachowań koniecznych do osiągnięcia sukcesu życiowego.

Istnieją cztery socjogenne elementy osobowości: 1) kulturowy ideał osobowości, 2) role społeczne spełniane w grupach, 3) jaźń subiektywna, 4) jaźń odzwierciedlona<sup>7</sup>.

Kulturowy ideał jest najczęściej używany jako wzór do naśladowania w wychowaniu, narzucany przez społeczeństwo. Role społeczne to układy

<sup>3</sup> K. Przecławski: *Turystyka a wychowanie*. Warszawa 1973, Nasza Księgarnia, s. 85.

\* System związków czasowych w korze mózgowej, stanowiących fizjologiczną podstawę sekwencji (szeregu kolejnych, następujących bezpośrednio po sobie odruchów warunkowych dodatnich i ujemnych).

<sup>4</sup> J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska: *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa 1965, Wiedza Powszechna, s. 105.

<sup>5</sup> St. Gerstmann: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wrocław-Warszawa-Kraków. 1968, Ossolineum, s. 163—164.

<sup>6</sup> J. Szczepański: *Refleksje nad oświatą*. Warszawa 1973, PIW, s. 61—62.

<sup>7</sup> J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1972, PWN, s. 128—138.

czynności ustalone przez grupy; wymagają one, aby człowiek zajmujący dane stanowisko wykonywał określone czynności, ale także, aby był godny zajmowanego stanowiska.

Jaźń subiektywna jest wyobrażeniem o własnej osobie, wytworzonym pod wpływem innych ludzi. Jej powstawanie jest procesem długim i nieświadomym, prowadzącym do wytworzenia wyobrażeń o sobie uzależnionych od ról, jakie jednostka pełni.

Jaźń odzwierciedlona to zespół wyobrażeń, jaki każdy wytwarza sobie na podstawie ocen otoczenia oraz na podstawie tego, co sobie wyobraża, że inni sądzą o nim. Wpływa ona na nasze postępowanie wobec innych, gdyż staramy się dostosować je do wyobrażeń o tym, jak jesteśmy oceniani. Obydwie jaźnie są regulatorami w realizacji kulturowego ideału osobowości.

Ta osobowość, której konflikty zostają rozwiązane i opanowane, staje się osobowością zintegrowaną, normalną, stanowiącą pomyślny efekt świadomych działań wychowawczych.

Po tym pobieżnym przeglądzie wróćmy do pojęcia postawy. „Z poznawczego punktu widzenia postawa jest układem postrzeżeń wartościujących. Z motywacyjnego punktu widzenia postawa jest pewnym stanem gotowości do pojawienia się motywu... Fakt, że pełna definicja postawy może być formułowana zarówno z poznawczego, jak motywacyjnego punktu widzenia, jest bezpośrednim następstwem faktu, że postawę umiejscawiamy na przecięciu procesów poznawczych (jak myślenie i pamięć) i motywacyjnych (obejmujących uczucia i dążenia)”<sup>8</sup>.

Według H. Muszyńskiego zasadą organizacji postaw jest uświadomiona przez jednostkę bliskość ich przedmiotów, postawy bowiem stanowią pewne szersze, spójne kompleksy, które proponuje on ujmować w kategoriach stosunku do: a) świata wartości, b) społeczeństwa, c) drugiego człowieka, d) samego siebie, e) świata kultury i f) świata przyrody<sup>9</sup>.

Cztery pierwsze spośród wymienionych kategorii stosunku do świata zostały wyczerpująco omówione w spopularyzowanym już i szeroko dyskutowanym dziele.

Brak opracowania dwu ostatnich Autor tłumaczy następująco: „Nie należy sądzić, iż niniejsza praca uwzględnia pełny rejestr celów socjalistycznego wychowania. Zastosowano w niej dwa rodzaje ograniczeń. Po pierwsze, świadomie pominięto dwie końcowe grupy postulowanych wychowawczo postaw, a mianowicie te, które określają stosunek człowieka do kultury oraz stosunek jego do przyrody... Nie dlatego, aby zasługiwały na niedocenienie, lecz dlatego, że sądzimy, iż w mniejszym stopniu wyznaczają one odrębność socjalistycznego ideału człowieka od innych ideałów wychowawczych... Ideał człowieka ulegać musi nieustannemu wzbogacaniu o nowe cechy... potrzeba tych dopełnień oraz ich kierunki stają się

<sup>8</sup> Th. Newcomb i in.: Psychologia społeczna. Warszawa 1970, PWN, s. 61.

<sup>9</sup> H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972, PZWS, s. 93—95.

bardziej oczywiste i zrozumiałe wówczas, kiedy zasadnicza konstrukcja została już zbudowana i może stanowić silne oparcie dla wyższych kondygnacji." <sup>10</sup>

Pierwsza w polskiej literaturze pedagogicznej tak konsekwentna i zważająca konstrukcja ideału wychowania socjalistycznego budzi najwyższe uznanie dla Autora oraz jasnością wyводу pociąga do naśladownictwa. Powołując się na wzór przedstawiony przez Heliodora Muszyńskiego, podejmiemy próbę określenia tych postaw, które zostały pominięte, a które w turystyce odnoszą się do naczelných celów wychowania.

#### Próba konstrukcji ideału wychowawczego przewodnictwa

Podstawę założenia, że decydujące dla ideału wychowawczego w turystyce są postawy odnoszące się do przyrody i do kultury, znaleźć można w argumentacji ekonomicznej. Wynika ona z dokonanego przez ekonomistów rozróżnienia dóbr turystycznych, podzielonych na trzy grupy:

1) dobra turystyczne w stanie wolnym, jak klimat, powietrze, piękne krajobrazy itp. 2) dobra turystyczne stworzone pracą ludzką, jak np. zabytki architektury, zbiory przyrodnicze lub dzieła sztuki, urządzenia balneologiczne itp., 3) komplementarne dobra turystyczne, stworzone pracą ludzką dla świadczenia usług turystom, przybyłym w celu korzystania z dóbr wymienionych wcześniej. <sup>11</sup>

Dla andragoga podstawowe znaczenie ma to, że właśnie przyroda i właśnie kultura stanowią przedmiot powszechnego zainteresowania turystów i główne cele zwiedzania. Co może bowiem bardziej decydować o wychowawczych kwalifikacjach przewodnika turystycznego (wychowawcy w turystyce), jeśli nie jego stosunek do przyrody i do kultury, w obcowaniu z którymi ma obowiązek pośredniczyć i być wzorem, a co jest przecież istotą jego pracy z turystami?

Nasuwa się nieodparcie wniosek, że w osobowości przewodnika turystycznego postawy odzwierciedlające ten stosunek powinny stanowić składnik naczelný, a wytwarzanie takich postaw powinno wytyczać cele wychowania przez turystykę i dla niej.

H. Muszyński zbudował cztery następujące systemy postaw: **postawy ideowe** (humanizmu, internacjonalizmu, egalitaryzmu, demokratyzmu, zaangażowania, ideowości, umiłowania wolności, szacunku dla pracy); **postawy społeczne** (społecznego zaangażowania, patriotyzmu, sp. użyteczności, sp. gospodarności, sp. dyscypliny, sp. odpowiedzialności, kolektywizmu i sp. otwartości); **postawy interpersonalne** (poszanowania godności człowieka, poszanowania życia i zdrowia, tolerancji, opiekuńczości, poszanowania własności, rzetelności informacji, współodczuwania, poszano-

<sup>10</sup> H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1972, PZWS, s. 291—292.

<sup>11</sup> P. Hałaciński: *Ekonomiczne problemy współczesnej turystyki międzynarodowej*. Warszawa 1972, *Ruch Turystyczny* nr 11, s. 3 (podział wg M. Troisiego).



wania autonomii jednostki); **postawy intrapersonalne** (osobistej godności, samokontroli, perfekcjonizmu, odpowiedzialności za siebie, optymizmu, samodzielności, osobistej odwagi, dzielności).

Każdy z systemów wspiera się na odrębnej strukturze postaw.

Wśród społecznych niezbędnymi składnikami są: 1) trwałe nastawienie spostrzeżeniowe, 2) uczuciowy stosunek do wszelkich zjawisk życia społecznego, 3) motywacja do podejmowania aktywności według norm i wzorów objętych rolą obywatela, 4) wiedza i doświadczenie, 5) stosunek uczuciowy do roli obywatela.

W strukturze postaw interpersonalnych wyróżnia się: 1) nastawienie spostrzeżeniowo-empatyczne\*, 2) altruistyczną wrażliwość emocjonalną, 3) wiedzę i doświadczenie na temat zaspokajania ludzkich potrzeb, 4) motywacje działania do zaspokajania ludzkich potrzeb, 5) uczucia altruistyczne.

Natomiast składnikami postaw intrapersonalnych są: 1) nastawienie introspekcyjno-wartościujące, 2) uczucia introwertywne, 3) motywacje samorozwojowe, 4) wiedza i doświadczenie z zakresu pracy nad sobą, 5) dyspozycje do działań samowychowawczych.

Powróćmy teraz do tych postaw, które nie zostały przez H. Muszyńskiego scharakteryzowane, a o których stwierdziliśmy już, że powinny znaleźć się w osobowości przewodnika turystycznego jako wychowawcy.

W badaniu K. Wojciechowskiego, dotyczącym estetycznej wrażliwości nauczycieli jako następstwa turystyki, największa liczba respondentów wskazała przyrodę i piękno krajobrazu (315—36,44%) jako to, co jest przedmiotem szczególnej uwagi i co bywa najbardziej przeżywane podczas wycieczki. Natomiast w typologii turystów nauczycieli określony został przez Autora: „... 3. Typ estety odczuwającego przede wszystkim piękno przyrody. 4. Typ estety odczuwającego przede wszystkim piękno przestrzeni, ruchu i zaskakujących nowości. 5. Typ przyrodnika cieszącego się poznawaniem przyrody...”<sup>12</sup>

Przyroda jest jednym z głównych obszarów zainteresowań turystycznych, logicznym więc następstwem tego faktu powinno być rozwijanie w przewodnikach takich postaw, jakie ich stosunkowi do przyrody nadadzą charakter bliskości i miłośnictwa. Od nich bowiem zależeć będzie to, czy turyści — przy nieuniknionym obcowaniu z naturą — przyjmą właściwe postawy w stosunku do niej i czy będą postępować w sposób, jaki uchroni przyrodę od postępujących zniszczeń.

Osobowość przewodnika musi zawierać postawy, które dla termino-

\* Empatia — 1. przypisywanie komuś uczuć, jakie wydaje nam się, że sami przeżywalibyśmy w takiej samej sytuacji, np. przekonanie, że komuś niosącemu worek musi być bardzo ciężko, bo dla nas taki worek byłby ciężarem. 2. identyfikacja uczuciowa z drugą osobą.

<sup>12</sup> K. Wojciechowski: Turystyka a wrażliwość estetyczna nauczycieli. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 3, s. 116 i 123.

logicznego ujednoczenia z klasyfikacją H. Muszyńskiego, nazwijmy **POSTAWAMI PRONATUROWYMI**.\*

1. Jakikolwiek pozytywny stosunek do natury powinien mieć oparcie w szacunku dla wszelkich przejawów życia, dlatego postawę odzwierciedlającą ten stan nazwać można **postawą respektu dla życia**.

2. Konsekwencją takiego stosunku powinna być gotowość otaczania opieką i ochroną oraz przyjaznego odnoszenia się do fauny i flory oraz wszelkich, nie zagrażających człowiekowi, wytworów natury. Wyraża ją **postawa opiekuńczości wobec dzieł natury**.

3. Ta tworzy podstawy dla poczucia współodpowiedzialności za stan przyrody, budzącego sprzeciw wobec wszelkich zagrożeń, a jednocześnie uznanie i poparcie dla działań formułowanych przez sozologię\*. Jest to **postawa odpowiedzialności za środowisko naturalne**.

4. Świadomość, że najpoważniejsze zagrożenie dla przyrody stanowi działalność człowieka, przynosząca w imię jego dobra spustoszenie natury, często niepotrzebne i łatwe do uniknięcia, budzić powinna troskę o zapewnienie harmonijnego kontaktu z przyrodą. Troskę tę wyraża **postawa harmonijnego kontaktu z naturą**.

5. Tym, co wyzwala motywację do obcowania z przyrodą, bywa bardzo często jej piękno, wywołujące nawet u estetycznie mniej wrażliwych jednostek silne wzruszenie. Wyrazem takiej gotowości jest **postawa umiłowania piękna natury**.

6. Możliwość doznawania uczuć estetycznych, dla których pierwotnym lub wtórnym źródłem jest przyroda, nie jest jednakowa u wszystkich ludzi i zależy od właściwego przygotowania ich do przeżywania piękna, również piękna natury. Przewodnik (wychowawca) powinien nie tylko sam przeżywać takie uczucia, ale również skierować na nie uwagę i spostrzeżenia turystów oraz przysposabiać ich do przeżywania. Sprzyja temu **postawa rozmiłowywania w przyrodzie**.

Rozważając strukturę każdej z wymienionych postaw, dochodzimy do wniosku, że najbardziej pożądanymi ich składnikami są te spośród omówionych, które — nawet należąc do systemu postaw ideowych, społecznych, interpersonalnych i intrapersonalnych — w obrębie postaw pronaturowych sprzyjać będą ich powstawaniu, utrwalaniu się i ujawnianiu w określonych sytuacjach obcowania z naturą.

Zaliczylibyśmy do nich: 1) wrażliwość emocjonalną, 2) utrwalone motywacje do działania, 3) uczuciowy stosunek do wszelkich zjawisk życia społecznego, 4) stosunek uczuciowy do roli obywatela, 5) nastawienie spostrzeżeniowo-empatyczne, 6) wiedzę i doświadczenia co do zaspokajania

\* Pro- „...l. w połączeniu z przymiotnikami określa pozytywny, przychylny stosunek do tego, co oznacza drugi człon...”

\* Sozologia (gr. sodzi=chronić, ratuję + lógos=słowo, nauka) — nauka zajmująca się zagadnieniami dotyczącymi ochrony przyrody. W: Słownik wyrazów obcych. Warszawa 1971, PWN, s. 694.

ludzkich potrzeb, 7) uczucia altruistyczne, 8) uczucia introwertywne oraz 9) dyspozycje do aktualizowania postawy za pomocą działań.

Wydaje się, że tym, co w dużej mierze może decydować o właściwym stosunku do przyrody, jest, spośród elementów postaw, nastawienie spostrzeżeniowo-empatyczne.

Bardzo liczne przypadki braku wrażliwości na stany drugiego człowieka i wynikłe stąd przeświadczenie o powszechnym zobojętnieniu, „znieczulicy” nie powinny zniechęcać do oczekiwań, że w odniesieniu do przyrody stan ten ulegnie zmianie, m. in. w miarę zmian kształtujących się w stosunkach międzyludzkich. Obserwowane fakty zwracania się do przyrody w ucieczce przed przykrościami doznanymi w środowisku ludzkim pozwalają sądzić, że to domniemanie nie jest pozbawione słuszności.

Ważnym i cenionym przedmiotem zaciekawienia turystów są, jak pamiętamy z ekonomicznego podziału dóbr turystycznych, zabytki, zbiory, dzieła sztuki — wszelkie wytwory kultury. Stosunek do kultury powinien więc być w osobowości przewodnika dopełnieniem omówionych już postaw i wyrażać się w postawach sprzyjających uczestnictwu w kulturze i samodoskonaleniu. Zanim bowiem przewodnik zacznie występować jako wzór, wcześniej sam musi znaleźć wzór dla siebie i zdecydować się na naśladownictwo; musi podjąć wysiłek samokształcenia, tzn. „pracy nad sobą w celu upodobnienia się do przyjętego wzoru według osobiście zaakceptowanego planu i metody przy znacznym udziale swojej kontroli.”<sup>13</sup>

Z dokonanej przez A. Tyszkę typologii uczestnictwa w kulturze mieszkańców Polski wynika jednoznacznie, że współcześnie w naszym kraju można wyodrębnić następujące style życia:

1. **Styl życia społeczno-kulturalnej elity miasta** wyróżniający się ambicją, aby coś czynić, osiągnąć i po sobie pozostawić zgodnie z aspiracjami.

2. **Styl życia warstwy pracowników umysłowych**, których wiele nawyków jest rezultatem ugruntowanego poczucia powinności kulturalnych, a kontaktowanie się ze światem przez telewizję, radio i prasę należy do zajęć powszednich.

3. **Neomieszkański styl życia** uprawiany przez ludzi z tzw. „prywatnej inicjatywy”, których stan posiadania pozwala na wiele kosztownych atrakcji, ale nie przynosi im samym awansu kulturalnego, a dopiero ich dzieciom w rezultacie studiów lub innych form samokształcenia.

4. **Ludowo-plebejski styl życia** cechujący znaczną część obywateli miasta z wielu grup zawodowych, tzn. pracowników na stanowiskach wykonawczych. Ludowość i plebejskość wynika z ich pochodzenia, tradycji kulturalnej, genezy postaw, wzorów i wartości. W tej warstwie dominuje obcowanie towarzyskie, ludowe świętowanie i rozrywki na świeżym powietrzu oraz kino, cyrk, imieniny, biesiady, mecze sportowe nad

<sup>13</sup> K. Wojciechowski: Wychowanie dorosłych. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, Ossolineum, wyd. II, s. 397.

zainteresowaniami nauką, sztuką, literaturą lub innymi postaciami uczestnictwa w kulturze.

5. Styl życia ludzi społecznie i kulturalnie zaniedbanych odznacza się indolencją, niemal zupełną absencją w instytucjach i placówkach upowszechniania i wywodzi się często z analfabetyzmu, uniemożliwiającego kontakt z pisanymi źródłami kultury. Od wpływów kulturalnych izolują takich ludzi nierzadko ciężkie warunki życia, niedostatek, brak stabilizacji bytowej, brak ambicji prestiżowych i inne.<sup>14</sup>

Przy uproszczeniach, nieuniknionych chyba w tego rodzaju klasyfikacji, zgodzić się można z Autorem, dodając, że zobrazowane style życia odciskają swoje piętno na sposobach uprawiania turystyki. Prócz wzorów odpoczynku, zabaw i zajęć miłośniczych, mniej lub bardziej wartościowych, istnieją wzory szkodliwe, gwałcące reguły społeczno-moralne, szkodzące zdrowiu, np. pijaństwo, wyczyny chuligańskie, narkotyzowanie się, zabawy erotyczne, hazard lub różne „obrzędowości” gry w karty.<sup>15</sup>

Wśród turystów przeważają liczebnie reprezentanci drugiego i czwartego spośród omówionych stylów życia, oni też wywierają na przewodników (wychowawców, „pilotów”) określone presje, którym nie wszyscy potrafią się oprzeć, rezygnując z najskromniejszych nawet prób oddziaływania wychowawczego. Nierzadko wynika to również z fałszywie pojętych obowiązków usługowych, nakazujących — jakoby — zupełne podporządkowanie się „wymaganiom klienta”.

Charakterystyczne jest to, że podejmowane w stosunku do reprezentantów czwartej grupy usiłowania wychowawcze, jeśli tylko taktowne i nie uwłaczające ich godności, zawsze spotykają się z aprobatą większości i wyrazami uznania dla przewodnika za to, że nie pozwolił zdominować się przez agresywną mniejszość lub jednostkę.

Przewodnik miewa do czynienia z ludźmi, których większość nie posługuje się na co dzień najlepszymi wzorami kulturowymi, ale którzy „pielegnują ogólnikową chęć zmienienia się na lepsze, lecz bez żadnej konkretyzacji, (którzy) nie mając przed sobą pociągającego wzoru do naśladowania błąkają się w poszukiwaniu.”<sup>16</sup>

Dla tych ludzi przewodnik powinien stać się pociągającym wzorem, który najpierw przysposabia siebie, a potem turystów do spożytkowywania kultury. Środkiem do tego jest wytworzenie zespołu postaw, jakie można objąć nazwą **POSTAWY PROKULTUROWE**.

1. Początkiem właściwego stosunku do kultury musi być uznanie dla jej wszechstronnych wartości, cenionych bezinteresownie ze względu na związane z tymi wartościami przeżycia. Odzwierciedleniem takiego stosunku jest **postawa respektu dla kultury**.

<sup>14</sup> A. Tyszka: Uczestnictwo w kulturze. Warszawa 1971, PWN, s. 340—346.

<sup>15</sup> A. Kamiński: Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza. Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, Ossolineum, s. 252—253.

<sup>16</sup> K. Wojciechowski: Wychowanie dorosłych, j.w., s. 393.

2. Na tle istniejącego szacunku rodzi się zainteresowanie dla jej przejawów w postaci ogółu wytworów działalności ludzkiej oraz sposobów postępowania, wyrażających idee, zasady moralne, religie, poglądy filozoficzne, a także doktryny społeczne, estetyczne i polityczne. Wyrazem takiego stosunku jest **postawa zainteresowania kulturą**.

3. Stanowić ona powinna punkt wyjścia dla stałych dążeń do obcowania z różnymi postaciami kultury, dla potrzeb kulturalnych, których niezaspokojenie wytwarza stan niedosytu, a których urzeczywistnienie przynosi satysfakcję i rodzi wyższe aspiracje. Wyraża to **postawa kontaktu z kulturą**.

4. Kultura jako całość złożona i skomplikowana, obejmująca tak różnorodne składniki, jak wytwory materialne i idee, ale także czynności i wzory działania wymaga dostatecznej wrażliwości zmysłowej, emocjonalnej i estetycznej, sprzyjającej gotowości przeżywania piękna wytworów kultury oraz doskonałości jej przejawów. Stosunek taki wyrażać się może w **postawie umiłowania piękna i wielkości kultury**.

5. Właściwy rozwój, będący rezultatem kontaktów z kulturą, powinien prowadzić do powstania i utrwalenia potrzeby ciągłego uczestniczenia w życiu kulturalnym według dostępnych, najdoskonalszych wzorów, w stylu właściwym nie tyle dla własnej grupy społecznej, ile dla wyobrażeń o ideale kulturowym. Odzwierciedla to dążenie **postawa ciągłego uczestnictwa w kulturze**.

6. Z rozlicznych aktów uczestniczenia wynikają określone skutki, jakie mogą doprowadzić do narodzin potrzeby tworzenia i wyrażania w twórczości siebie, swoich stanów psychicznych, naporów wyobraźni twórczej. Tę bardzo pożądaną gotowość objawiania siebie w najdrobniejszych nawet manifestacjach twórczej indywidualności odzwierciedlać powinna **postawa twórczej ekspresji**.

7. Czymś, co decydować może o skuteczności stosunku do kultury w odniesieniu do innych ludzi, nawet przy braku formalnych więzi z nimi, jest nastawienie na to, aby inni osiągali to samo lub więcej, aby nie porzeczali na poziomie dotychczasowym. Takiemu oddziaływaniu na innych sprzyjać powinna **postawa kulturalnego doskonalenia środowiska**.

W strukturze naszkicowanych tu postaw powinny wystąpić te składniki, jakie mimo zaszeregowania w obrębie postaw innych systemów, zawierają: 1) wiedzę i doświadczenie, 2) uczuciowy stosunek do zjawisk ideowych, 3) wrażliwość emocjonalną, 4) trwałe nastawienia spostrzeżeniowo-empatyczne, 5) uczucia altruistyczne, 6) motywacje samorozwojowe, 7) wyobraźnię.

Mając na uwadze fakty wielokrotnie występujące, a upoważniające do sądów o niewysokiej przeciętnej kulturze polskiego turysty, wszelkim postawom sprzyjającym jej podnoszeniu należy poświęcić wyjątkową troskę.

„Nietrudno wyobrazić sobie te bliskie już lata, w których poznawanie będzie nie tylko pasją stosunkowo nielicznych miłośników wiedzy, ale i przyjemnością powszechną... Historii Chin uczyć się będziemy zwiedzając zabytki Sianu i Pekinu, wśród ruin Akropolu przewodnik będzie nam opowiadał o rozmowach Sokratesa i cytował fragmenty Platona...”<sup>17</sup>

Optymistyczna prognoza polskiego filozofa nie może się spełnić bez uprzednich żmudnych wysiłków wychowawczych, m.in. nad wytworzeniem postaw sprzyjających uprawianiu kultury.

Podjęta tu próba konstrukcji ideału wychowawczego dla turystyki zawiera szereg uproszczeń. Sądzymy jednak, że poszukiwania kontynuowane na tych obszarach mogą przynieść cenne rezultaty, usuwające braki dotychczasowej próby.

Wydaje się, że w rozważaniach o strukturze osobowości idealnej z przeznaczeniem dla turystyki nie może zabraknąć myśli o sformułowanej przez H. Muszyńskiego, interpersonalnej postawie rzetelności informacji. Chociaż bowiem między „informacją” u niego a informacją turystyczną zachodzi różnica, dotyczy ona głównie zakresu treści.

Przypomnijmy, że przewodnik to „...2. Osoba, której ...instytucja zajmująca się obsługą turystów powierzyła sprawę informowania danego turysty”<sup>18</sup> (podkr. moje — TT).

W wywodzie L. Turowsa znajdujemy, że: „Proponowana definicja uwydatnia poznawczą i emocjonalną rolę zwiedzanych obiektów i uzyskiwanych informacji ...”<sup>19</sup> (podkr. moje — TT).

Informowanie jest w turystyce sprawą, a jego poprawność, sprawność i rzetelność stanowią dopiero od niedawna przedmiot troski wyspecjalizowanych placówek.

„Odpowiedzialnym za słowo jest... ten, kto podając jakiegokolwiek informacje nie czyni tego pochopnie, nie powtarza danych nie sprawdzonych lub mało prawdopodobnych, wyłączając je w ten sposób z obiegu. Postępowanie takie jest zawsze przedmiotem ludzkich oczekiwań, gdyż oszczędza we współzyciu zarówno żądnych nadziei, jak i zbędnych obaw...”<sup>20</sup>

Świadectwo tego, że informowanie nie jest w turystyce polskiej cnotą najwyższą, znajdujemy w artykule Z. Filipowicza:

„Otóż z tym publicznie dawanym słowem w dziedzinie turystyki u nas nie jest najlepiej. Tragiczne rezultaty rozczarowania turystów rujną plan propagandy... Dobra opinia zadowolonego turysty jest bezcennym atutem propagandowym. Ujemna niweczy wszystkie wysiłki...”<sup>21</sup>

<sup>17</sup> J. Kuczyński: *Życie i filozofować*. Warszawa 1969, Książka i Wiedza, s. 276—278.

<sup>18</sup> B. Wiczorkiewicz (red.): *Międzynarodowy słownik turystyczny*. Warszawa 1961, Sport i Turystyka, s. 105 (wyd. polskie).

<sup>19</sup> L. Turowski: *Rozważania nad andragogiczną definicją turystyki*. *Ruch Turystyczny* 1969, nr 1, s. 39.

<sup>20</sup> H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1972, PZWS, s. 236.

<sup>21</sup> Z. Filipowicz: *Propaganda w turystyce*. *Turyzm Polski* 1938, nr 7—8, s. 105—108.

Wypada zastanowić się nad istotą informacji, aby w pełni zrozumieć sens POSTAWY RZETELNOŚCI INFORMACJI.

Uczeni, którzy zajmują się teorią informacji w sensie formalnym, różnią poszczególne wiadomości ze względu na informacje w nich zawarte. Naukowe znaczenie słowa „informacja” nie odbiega wiele od znaczenia potocznego, jest ono tylko bardziej dokładne.

„Informacją jest coś, co osiągamy przez czytanie, słuchanie lub bezpośrednio obserwowanie otaczającego nas świata.”<sup>22</sup>

Zdanie lub obserwacja informują nas tylko wtedy, gdy mówią coś, o czym dotychczas nie wiedzieliśmy. Informacja może być definiowana jako coś, co usuwa lub zmniejsza niepewność.

W przekazywaniu informacji znamienne jest to, że między nadającym je a przyjmującym zachodzi różnica co do procesów psychicznych. Ze względów czysto racjonalnych można sądzić, że nie trzeba nadawać wiadomości komuś, kto już posiada informację w niej zawartą. Nigdy też nie odczuwa się potrzeby pytania kogoś o informacje już posiadane.

Nadawanie wiadomości, podobnie jak inne formy zachowania, jest interpretowane w kategoriach motywów i postaw. Motywy te można zakwalifikować następująco: 1. Motywy „zorientowane na samego siebie” odnoszą się do własnych celów osoby nadającej. Np. przewodnik mówi turystom, że istnieje tylko jedna droga, przez co pomaga głównie sobie. 2. Motywy „zorientowane na odbiorcę” odnoszą się do celów osoby odbierającej informację. Np. przewodnik przestrzega przed zimnem, jakie może nastąpić w górach, przez co pomaga turystom. 3. Motywy osoby nadającej mogą odnosić się nie do którejś z wyżej wymienionych spraw traktowanych oddzielnie, ale do obu razem. Mówi się wtedy, że nadawca jest łącznie zorientowany na oba rodzaje motywów. Przewodnik ostrzegający przed niebezpieczeństwem ilustruje takie „łączne zorientowanie”.

Pomijając tu odstępstwa rzeczywiste i pozorne, jakie mogą wystąpić przy nadawaniu informacji, zastanówmy się nad wpływem postaw nadawcy na przekazywanie wiadomości. Wpływ postaw na nadawanie wiadomości zależy od okoliczności związanych z odbiorcą wiadomości, a na ich przekazywanie wpływają: 1) uczuciowe komponenty postawy wobec odbiorcy, 2) poznawcze komponenty postawy nadawcy wobec odbiorcy jako powiernika informacji, szczególnie gdy odbiorca oceniany jest jako ktoś znajdujący się na rzeczy, 3) sąd nadawcy o sympatii odbiorcy w stosunku do niego.

Jedną z najczęstszych reakcji odbiorcy na nowe informacje jest sprawdzenie, czy podtrzymują one jego dotychczasowe postawy, czy zagrażają im, czy też są dla nich nieistotne. Najczęściej jednak zderzenie się informacji z istniejącymi strukturami postaw nie powoduje odrzucenia ani informacji, ani nadawcy, lecz raczej akceptację ich obu. Dzieje się tak dlatego, że: 1) nikt, kto chce uzyskać informację o czymś, nie może się

<sup>22</sup> Th. Newcomb i in.: Psychologia społeczna. Warszawa 1970, PWN, s. 204.

uzależniać wyłącznie od własnego bezpośredniego doświadczenia, 2) na ogół spędzamy większą część naszego czasu z ludźmi, których informacje traktujemy jako godne zaufania, ponieważ (m.in.) wolimy się kontaktować z tymi, którym wierzymy.

Uwagi te, zaczerpnięte z podręcznika psychologii społecznej (cytowanego już), odnoszą się do niezmienną prawidłowością do wielkich i małych grup społecznych, do wielkich i małych zbiorowości. Oznacza to ich zastosowalność w turystyce.

Zgodnie z teleologią pedagogiczną, informacje, jakie się kieruje do ludzi, muszą być obliczone na trwałe zmiany i tylko wtedy spełniają swoje funkcje wychowawcze.

Agitacja i reklama mają bowiem na celu pobudzenie ludzi do aktywności doraźnej, w związku z bliskimi celami, natomiast wychowanie stawia sobie cele odległe i trwałe w postaci poglądów i postaw. Posłużenie się więc nierzetelną lub fałszywą informacją może wywołać pożądane reakcje, ale gdy nierzetelność zostanie ujawniona, może wytworzyć trwałą postawę nieufności do informatora lub źródła informacji, jeśli jest bezosobowe.

W warunkach turystycznych przybiera to dramatyczną ostrość, gdy zawiedziony turysta żąda obiecanych świadczeń i dóbr, dochodząc swoich praw u pracowników obsługi. Emocjonalne napięcia zawiedzionych są tym większe, że nie mogą oni dochodzić swoich praw przed sądem ani żadną instancją obiektywną. Do kogo bowiem ma się zwrócić turysta, który nie doznał spodziewanego wzruszenia pięknem przyrody?

Polską informację turystyczną trapi — jak sądzimy — pewne schorzenie. Podstawowa różnica bowiem między np. francuską a polską metodą lub może raczej systemem informacji turystycznej polega na tym, że nasz cały czas jeszcze ma w sobie coś z dopytywania o drogę u kolejno spotykanych osób, podczas gdy tamten pozwala czerpać informacje z licznych pisanych źródeł. Nie jest to jedynie sprawa wielkiej obfitości różnotematycznych wydawnictw, ale raczej sprawa u f n o ś c i, że informacje pisane są prawdziwe i rzetelne, nie wymagające wielokrotnego potwierdzenia u kompetentnych osób.

Wielokrotność przypadków, w których nieprzydatna wiadomość zastępowała szczegóły związane z zainteresowaniami turystów, sprawiła, że polski turysta nie ufa informacji pisanej albo przynajmniej odnosi się do niej z rezerwą. Dowodów na to dostarcza praktyka biur turystycznych, których pracownicy są stawiani przed koniecznością nieustannego udzielania odpowiedzi nawet o sprawach wyczerpująco (ale czy rzetelnie?) opisanych.

Tak więc wydaje się, że poza scharakteryzowanymi postawami prona-turowymi i prokulturowymi doniosłą rolę w strukturze osobowości idealnej przewodnika (wychowawcy) turystycznego odgrywa postawa rzetelności informacji z systemu postaw interpersonalnych.



Przedstawiona tu próba konstrukcji ideału wychowawczego stanowi rezultat badań, podjętych z pozycji andragogiki, a prowadzonych pod kierunkiem Zakładu Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Warszawskiego w kraju i za granicą. Jest ona teoretycznym uzupełnieniem empirycznego określenia osobowości przewodnika, dokonanego dzięki ponad 900 respondentom, w czym ponad 300 cudzoziemcom z 28 krajów (esperantystów) uczestniczącym w badaniach prowadzonych metodą obserwacji, ankiety, wywiadu i historyczno-porównawczą.

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI PIELĘGNIARSTWA SYSTEMEM STUDIÓW DLA PRACUJĄCYCH

Marian Kapica w swoim artykule pt. „Jeszcze o kształceniu nauczycieli szkół zawodowych” (*Ruch Pedagogiczny* 1975, nr 1) podejmuje kilka ważnych spraw dotyczących nauczycieli resortu Zdrowia i Opieki Społecznej.

Wypowiedź niniejsza nie rozwija za Autorem podziału nauczycieli wg kategorii ani też nie charakteryzuje pracy pielęgniarek, natomiast dotyczy dwóch kwestii:

1) informacji na temat kształcenia pielęgniarek w Wydziale Pielęgniarskim Akademii Medycznej w Lublinie i miejsca zatrudnienia absolwentek,

2) sposobu kształcenia nauczycieli pielęgniarstwa w systemie studiów dla pracujących.

Wydział Pielęgniarski Akademii Medycznej w Lublinie prowadzi czteroletnie kształcenie czynnych pielęgniarek na poziomie akademickim. Zgodnie z zarządzeniem Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej kształci na Wydziale Pielęgniarskim nauczycieli do szkół pielęgniarskich oraz kierowniczą kadre pielęgniarską dla szpitali, przychodni i administracji służby zdrowia. Dlatego też na Wydziale zorganizowano dwa kierunki studiów: pedagogiczny i administracyjny. Na dwóch pierwszych latach studiów obowiązuje wspólny program nauczania. Na trzecim roku następuje podział na kierunek pedagogiczny i administracyjny. Niezależnie od tej specjalizacji funkcji istnieje specjalizacja kliniczno-zawodowa polegająca na pogłębianiu i poszerzaniu wybranego działu pielęgniarstwa.

Po zaliczeniu wszystkich egzaminów i napisaniu pracy magisterskiej 49 absolwentek opuściło w listopadzie 1973 r. mury uczelni. Kierunek pedagogiczny ukończyły 23 osoby, natomiast kierunek administracyjny 26.

Jeśli chodzi o charakter pracy, jaki wykonują nasze absolwentki, należy zaznaczyć, że 7 pozostało na Wydziale Pielęgniarskim Akademii Medycznej w Lublinie jako kadra dydaktyczna do prowadzenia zajęć, 19 pracuje w szkołach jako nauczycielki pielęgniarstwa, a 23 podjęło pracę w administracji służby zdrowia.

Po roku w listopadzie 1974 ukończyły studia 59 absolwentek, i tak: kierunek pedagogiczny — 28, a kierunek administracyjny — 31. Pięć spośród nich pracuje w Wydziale Pielęgniarskim AM w Katowicach, jedna w Pracowni Socjologii Medycyny i Pielęgniarstwa Międzyuczelnianego Instytutu Filozofii i Socjologii, Uniwersytetu M.C. Skłodowskiej w Lublinie, również 5 podjęło pracę jako nauczyciele akademicy na Wydziale Pielęgniarstwa AM w Lublinie. Pracę nauczycieli pielęgniarstwa podjęły 22 osoby, natomiast w administracji służby zdrowia — 26.

O przygotowaniach Wydziału Pielęgniarskiego AM w Lublinie do kształcenia nauczycieli pielęgniarstwa systemem stacjonarno-zaocznym

mówi artykuł mgr Anny Bulandy-Kordas w nrze 2 (196) 1975 *Pielęgniarki i Późnej*.

W chwili obecnej można uzupełnić powyższy artykuł o szereg dalszych informacji. 1 lipca 1975 r. 101 nauczycielek pielęgniarstwa absolwentek Studiów Nauczycielskich Pielęgniarstwa podjęło 3-letnie studia magisterskie na Oddziale Zaocznym Wydziału Pielęgniarstwa w Akademii Medycznej w Lublinie. Przyjęcie kandydatów, wyselekcjonowanych przez Wojewódzkie Wydziały Zdrowia w ramach limitów resortu zdrowia, odbyło się bez egzaminu wstępnego. Przebieg studiów określają przepisy dla studentów pracujących. Zajęcia w sesji letniej odbyły się w Lublinie, gdzie na czas pobytu wszystkim uczącym się zapewnia się pomieszczenia noclegowe i wyżywienie.

Dla prawidłowego funkcjonowania studiów stacjonarno-zaocznych powołane są trzy punkty konsultacyjne (Poznań, Katowice, (Lublin), w których w czasie dwudniowych sesji od października do stycznia i od lutego do maja odbywać się będą zajęcia dydaktyczne, natomiast w lutym zorganizowana zostanie 2-tygodniowa sesja naoczna.

Powyższe dane są odpowiedzią na pytanie postawione przez Autora, gdzie i w jakiej uczelni kształcić nauczycieli pielęgniarstwa. To prawda, że w chwili obecnej uczelnie nie są w stanie zaspokoić kadrowych potrzeb zarówno jakościowych, jak ilościowych, ale poczyniono już pierwsze kroki, aby wspomniane przez Autora uchwały wprowadzać w życie.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MACIEJ ŚWIĄTEK  
WASZAWA

## Z BADAŃ NAD SIECIĄ SZKOŁ PONADPODSTAWOWYCH

Rozwój szkolnictwa ponadpodstawowego staje się obecnie najistotniejszym zagadnieniem polityki oświatowej w krajach socjalistycznych, gdzie od wielu już lat obserwować można zwiększające się tempo upowszechniania kształcenia w szkołach ponadpodstawowych, mimo braku niekiedy formalnego obowiązku w tym zakresie.

Jest to w znacznej części odbiciem wymagań stawianych przez życie społeczne i gospodarcze, ale również przejawem wzrostu aspiracji oświatowych socjalistycznych społeczeństw.

W zasadzie organizacja szkolnictwa ponadpodstawowego jest wynikiem krzyżowania się wpływów różnego rodzaju. Pierwsza ich grupa wiąże się niemal bezpośrednio z istniejącymi aktualnie lub z przewidywanymi w planach państwowych potrzebami kadrowymi. Potrzeby te muszą być zaspokojone przez szkolnictwo, którego organizacja zapewniać winna wykształcenie odpowiedniej liczby specjalistów o określonych kwalifikacjach.

Wszelkie zaburzenia w tej dziedzinie doprowadzają do znacznych perturbacji społecznych i gospodarczych, którym zapobiegać trzeba poprzez złożony niekiedy system środków.

Ten uproszczony obraz jest jednak w rzeczywistości bardzo skomplikowany. Wynika to z jednej strony z trudności w dokładnym przewidywaniu zapotrzebowania na kadry kwalifikowane, z drugiej zaś — z zaskakujących nieraz wahań w sytuacji ekonomicznej wiążących się na ogół z problemami międzynarodowymi bądź też z konsekwencjami postępu naukowo-technicznego.

Jednakże powiązanie rozwoju szkół ponadpodstawowych z bezpośrednimi potrzebami życia gospodarczego nie wyczerpuje wyznaczników określających organizację tego szkolnictwa.

Istnieje też niezmiernie ważna grupa czynników wiążących się z innymi potrzebami społeczeństwa. Wymienić tu można przede wszystkim wzrost aspiracji oświatowych wywołanych całokształtem życia społeczno-ekonomicznego, aspiracji przejawiających się różnorodnie w poszczególnych warstwach społecznych, np. w postaci zainteresowania szkołami o określonym charakterze (zawodowymi, ogólnymi), w preferowaniu określonych szkół przez niektóre grupy społeczne itp.

Wspomnieć przynajmniej trzeba o jeszcze jednym kręgu wyznaczników. Są to koncepcje dotyczące kosztów, jakie ponieść winno społeczeństwo w związku z ustalonymi potrzebami kształcenia na poziomie ponadpodstawowym.

Nie można zapominać także o znaczeniu koncepcji nauk pedagogicznych, zwłaszcza dotyczących realizacji właściwego dla pedagogiki socjalistycznej ideału wszechstronnego rozwoju człowieka i zasady równości w wychowaniu.

W krajach socjalistycznych szczególnego znaczenia nabierają te aspekty funkcjonowania szkolnictwa ponadpodstawowego, które wiążą się z demokratycznością systemu oświatowego i równością w wychowaniu. Realizacja tych zasad jest szczególnie trudna na tym szczeblu szkolnictwa, nieporównanie też trudniejsza i bardziej skomplikowana jest ocena ich przestrzegania.

Analiza funkcjonowania szkolnictwa ponadpodstawowego wiąże się z koniecznością dokonywania analizy całokształtu przeobrażeń w życiu ekonomicznym, kulturalnym, politycznym. Rola tego działu oświaty ulega ustawicznej, aczkolwiek nierównomiernej w tempie, ewolucji. Szczególnie jaskrawym zmianom ulegają jego funkcje profesjonalizujące i socjalizujące, a nie sposób rozpatrywać zagadnień organizacji szkolnictwa ponadpodstawowego w oderwaniu od problemów przygotowania do pracy zawodowej. Profesjonalizacja w nowoczesnej szkole polega przede wszystkim na rozwoju zdolności i zainteresowań zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, na wyrabianiu nawyków i umiejętności samokształceniowych, na zapoczątkowaniu procesu wszechstronnego rozwoju osobowości, na prawidłowej realizacji funkcji socjalizującej. Te założenia są podstawami nowoczesnego kształcenia kadr powszechnie uznawanymi w pedagogice marksistowskiej, w której problem pracy znajduje jedynie słuszne, humanistyczne ujęcie. Przygotowanie do pracy jest przygotowaniem do udziału w zaspokajaniu potrzeb materialnych i niematerialnych — jest przygotowaniem do udziału w funkcjonowaniu społeczeństwa, ale jest też przygotowaniem do samorealizacji własnej osobowości i samoafirmacji — zgodnie z marksistowską aksjologią i antropologią filozoficzną.

Sygnalizowane zagadnienia znajdują pełne uzasadnienie w rozwoju szkolnictwa ponadpodstawowego w Polsce Ludowej. Procesowi ugruntowywania się socjalizmu w życiu ekonomicznym i pozaekonomicznym towarzyszyła ustawicznie wzrastająca troska o realizację założeń socjalistycznego systemu oświatowego i związane z tym doskonalenie organizacji oświaty, zmierzające do tego, by w miarę powstawania warunków i rodzenia się nowych potrzeb — ideał socjalistycznego wychowania był coraz istotniejszym wyznacznikiem organizacji oświaty na wszystkich jej szczeblach.

W szkolnictwie ponadpodstawowym szczególnie jaskrawo odzwierciedlało się to w charakterze sieci tych szkół, w ułatwianiu zdobywania przez młodzież możliwie wysokiego wykształcenia przy jednoczesnym sprawnym pokrywaniu potrzeb rynku pracy.

Spośród wielu czynników, wywierających wpływ na rozwój szkół ponadpodstawowych w Polsce Ludowej, najoczywistsze są potrzeby gospodarki narodowej. Zasadniczy kształt szkolnictwa ponadpodstawowego uformował się w latach planu 6-letniego. Gwałtowny rozwój przemysłu pociągnąć musiał za sobą potrzebę sprawnego kształcenia robotników i techników. Powołane zostały zasadnicze szkoły zawodowe, które stać się miały placówkami przejmującymi największą część absolwentów szkół podstawowych. Kształtowaniem sieci szkolnictwa zawodowego zajmował się powołany w 1949 r. Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego. Szkoły zawodowe powstawały przede wszystkim tam, gdzie istniało najwyraźniejsze zapotrzebowanie na robotników i techników określonej specjalności. Zaspokojenie potrzeb w tym zakresie było podstawowym zadaniem organów planujących rozwój szkolnictwa zawodowego. Odrębnym torem szeń rozwój szkół ogólnokształcących, podległych Ministerstwu Oświaty, a także rozwój szkół rolniczych, podporządkowanych resortowi rolnictwa. Utrwaleniu uległa zasada, iż szkolnictwo ponadpodstawowe kształtowane jest nie przez jeden urząd centralny, ale przez liczne resorty. Nie mogło to nie odbić się na sieci tych szkół, i to często w sposób ujemny.

Ukształtowana w owych latach sieć szkolna w ogólnym swoim obrazie przedstawiała sobą stan, który z wielu względów wymagał zasadniczej reformy. Reforma ta podyktowana być musiała zarówno występującymi zaniedbaniami w niektórych działach szkolnictwa zawodowego, jak i potrzebą stworzenia właściwszych warunków sprawiedliwego zaspokajania aspiracji oświatowych społeczeństwa. Towarzyszyły temu zmiany w koncepcjach dotyczących poziomu i charakteru kształcenia kadr dla potrzeb życia społecznego.

Zywiołowy rozwój sieci szkół ponadpodstawowych i znaczne osiągnięcia w zakresie upowszechnienia wykształcenia na tym poziomie były wynikiem zespołu czynników

powodujących, iż wykształcenie stawało się istotnym motorem ruchu pionowego w strukturze społecznej.

Rozwój tych szkół odegrał też znaczną rolę w procesie przemieszczania przestrzennego ludności w naszym kraju.

Występująca od niedawna względna stabilność demograficzna w interesującym nas okresie wieku stworzyła dogodny warunki do ponownego rozważenia istniejącej w kraju sieci szkół ponadpodstawowych. Sytuacja jest tym dogodniejsza, iż ustalone zostały potrzeby kadrowe gospodarki narodowej w związku z opracowanymi planami gospodarczymi, jak również nakreślony został obraz sytuacji demograficznej Polski do końca obecnego wieku. Krystalizują się też koncepcje przestrzennego zagospodarowania kraju, które dość zasadniczo zmieniają strukturę gospodarczą poszczególnych regionów, jak również doprowadzą do zmian w rozmieszczeniu przestrzennym ludności. Powstanie zwartych jednostek gospodarczo-kulturowych, zanikanie rozproszonego typu zamieszkania kraju, zacieranie się głębokich różnic między organizacją życia wiejskiego i miejskiego wpłynie w sposób zdecydowany na kształt sieci szkół dla młodzieży uczącej się po wypełnieniu obowiązku szkolnego. Upowszechnienie wykształcenia średniego wywoła nową sytuację także w organizacji sieci szkół ponadśrednich. Racjonalne rozmieszczenie tych szkół wymaga opracowania szeregu założeń, porządkujących liczne czynniki, jakie winny kształtować tę sieć.

Punktem wyjścia przy prowadzeniu prac nad siecią szkolną jest ustalenie zasad, jakim ona powinna odpowiadać.

Wydaje się, iż na pierwszym miejscu wymienić należy zasadę demokratyczności sieci szkolnej, której realizacja wymaga nie tylko stworzenia warunków dostępności do szkół ponadpodstawowych (w przyszłości — ponadśrednich) dzięki możliwości łatwego dotarcia do szkoły lub zapewnienia miejsca w internacie, lecz wymaga także stworzenia warunków swobodnego wyboru szkoły odpowiadającej zainteresowaniom i uzdolnieniom młodzieży. Zasada ta skorelowana być musi z zasadą zgodności sieci szkół z potrzebami kadrowymi i kulturalnymi wynikającymi z funkcjonowania życia społeczno-gospodarczego zarówno w skali całego kraju, jak i poszczególnych jednostek administracyjno-gospodarczych. Jest oczywiste, że wymaga to innej organizacji pracy szkoły, innych niż dotychczas rozwiązań w zakresie kształtowania uzdolnień i zainteresowań młodzieży, innego rodzaju powiązań szkoły ze środowiskiem. Założone w prognozach społeczno-ekonomicznych przeobrażenia warunków życia społecznego i gospodarczego, jak również zmiany w poglądach na wiele aspektów życia ludzkiego i oceny ludzkiej wartości ułatwią niewątpliwie pełniejsze uwzględnienie tych zasad przy organizacji szkolnictwa.

Zasada demokratyczności sieci szkolnej wynika z podstawowych założeń polityki oświatowej w krajach socjalistycznych. Wybór szkoły ponadpodstawowej uzależniony winien być od możliwości intelektualnych ucznia i jego zainteresowań. Nie powinny więc tu grać roli m.in. takie czynniki, jak wielkość wydatków związanych z wyborem określonej szkoły, jak inne czynniki związane z niekorzystnymi wpływami środowiskowymi. Zastrzec się należy, iż nie może z tego wynikać pogląd, iż sieć szkolna kształtowana być winna według zapotrzebowania wyrażającego się ze strony społeczeństwa w nieukierunkowanym napływie młodzieży do poszczególnych rodzajów szkół. Zasada demokratyczności nakazuje natomiast takie rozmieszczenie poszczególnych szkół, by warunki mieszkaniowe i materialne pobierania w nich nauki nie ograniczały możliwości żadnej grupy ludności.

Zasada zgodności sieci szkolnej z potrzebami kadrowymi i kulturalnymi jednostek gospodarczo-administracyjnych wiąże się bezpośrednio z przewidywanym zapotrzebowaniem na kwalifikowane kadry dla potrzeb społeczno-gospodarczych. Zapotrzebowanie to wynika z planów ogólnokrajowych i regionalnych, przy czym w kształtowaniu sieci szkolnej uwzględnić by należało zadania szkolnictwa na okres lat najbliższych, jak i objętych przewidywaniami perspektywicznymi.

Z omawianą zasadą wiąże się konieczność kształtowania sieci szkolnej zgodnie z potrzebami danych jednostek ekonomiczno-administracyjnych, takich jak np. gmina, podregion, region. Ustalone potrzeby, zarówno aktualne jak i perspektywiczne, stać się muszą dla jednostek oświatowych podstawą projektowania placówek szkolnych zgodnie z zasadą demokratyczności i ekonomiczności sieci szkolnej. W procesie tym niezbędne jest dokładne ustalenie terenu, dla którego szkoła winna kształcić swych absolwentów.

Następna zasada — to zasada korelacji i wymienności jednostek szkolnych tworzących sieć szkół ponadpodstawowych, czyli zasada elastyczności sieci szkolnej. Szkoły ponadpodstawowe, tworzące sieć szkolną, wraz ze zmianą czynników uzasadniających ich istnienie muszą dostosować swój profil specjalizacyjny, jak również swój poziom do nowych potrzeb, muszą zmieniać liczbę przyjęć, muszą tworzyć w miarę potrzeb i możliwości szkoły i kursy zgodnie z wyznaczonymi zadaniami. Wszystkie szkoły, tworzące sieć szkolną, winny mieć uzgodnione aktualne i perspektywiczne zakresy działania i współdziałania. Zaznaczyć jednak należy, iż właściwe realizowanie tej zasady wymaga zmiany zarządzania szkolnictwem ponadpodstawowym, zwiększenia kompetencji organów podległych bezpośrednio ministerstwu oświaty. Dotychczasowe doświadczenia zdają się wskazywać na znaczne perturbacje w funkcjonowaniu zasady elastyczności sieci szkolnej, a jedną z najważniejszych przyczyn tego jest niewątpliwie podporządkowanie szkół ponadpodstawowych wielu resortom.

Inną z podstawowych zasad organizowania sieci szkolnej jest zasada jej ekonomiczności. Znaczenie tej zasady, choć wielostronne i złożone, jest oczywiste. Powiedzieć przy tym trzeba, iż gra ona na ogół bodaj najważniejszą rolę w planowaniu sieci szkolnej, wynika z niej bowiem nie tylko dyrektywa, nakazująca takie kształtowanie sieci, by związane z tym nakłady społeczeństwa i państwa były jak najrozsądniejsze, ale — co jest nie mniej ważne — także tworzenia takich szkół, w których okres nauczania i charakter kształcenia odpowiadają w sposób optymalny aktualnym potrzebom lub też stwarzają możliwość najefektywniejszego podniesienia w przyszłości poziomu kwalifikacji ogólnych bądź zawodowych lub jednych i drugich jednocześnie. Z zasady tej wynika także potrzeba ustalenia proporcji między liczbą miejsc w szkołach dziennych a liczbą miejsc w szkołach dla pracujących.

Dalszą zasadą organizacji sieci szkolnej jest racjonalne wykorzystanie zasobów demograficznych. Polega to z jednej strony na tworzeniu szkół o liczbie miejsc proporcjonalnej do istniejącej na danym terenie liczby młodzieży w wieku szkolnym, z drugiej zaś na podejmowaniu decyzji dotyczących poziomu szkół i rozwijaniu bądź ograniczaniu prowadzonych w nich specjalności na potrzeby własnego regionu bądź regionów dalszych, w zależności od tego, czy przewidywany jest niedobór rąk do pracy, czy też oczekuje się nadmiaru siły roboczej na danym terenie. Trudno bowiem nie zgodzić się z takim rozwiązaniem, które w wypadku przewidywanego niedoboru preferują przede wszystkim te szkoły, które z ustalonych względów kształcą fachowców najbardziej potrzebnych. Zasada ta funkcjonuje i wówczas, gdy przewidywany jest nadmiar rąk do pracy. Można wtedy rozwijać te szkoły, które kształcą pewną rezerwę zawodową. Szkołami takimi mogą być przede wszystkim licea ogólnokształcące, których absolwenci mogą uzyskiwać kwalifikacje w późniejszym okresie. Sytuacje takie dotyczą na pewnych terenach przede wszystkim dziewcząt. Zwłaszcza w wielu wsiach i mniejszych miastach waga tej zasady jest w tym względzie oczywista.

Ostatnią wreszcie zasadą w prezentowanym rejestrze jest zasada uwzględniania ambicji i tradycji kulturowych, istniejących w dziedzinie oświaty w społeczeństwie. Zwiększa się preferowanie kształcenia maturalnego. Dotyczy to zwłaszcza środowisk inteligentkich. Istnieją też określone zapatrywania na sprawę kształcenia dziewcząt. Napiw młodzieży do szkół maturalnych systematycznie wzrasta, a wzrost ten jest szybszy niż przewidywane aktualne zapotrzebowanie na absolwentów o tym pozio-

mie wykształcenia. Jednocześnie wiele szkół zasadniczych cierpi na niedobór kandydatów. Oczywiście, liczne są tego przyczyny, ale jedną z ważniejszych jest wzrost ambicji społeczeństwa w dziedzinie kształcenia swych dzieci. Sieć techników dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych wciąż jest niewystarczająca i to odstrasza wielu rodziców o pobudzonych ambicjach kulturowych od posyłania swych dzieci do szkół niematematycznych, a przy tym w licznych kręgach szczególnie cenione jest kształcenie w liceach ogólnokształcących, zwłaszcza jeśli przewiduje się zdobycie studiów wyższych. Władze nie mogą nie liczyć się z tymi pragnieniami tym bardziej, że już dziś myśleć się zaczyna o sytuacji, w której upowszechnione zostanie wykształcenie ponadśrednie. Podjęta reforma naszego systemu edukacji narodowej postawi ten problem w nowym świetle, ale go nie zlikwiduje.

Zaprezentowane zasady organizacji sieci szkolnej nie wyczerpują całości zagadnienia. Wydaje się jednak, iż są to najważniejsze spośród ogólnych wektorów, kształtujących sieć szkół ponadpodstawowych. Ale ich znaczenie praktyczne może być niewielkie. To sceptyczne twierdzenie wynika z faktu, iż niezmiernie trudno jest ustalić rzeczywisty wpływ danej zasady na podejmowanie decyzji w sprawach sieciowych. Wymienione zasady nie wspierają się w sposób prosty, nie sumują się, a wręcz przeciwnie — wzajemnie ograniczają swe oddziaływanie. W praktyce podstawowa trudność polegać może na uświadomieniu sobie, na ile działanie poszczególnych zasad wzajemnie się wspiera, a na ile ogranicza.

W Związku Radzieckim prowadzone są badania nad znalezieniem matematycznych wzorów dotyczących kształtowania sieci szkolnej. Wprzęgnięte do tego zostały maszyny matematyczne, co przyniosło ciekawe efekty, choć dodać należy, iż badania te dotyczą nie kompleksowego obrazu sieci szkolnej, lecz jedynie poszczególnych typów szkół (szkół zawodowo-technicznych, szkół ogólnokształcących). Szczególnie interesujące są wyniki badań nad siecią szkół ogólnych. Punktem wyjścia było w nich ustalenie optymalnej wielkości takiej szkoły<sup>1</sup>. Chodziło o znalezienie wzoru pozwalającego określić tę wielkość przy uwzględnieniu wybranych najistotniejszych wyznaczników, innymi słowy — o znalezienie wartości następującej funkcji:  $y = f(x_1, x_2, \dots, x_n)$ , w której  $y$  oznacza liczbę uczących się w jednej szkole (pojemność szkoły), natomiast  $x_1 \dots x_n$  — określone czynniki (zmienne). Funkcja ta przybrała następującą postać:

$$y = a + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_n x_n$$

w której  $b_1, b_2, \dots, b_n$  oznaczają określone współczynniki liczbowe, zaś  $x_1, x_2, \dots, x_n$  oznaczają wybrane czynniki (zmienne). W funkcji tej podstawowe znaczenie ma określenie wielkości współczynników liczbowych. Wielkości te znaleziono przy pomocy maszyny liczbowej „Minsk 22”. Ustalono, iż najistotniejszy wpływ na pojemność szkoły mają następujące czynniki:

- średnia liczba uczniów przypadających na jedną miejscowość ( $x_1$ )
- średnia odległość między punktami zamieszkania ( $x_2 - \text{km}$ )
- procent dróg o twardej nawierzchni ( $x_3 - \%$ )
- powierzchnia izby szkolnej przypadająca na jednego ucznia ( $x_4 - \text{m}^2$ )
- odsetek uczniów zamieszkujących w internacie przyszkolnym ( $x_5 - \%$ )
- współczynnik zmienności —  $x_6$

Omawiana funkcja przybrała ostatecznie następującą postać:

I — dla szkół początkowych

$$y = 41,73 + 2,79 x_1 + 0,007 x_2 + 0,1 x_3 - 0,79 x_4 + 4,22 x_6$$

<sup>1</sup> G.W. Milner, S.J. Pinskiy: *Planowanie sieci obszczeobrazowatělных szkół w sëlskiej męstnosti. Sowëtskaja pëdagogika 1973, nr 6.*



## II — dla szkół ośmioletnich

$$y = 210,9 + 12,93 x_1 - 0,439 x_2 + 0,6 x_3 - 105,5 x_4 + 0,34 x_5 - 63,35 x_6$$

## III — dla średnich szkół ogólnokształcących

$$y = 332,82 + 43,65 x_1 - 1,36 x_2 + 1,23 x_3 - 41,8 x_4 + 0,38 x_5 + 9,9 x_6$$

Opracowanie powyższych wzorów doprowadziło do wytypowania określonych ze względu na występujące czynniki 6 grup rejonów wiejskich w Republice Federacyjnej, gdzie te badania były prowadzone.

Zasygnalizowane powyżej radzieckie badania nad siecią szkolną są interesującymi przykładami zastosowania metod matematycznych do tych celów tym bardziej, że znalazły one swoje praktyczne zastosowanie na większych terenach (m.in. w dwu republikach autonomicznych). Dodać należy, iż nad problemami organizacji sieci szkolnej pracuje w ZSRR wiele placówek naukowych, a także i gospodarczych.

W Polsce kompleksowych badań nad siecią szkół ponadpodstawowych niestety nie prowadzono systematycznie. Podejmowane były próby w tej dziedzinie, a spośród nich na szczególną uwagę zasługują prace Mariana Falskiego i Władysława Ozgi.

Wydaje się, iż sytuacja ta jest wynikiem przede wszystkim trudności metodologicznych i organizacyjnych w prowadzeniu takich badań. Wymienić tu też trzeba potrzebę zaangażowania znacznej liczby pracowników naukowych wielu specjalności (pedagogów, ekonomistów, socjologów, demografów itp), jak również zapewnienia absorbującego udziału ze strony administracji terenowej.

Zasygnalizowane trudności powodują, że ocena sieci szkół ponadpodstawowych oparta jest częstokroć na niepełnych i nieprzekonujących przesłankach, nosi w wielu wypadkach charakter ogólnikowy. Nawet w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” sprawom sieci szkół ponadpodstawowych poświęcono niewiele miejsca.

Jednakże procesy zmian zapoczątkowane w naszej oświacie, perspektywa upowszechnienia wykształcenia średniego, wzrastający odsetek absolwentów szkół podstawowych pragnących kontynuować naukę w szkołach ponadpodstawowych, i to coraz częściej maturalnych, wpływ rewolucji naukowo-technicznej i przewidywanej sytuacji demograficznej na sposoby kształcenia kadr, a wreszcie uwrażliwienie społeczeństwa na demokratyczne funkcjonowanie systemu oświaty w naszym kraju — wszystko to skłaniać musi do podjęcia szerszych badań nad siecią szkół ponadpodstawowych. Inicjatywy takie podjęły władze oświatowe, podjęły też ośrodki naukowe. Wybrane problemy sieci szkół ponadpodstawowych stały się między innymi przedmiotem prac Zespołu Naukowo-Badawczego Systemu Szkolnictwa i Oświaty pracującego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego.

Badania te w pierwszej fazie mają na celu dokonanie rozeznania w funkcjonowaniu istniejącej na wybranych terenach sieci szkół ponadpodstawowych. Pozwolić to powinno na dokonanie wstępnych ocen w oparciu o te zasady, które zasygnalizowane zostały w początkowej części artykułu.

Wstępne badania przeprowadzone zostały w 1974 r. na terenie wybranych podregionów w b. województwie warszawskim i w b. woj. olsztyńskim. Ich realizacja możliwa była dzięki pomocy IKNiBO w Rembertowie i Olsztynie oraz KWPZPR w Warszawie. W badaniach zastosowano ankiety, które rozesłane zostały do wszystkich szkół podstawowych oraz do wszystkich szkół ponadpodstawowych na badanych terenach.

Pozwoliło to na zebranie materiałów rzucających światło na niektóre aspekty funkcjonowania sieci szkolnej.

Wydaje się, że jednym z ważniejszych wskaźników, charakteryzujących sieć szkol-

na, jest odległość, w jakiej znajdują się określone szkoły od miejsca zamieszkania uczniów.

Okazuje się, że występują pod tym względem bardzo charakterystyczne różnice na badanych terenach. Najbardziej rażące są one w odniesieniu do zasadniczych szkół rolniczych. W pow. S. w woj. warszawskim 71% młodzieży uczącej się w tych szkołach mieszka w odległości nie większej niż 5 km, zaś 25% — w odległości wynoszącej od 6 do 15 km.

Natomiast w pow. L. w woj. olsztyńskim do szkół położonych w odległości do 5 km uczęszcza zaledwie 20% uczniów, do szkół w odległości 6 — 15 km uczęszcza około 22%, natomiast większość młodzieży, bo około 54%, uczącej się w szkołach tego rodzaju, uczęszczać musi do szkół położonych w odległości od 16 do 36 km. Zarówno jednak w pow. S. jak i w pow. L. młodzież do szkół dojeżdża z domów rodzinnych.

Omawiana różnica w dostępności do zasadniczych szkół rolniczych wynika w sposób prosty z liczby tych szkół w obydwu powiatach: w pow. S. szkół tych jest 10, natomiast w pow. L. — zaledwie 4, mimo iż powiat ten ma bardziej rolniczy charakter niż pow. S.

W obydwu natomiast powiatach zbliżone są wskaźniki charakteryzujące odległość miejsca zamieszkania uczniów od innych zasadniczych szkół zawodowych. W pow. S. około 7% uczniów tych szkół przebywa drogą nie większą niż 5 km, zaś 44,5% — drogą wynoszącą od 6 do 15 km, a około 43% — drogą liczącą od 16 do 35 km.

W pow. L. szkołę w odległości do 5 km ma 16% uczniów, w odległości od 6 do 15 km — ok. 38%, zaś w odległości od 16 do 35 km — ok. 31% uczniów. We wszystkich tych wypadkach młodzież codziennie dochodzi lub dojeżdża do szkół. Nie odnotowany został ani jeden wypadek zamieszkiwania w internacie lub na stacji. W obu powiatach młodzież korzysta z regularnych linii PKS lub PKP. Natomiast ta nieliczna młodzież, która uczy się w szkołach położonych dalej niż 35 km od miejsca zamieszkania — korzysta całkowicie z internatów lub wynajmuje stancje.

Jeśli chodzi o licea ogólnokształcące, to w pow. S. młodzież wybiera jako miejsce nauki miasto powiatowe S. Jego centralne położenie powoduje, że około 38% młodzieży ma do domów rodzinnych od 6 do 15 km, zaś ok. 46% uczniów — od 16 do 35 km. Większość tej młodzieży mieszka w domu rodzinnym, z którego dojeżdża autobusami lub koleją do szkoły.

W pow. L. młodzież ma do dyspozycji 3 licea ogólnokształcące (jedno w powiecie sąsiednim). Odległości tych szkół od miejsca zamieszkania uczniów są na ogół większe niż w pow. S. Około 27% uczniów uczęszcza do szkół odległych o 6 — 16 km, a 64% — do szkół odległych od 16 do 35 km.

Charakterystyczne jest jednak, iż niemal wszyscy uczniowie, pochodzący z miejscowości mniejszych — liczących do 250 mieszkańców — korzystają z internatów, a spora jest też grupa młodzieży mieszkającej w internacie, a pochodzącej z miejscowości nieco większych — mających od 250 do 500 mieszkańców. Natomiast młodzież pochodząca z miejscowości większych — liczących ponad 500 mieszkańców — do szkół dojeżdża codziennie.

Identycznie niemal przedstawia się pod tym względem sytuacja z uczniami techników.

Jeśli natomiast chodzi o odległości między miejscem zamieszkania uczniów a technikum, do którego uczęszczą, to w pow. S. około 10% uczniów mieszka w odległości nie większej niż 5 km, 27% w odległości od 6 do 15 km, 37% w odległości od 16 do 35 km, 10% w odległości 36 — 50 km i 16% — w odległości ponad 50 km.

W pow. L. analogiczne liczby wynoszą: do 5 km — 0%, 6 — 15 km — 16%, 16 — 35 km — 41%, 36 — 50 km — 28% i ponad 50 km — 20%. Większa więc część młodzieży kształcącej się w technikach mieszka dalej od swych szkół w pow. L. niż w pow. S., nic więc też dziwnego, że więcej spośród niej korzysta z internatów i ze stancji.

Porównanie techników z liceami ogólnokształcącymi ujawnia fakt, iż na ogół uczniowie techników mają dłuższą drogę z domu do szkoły. Wiąże się to z większym rejonem, jaki szkoły te obsługują, i dlatego sieć tych szkół jest szczególnie kłopotliwa i trudna przy analizie.

Na podstawie przedstawionych do tej pory wyników wysunąć można wniosek, iż w praktyce rejon szkół ponadpodstawowych wyznaczany jest przez promień sięgający 35 km. W obydwu omawianych powiatach możliwe jest korzystanie z istniejącej sieci komunikacji publicznej — z wyjątkiem mniejszych miejscowości w pow. L. nie posiadających dogodnych połączeń. Można by więc wnioskować, że korekta sieci komunikacyjnych powinna problem ten rozwiązać, co wydaje się najwłaściwszym rozwiązaniem.

Zasygnalizowane powyżej różnice w możliwości korzystania z sieci komunikacji publicznej w jaskrawy sposób odbijają się na stopniu korzystania przez młodzież z internatów i stacji. W pow. L. zaledwie 18% uczniów pochodzących z miejscowości liczących do 250 mieszkańców zamieszkuje u rodziców. Reszta — aż 82% — mieszka w internatach lub na stacjach.

W pow. S. sytuacja jest niemal dokładnie odwrotna — u rodziców mieszka 83% uczniów, zaś w internatach i na stacjach — 17%. Istotne są też różnice pod tym względem w sytuacji młodzieży wywodzącej się z miejscowości liczących od 250 do 500 mieszkańców.

W pow. L. u rodziców mieszka 63% uczniów, natomiast 37% korzysta ze stacji i internatów. W pow. S. sytuacja w tej grupie niewiele odbiega od sytuacji młodzieży wywodzącej się z miejscowości liczących do 250 mieszkańców, gdyż u rodziców zamieszkuje 81% uczniów.

W grupie miejscowości większych odsetek uczniów zamieszkujących u rodziców zwiększa się w pow. L. do 70%, natomiast w pow. S. pozostaje na zbliżonym poziomie (82%).

Przyczyny obserwowanych istotnych różnic leżą, jak się wydaje, w charakterze rozmieszczenia ludności na terenie tych powiatów, a w związku z tym i w sieci komunikacyjnej. Pow. S. posiada wprawdzie więcej niż pow. L. wsi mniejszych (do 500 mieszkańców), ale wsie te położone są bliżej siebie i usytuowane są w pobliżu szlaków komunikacyjnych. Natomiast wsie w pow. L. położone są dość rzadko i z dala od szlaków komunikacyjnych, gdyż w większości powstały one z dawnych majątków obszarniczych. Jest to także jedną z przyczyn rzadkiej sieci szkół rolniczych i dalekiej odległości ich od miejsca zamieszkania uczniów.

Interesujące jest porównanie, do jakich szkół trafili absolwenci klas VIII z roku 1973.

W pow. S. 53% tych absolwentów podjęło naukę w zasadniczych szkołach zawodowych oraz 21% w zasadniczych szkołach rolniczych. Razem więc do szkół niematuralnych uczęszcza 74% uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową we wspomnianym roku.

W pow. L. do szkół zasadniczych wstąpiła podobna część młodzieży — 53%, ale do zasadniczych szkół rolniczych zaledwie 8%, mimo iż powiat ma zdecydowanie rolniczy charakter. Łącznie w szkołach niematuralnych rozpoczęło naukę 61% młodzieży. W powiecie tym większy natomiast odsetek absolwentów podjął naukę w szkołach maturalnych — w liceach ogólnokształcących 17%, zaś w technicach 15%, czyli razem 32%.

Natomiast w pow. S. do liceów ogólnokształcących, jak również do techników wstąpiło po ok. 11%, czyli razem około 22%. Z wielu względów wymagają te fakty dalszych wyjaśnień, gdyż są one — jak się na pierwszy rzut oka wydaje — dowodem istnienia różnych możliwości stworzonych młodzieży w zdobywaniu pełnego średniego wykształcenia. Dochodzimy tutaj bowiem do niezmiernie ważnego aspektu fun-

kcjonowania sieci szkół ponadpodstawowych — na ile jej organizacja daje młodzieży możliwość zdobycia wykształcenia średniego.

Już pobieżna analiza wskazuje na to, że szkoły ponadpodstawowe są w powiecie S. łatwiej dostępne niż w pow. L., ale przedstawione przed chwilą dane skłaniają do refleksji nad tym, czy rzeczywiście walor łatwiejszego dostępu do szkoły ma przewagę nad sytuacją, w której występuje więcej miejsc w szkołach maturalnych, choć nie znajdują się one tak blisko miejsca zamieszkania ucznia.

Pewne światło rzucić może na tę sprawę także analiza wyborów poszczególnych szkół przez młodzież z miejscowości mniejszych i większych. Okazuje się, że w pow. L. młodzież pochodząca z miejscowości liczących do 250 mieszkańców rzadziej niż w pow. S. wybiera szkoły niematuralne (66% : 76%). Podobnie sytuacja przedstawia się w grupie młodzieży wywodzącej się z miejscowości liczących od 250 do 500 mieszkańców. Na tym samym poziomie utrzymują się wybory w pow. L. w grupie uczniów z miejscowości do 2000 mieszkańców.

W pow. S. młodzież również niezależnie niemal od wielkości miejscowości w jednako-  
wysokim stopniu wybiera szkoły niematuralne (75%). Procent ten obniża się dopiero w miejscowościach liczących ponad 2000 mieszkańców i wynosi 49%, co obserwuje się również i w pow. L. (50%).

Zupełnie natomiast odmiennie przebiega krzywa charakteryzująca wybór zasadniczych szkół rolniczych w pow. L. i w pow. S.

W pow. L. procent młodzieży wybierającej naukę po ukończeniu klasy VIII, a pochodzących z miejscowości liczących do 250 mieszkańców do 4% absolwentów z miejscowości liczących od 1000 do 2000 mieszkańców, podczas gdy w pow. S. zasadniczych różnic w wielkości tego wskaźnika nie ma, waha się on bowiem od 21% do 18% w miejscowościach o porównywalnych wielkościach.

Pomocniczych informacji na temat wpływu sieci szkolnej na wybór określonej szkoły dostarczyć może analiza motywów, którymi według nauczycieli kierują się uczniowie przy wyborze szkoły ponadpodstawowej.

W obydwu powiatach za najistotniejszy czynnik wyboru szkoły uznany został łatwy dojazd do szkoły ponadpodstawowej, a tuż obok — nadzieja na łatwe dostanie się do szkoły. Te dwa motywy przeważają zarówno w powiecie L., jak i S. Dopiero na trzecim miejscu znalazły się możliwości intelektualne i zainteresowania uczniów.

Te fakty mają wielką wagę i wymagają dalszych badań, gdyż przy idealnej organizacji sieci szkolnej oraz właściwej pracy szkoły podstawowej — motywy te, które znalazły się na pierwszym miejscu, nie powinny w zasadzie w ogóle wystąpić przy wyborze szkoły ponadpodstawowej. Stan obecny oznaczać bowiem może, iż młodzież najczęściej wybiera te szkoły, które są najbliższe i do których łatwo jest dostać się z różnych względów (mniejsze wymagania przy przyjmowaniu, duża liczba miejsc).

W pow. L. czwarte miejsce zajmuje motyw możliwości zamieszkania w internacie. W załączonych do ankiety uwagach, wychowawcy klas VIII często zaznaczają, że uczniowie — zwłaszcza z mniejszych miejscowości — wybór szkoły uzależniają od tego, czy posiada ona internat. Charakterystyczne jest to zwłaszcza dla miejscowości mniejszych (liczących do 500 mieszkańców).

Tenże sam motyw zajmuje w pow. S., gdzie dojazd do szkół jest dogodny, miejsce przedostatnie, i to zarówno w grupie uczniów pochodzących z miejscowości mniejszych, jak i większych.

Za ważny motyw przy wyborze szkoły uznana została ambicja rodziców. Dotyczy to przeważnie grupy uczniów podejmujących naukę w szkołach maturalnych.

Zwrócić też warto uwagę na fakt, że wysoką rangę uzyskał motyw krótkiego okresu trwania nauki w wybranej szkole. Większą, choć nieznacznie, uwagę przywiązują się do tego w pow. S.

Jest znamienne, że przedstawiony motyw — z wyjątkiem możliwości zamieszkania w internacie — uzyskały niemal identyczne rangi w obydwu powiatach, mimo iż

wiele elementów sieci szkolnej, a także wiele cech charakteryzujących organizację życia społeczno-gospodarczego w tych powiatach odbiega od siebie, niekiedy dość znacznie.

Już dotychczasowe wstępne wyniki badań wskazują na znaczne różnice w organizacji kształcenia młodzieży na poziomie ponadpodstawowym na omawianych terenach.

Wydaje się, iż dotychczasowe doświadczenia wskazują na wagę sprecyzowania zasad organizacji sieci kształcących młodzież w szkołach ponadpodstawowych, zasad, które wynikałyby z systemowej analizy szkolnictwa.

Zasygnalizowana w artykule konfrontacja ogólnych zasad, jakim winna odpowiadać sieć szkół ponadpodstawowych z wybranymi przejawami funkcjonowania istniejącej sieci, uzasadnia postulat opracowania praktycznej metody analizy funkcjonowania tej sieci, metody opartej na wskazaniach pozwalających władzom oświatowym dokonać porównania, oceny i korygowania istniejącego stanu organizacji sieci szkolnej.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI  
KRAKÓW

## ORGANIZACJA ZAJĘĆ POZASZKOLNYCH W NOWYCH OSIEDLACH MIESZKANIOWYCH

Problem organizacji i funkcjonowania różnych form zajęć pozaszkolnych w środowiskach miejskich, a w szczególności w nowych osiedlach mieszkaniowych, nabiera w obecnych czasach coraz większej wagi. Z jednej strony istnieje wyraźna potrzeba przygotowania przyszłych pracowników nie tylko do zawodu, ale i do właściwego, umiejętnego organizowania sobie i rodzinie wypoczynku, zaspokajania indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Z drugiej — nie można pozostawić dzieci niekontrolowanych wpływom grup lub jednostek nie zawsze lansującym pozytywne wzory zachowania czy postępowania. Należałoby mieć na uwadze, głównie w pierwszej fazie zamieszkiwania ludności w osiedlu, kiedy to dominuje anonimowość, kiedy nie może być jeszcze mowy o jakichkolwiek formach więzi osobowych pomiędzy mieszkańcami, otoczenie dzieci dyskretną kontrolą, zapewnienie im możliwości realizacji podstawowych potrzeb w zakresie spędzania wolnego czasu. Jak wykazały badania P. Zakrzewskiego<sup>1</sup> przeprowadzone w Nowej Hucie, spośród 200 nieletnich przestępców 76,0% spędzało swój wolny czas w niekontrolowanych grupach koleżeńskich.

Nie może być przeto obojętną sprawą, z kim dziecko spędza swój wolny czas i co w tym czasie robi. Czy osiedla mieszkaniowe w swojej obecnej strukturze są w stanie przejąć na siebie część zadań w tym zakresie? Byłoby to możliwe, gdyby z chwilą zasiedlenia lub co najmniej po 2—3 latach tereny osiedlowe były wyposażone w tak podstawowe elementy, urządzenia i ośrodki, jak: piaskownice, żyzdźalnie, przepletnie, karuzele, boiska do gier sportowych, baseny, kina, kluby, biblioteki, czytelnie itp., a także dysponowały odpowiednim personelem. Tymczasem rzeczywistość jest inna. W zasiedlaniu osiedli uwzględnia się tylko fakt przydziału

<sup>1</sup> P. Zakrzewski: Niekontrolowana grupa koleżeńska a wykolejenie. *Psychologia Wychowawcza*, 1970, nr 5.

mieszkania, natomiast cała rozległa sfera spraw związanych z potrzebą organizacji takich sytuacji, które stworzyłyby motyw emocjonalnego stosunku do osiedla, do uznania go za coś swojego, za miejsce, do którego chętnie się wraca, w którym chętnie się przebywa, bo jest co w nim robić w chwilach wolnych od pracy czy nauki — jak dotąd nie jest brana pod uwagę. Można podać przykłady osiedli z samego miasta Krakowa, które istnieją już po kilka lat, skupiając na swoich terenach od kilku do kilkunastu tysięcy ludzi, a nie uświadczysz w nich klubu, kina, czytelnicy, boisk, placów zabaw dla dzieci, miejsc — skwerów, które służyłyby ludności do wypoczynku, do styków osobowych, do wymiany myśli i poglądów (por. Osiedle Azory, Osiedle Widok, Osiedle Zwierzyniec).

Rzeczywistość jest w związku z tym taka, że osiedle staje się tylko miejscem przelotowym, terenem, z którego w wolnym czasie trzeba uciekać, bo nie ma co w nim robić, terenem, w którym okres anonimowości, braku integracji mieszkańców będzie się wydłużał na wiele lat, terenem, gdzie część mieszkańców wykorzystując ową sytuację, a także nie mając innych możliwości spędzenia wolnego czasu, będzie stosowała takie formy, które odbiegać będą daleko od powszechnie przejętych przez społeczeństwo.

Jak na razie, sytuacja nie jest w tym względzie najlepsza. Nie znaczy to jednak, byśmy pomimo trudności przestali doceniać wagę przygotowania dzieci i młodzieży do właściwego spędzania wolnego czasu, byśmy nie szukali innych sposobów rozwiązania problemu.

B. Suchodolski<sup>2</sup> upatruje w przygotowaniu młodzieży do właściwego spędzania wolnego czasu istotny cel współczesnego wychowania, pisząc m.in. „... Chodzi tu o wyrobienie zainteresowań życiem w różnych jego aspektach, wyrobienie indywidualnych upodobań, rozbudzenie żywego i pełnego ciekawości stosunku do rzeczywistości, co może się stać punktem wyjściowym dla organizowania prywatnych upodobań i zamiłowań ludzkich. Te prywatne zamiłowania i upodobania wypełniają najlepiej czas, jakim człowiek dysponuje”.

Jedyną instytucją, jedyną placówką, która z reguły towarzyszy oddawaniu nowych osiedli, jest szkoła, ponadto placówka ta z racji swoich obowiązków, z racji swojej roli, cieszy się największym autorytetem w środowisku oraz dysponuje określoną bazą (sala gimnastyczna, boiska szkolne, pracownie).

Niniejszy artykuł ma stanowić propozycję, na ile i w jakim stopniu istnieje możliwość włączania się szkoły osiedlowej w realizację problemu organizacji zajęć pozaszkolnych, a także ukazać niektóre praktyczne osiągnięcia w tym zakresie.

### Problematyka. Organizacja badań. Stosowane metody

Podstawowe problemy, jakie postawił przed sobą autor, można sprowadzić do następujących pytań roboczych:

1. Czy w obecnych warunkach istnieje możliwość powierzenia szkole osiedlowej roli organizatora zajęć pozaszkolnych?
2. Jak funkcjonują powołane sekcje, jaki jest stosunek uczestników do organizowanych zajęć?
3. Czy udział w rozbudowanych formach zajęć pozaszkolnych wpłynie na wzrost aktywności dzieci i młodzieży na terenie klasy?

Osiedle, w którym prowadzono badania, zostało wybudowane w latach 1968—1972, składa się z siedmiu 11-kondygnacyjnych bloków, w których zamieszkuje około 2500 osób. Praktycznie, poza małym boiskiem spółdzielczym, brak jest w nim terenów sportowo-rekreacyjnych. Od roku funkcjonuje klub osiedlowy, będący

<sup>2</sup> B. Suchodolski: Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania. Warszawa 1959, str. 208—209.

w zasadzie świetlicą (jedna osoba personelu i jedna sala). W centrum osiedla usytuowana jest szkoła podstawowa, która posiada 4 boiska, salę gimnastyczną, dobrze wyposażoną pracownię zajęć technicznych. Wykorzystując m.in. te atuty, a głównie przychylnie w tym względzie stanowisko p. Dyrektora, od 1973 roku szkoła wzięła na swoje barki rolę organizatora i koordynatora zajęć prowadzonych zarówno dla dzieci szkolnych, jak i wszystkich innych osób pragnących włączyć się do pracy w określonych sekcjach.

Po przeprowadzeniu w 1973 roku sondażowych badań, którymi objęto 213 uczniów, powołano najpierw 6 sekcji, a po roku zorganizowano dalsze 6. Obecnie dzieci i młodzież mają możliwość wyboru 12 różnorodnych form spędzania czasu wolnego. Po dwu latach działalności przeprowadzono powtórne badania, którymi już objęto wszystkich uczniów od klas II do VIII, tj. 364 przypadki.

W toku badań stosowano następujące metody pracy:

1. Obserwacje bezpośrednie.
2. Wywiady z nauczycielami i instruktorami.
3. Ankiety — kwestionariusze.

### Analiza wyników badań

Zdaniem wielu autorów (J. Mikulski, H. Muszyński, E. Trempała, M. Winiarski, R. Wroczyński) problemem organizacji czasu wolnego dla dzieci i młodzieży winna zająć się przede wszystkim szkoła. Istotnie, szkoła jest najbardziej predestynowaną instytucją do podjęcia działalności w tym względzie, należy tylko gruntownie rozważyć, w jakim zakresie i w jakiej formie można to złożone zadanie powierzyć właśnie szkole. Należy się liczyć z coraz powszechniejszą i coraz częściej wypowiedzaną głośno opinią wielu nauczycieli o ich przeciążeniu pracą z racji nowych obowiązków, jakie niosą ostatnie lata, że wymienimy: organizacja i prowadzenie zajęć wyrównawczych, opieka nad uczniami w czasie wykonywanych przez nich prac społecznych, stosowanie indywidualizacji w nauczaniu (praca z uczniem uzdolnionym), organizacja olimpiad przedmiotowych, udział w szkoleniach, naradach, zespołach samokształceniowych, studia zaoczne itp., a tu jeszcze dochodzi jeden odpowiedzialny obowiązek.

W podjętym przez nas eksperymencie staraliśmy się wziąć pod uwagę budżet czasu nauczyciela i opracować strukturę organizacyjną działalności pozaszkolnej, by maksymalnie odciążyć od niej nauczycieli, nie rezygnując równocześnie z powierzenia szkole funkcji inspiratora i koordynatora owych zajęć.

Z tej racji na szkole osiedlowej spoczywają następujące obowiązki:

1. Przydzielenie wybranemu nauczycielowi funkcji kierownika zespołu opiekuńczo-wychowawczego d/s współpracy ze środowiskiem, przy równoczesnym zwolnieniu tej osoby od pozostałych prac społecznych.
2. Udostępnienie obiektów rekreacyjnych i pracowni politechnicznych dla dzieci i młodzieży na zajęcia pozaszkolne.
3. Zatrudnienie na pół etatu woźnego, który byłby obecny na terenie szkoły w czasie trwania zajęć.
4. Dokonanie rozeznania w środowisku lokalnym celem wyłonienia osób nadających się do prowadzenia określonych sekcji.
5. Wszyscy wychowawcy poprzez rozmowy z rodzicami i uczniami uzasadnią potrzebę rozwijania zainteresowań i konieczność zapisania, głównie uczniów niedostosowanych, do proponowanych sekcji.
6. W ramach tzw. godzin wychowawczych nauczyciele przeprowadzą kilka pogadanek na temat roli i znaczenia przygotowania do spędzenia wolnego czasu. Uczniowie, uczestnicy poszczególnych sekcji, dzielić się będą swoimi uwagami i spo-

strzeżeniami o „życiu” w sekcji, o charakterze ich pracy, osiągnięciach i trudnościach.

7. W czasie wystawiania określonych ocen ze sprawowania wychowawcy będą uwzględniać fakt przynależności do określonej sekcji, osiągane tam sukcesy, dyscyplinę, pilność i systematyczność (w oparciu o dostarczone informacje od instruktorów).

8. W przypadkach nieuzyskiwania pozytywnych wyników w nauce wychowawcy powiadomią kierownika zespołu o konieczności zawieszania poszczególnych uczniów w zajęciach pozaszkolnych do czasu nadrobienia zaległości.

Najbardziej absorbująca praca spoczywa na kierowniku zespołu, do jego obowiązków należą:

— przeprowadzenie badań diagnostycznych dotyczących: czasu wolnego, środowiska domowego i niedostosowania dzieci i młodzieży;

— powołanie zespołu opiekuńczo-wychowawczego, w którym winni uczestniczyć przedstawiciele tych instytucji społeczno-politycznych i organizacji, dla których sprawy społeczno-wychowawcze są szczególnie bliskie lub stanowią fragment ich działalności. W zależności od warunków lokalowych mogą to być: rada osiedla, spółdzielnia mieszkaniowa, MO, ORMO, miejscowe zakłady pracy, ZMS, ZHP, kierownik klubu lub świetlicy osiedlowej, PTTK, Liga Kobiet, instruktorzy zajęć pozaszkolnych itp.;

— ustalenie w porozumieniu z dyrekcją odnośnej szkoły i wymienionymi instytucjami ramowego planu pracy, który będzie uwzględniał realizację głównych celów wychowawczych szkoły poprzez zróżnicowane formy pracy i metody;

— okresowe hospitacje zajęć poszczególnych sekcji;

— organizowanie 4—6 spotkań zespołu w ciągu roku celem analizy pracy, omówienia zachowania się uczniów niedostosowanych, ustalenia dalszych wytycznych;

— organizowanie przeglądu dorobku poszczególnych sekcji.

W proponowanej strukturze celowo zrezygnowaliśmy z powierzenia nauczycielom prowadzenia zajęć pozaszkolnych, przekazując to zadanie rodzicom i instruktorom. W naszym zespole funkcje te dobrowolnie przejęło dwu nauczycieli, jeden z nich prowadzi dyskusyjny klub filmowy, drugi — sekcję piłki nożnej i siatkówki. Rodzice podjęli się prowadzenia sekcji gimnastyki wyrównawczej dla dzieci młodszych, sekcji fotograficznej, kometki, miłośników Krakowa i filatelistycznej. Studenci prowadzą sekcje: baletową, taneczną, kulturystyki, turystyczną i plastyczną.

Organizując i powierzając szkole funkcję inspiratora i koordynatora zajęć pozaszkolnych kierowaliśmy się następującymi celami:

1. Pragnęliśmy ukierunkować i skoordynować często rozproszone działania opiekuńczo-wychowawcze różnych instytucji.

2. Uwzględniając lokalne warunki, chcieliśmy wypełnić lukę w zakresie organizacji czasu wolnego, dając tym samym propozycję godziwej i kształcącej rozrywki w formach zorganizowanych.

3. Pragnęliśmy stworzyć wszystkim chętnym warunki wszechstronnego rozwoju ich zainteresowań.

4. Zamierzaliśmy wyjść naprzeciw wielu rodzinom, które nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom w godzinach popołudniowych należytej opieki.

Powołanie przez nasz zespół sekcje obejmują 5 zasadniczych grup tematycznych, a mianowicie: grupę sportową, turystyczną, artystyczną, techniczną i kolekcjonerską.

Przed przystąpieniem do eksperymentu ogromna większość uczniów, bo aż 84%, organizowała sobie czas wolny na własną rękę i we własnym zakresie w sposób częstokroć jednostronny, przesadnie koncentrując się tylko na jednej dziedzinie, np. gra w piłkę nożną, oglądanie TV. Pozostałe 16% uczniów uczestniczyło w sekcjach sportowych odległych klubów. Zainteresowania koncentrowały się głównie



Tabela 1.

## PROCENT UDZIAŁU UCZNIÓW W POSZCZEGÓLNYCH GRUPACH ZAJĘĆ

L.p.	Grupa zajęć	1973 r.	1975 r.
1.	Sportowa	27,2	28,5
2.	Turystyczna	4,6	8,7
3.	Artystyczna	2,4	12,6
4.	Techniczna	8,8	18,6
5.	Kolekcjonerska	7,9	32,8

z jednej strony wokół grupy zajęć sportowych, z drugiej duża liczba (głównie uczennic) spędzała wolny czas w sposób bierny (czytanie książek, oglądanie TV, słuchanie muzyki).

Po dwu latach działalności kilkunastu sekcji obecnie uczestniczy w różnorodnych formach rekreacji 57,9% (211) uczniów<sup>3</sup>, ponadto objęliśmy bezpośrednią opieką przez instruktorów 75% ogółu niedostosowanych.

Aczkolwiek okres dwu lat nie jest wystarczający do dokonania ostatecznych podsumowań, wydaje się jednak, że w niektórych dziedzinach postęp jest już na tyle widoczny i znaczący, iż można pokusić się na ich prezentację.

Z przytoczonej tabeli 1 wynika, że w ciągu dwu lat, a w stosunku do niektórych sekcji tylko 1 roku działalności, funkcjonowania poszczególnych grup pozaszkolnych nastąpił wzrost zainteresowań badanych przypadków głównie w grupach: turystycznych, artystycznych, technicznych, a w szczególności w kolekcjonerskiej (z 7,9% do 32,8%). W grupie artystycznej największy wskaźnik wzrostu zainteresowań nastąpił w sekcji plastycznej (z 1,4% do 12%) i baletowej (z 3,2% do 14,7%). Powołany rok temu dyskusyjny klub filmowy ma co najmniej czterokrotnie więcej chętnych, niż może ich przyjąć. Nieco mniejszym zainteresowaniem cieszy się sekcja fotografii. Brak, jak dotąd, sekcji wokalne i muzycznej nie pozwolił w pełni rozwinąć działalności grupy zainteresowań artystycznych, na które bardzo liczymy i przywiązujemy do nich dużą wagę.

Mając możliwości wyboru i uczestniczenia w różnych formach zajęć pozaszkolnych zaobserwowaliśmy spadek liczby osób, które oddają się tylko jednej formie zainteresowań z równoczesnym wzrostem osób uczestniczących w zajęciach kilku sekcji. Ilustracją tego zjawiska jest tabela 2.

Tabela 2.

## ZAKRES ZAINTERESOWAŃ UCZNIOWSKICH

Ilość wymienianych form zainteresowań	1973		1975	
	l.	%	l.	%
1	63	29,5	22	6
2-3	130	61	129	35,4
4 i więcej	20	9,4	213	58,5

<sup>3</sup> Przy obliczaniu procentu nie brano pod uwagę tych uczniów, którzy uczestniczą tylko w zajęciach pozalekcyjnych, np. SKS, chór, języki obce, koła przedmiotowe.

W oparciu o zamieszczone wyniki w tabeli 2 można przypuszczać, iż dzięki zaproponowaniu uczniom różnorodnych, atrakcyjnych form spędzania wolnego czasu, odpowiedniej zachęcie ze strony nauczycieli, zrozumieniu rodziców nastąpił znaczący wzrost ich zainteresowań. I tak, jeżeli w 1973 roku uczniów, którzy wymieniali tylko jedną formę wypełniającą im czas wolny (najczęściej była to gra w piłkę lub oglądanie TV), było 29,5%, to w 1975 roku takich uczniów stwierdzono 6%. Jeżeli w 1973 r. uczniów wymieniających 4 i więcej form spędzania wolnego czasu było zaledwie 9,4%, to w roku 1975 już 58,5% uczniów organizuje swój wolny czas w tak dalece zróżnicowanych formach. Może być dyskusyjną sprawą, co jest lepsze, czy mieć jedno tylko ukierunkowanie zainteresowań i jemu w pełni się oddawać, czy też uczestniczyć w różnych formach zainteresowań. Wydaje się, że na szczeblu szkoły podstawowej, kiedy zainteresowania zaczynają się dopiero kształtować, należy umożliwić dzieciom i młodzieży zakosztowanie i wypróbowanie siebie w szerokim wachlarzu zajęć, by w przyszłości zdecydować się na zainteresowanie priorytetowe, ale z uwzględnieniem, choć w nie takim zakresie, także innych, bowiem wiele z nich rozwija naszą osobowość, czyni ją pełniejszą, wzbogaca nasze przeżycia, stanowi element wychowania.

Kolejny problem, który stał się przedmiotem badań, dotyczył funkcjonowania poszczególnych sekcji, tzw. bujności życia w sekcji, atmosfery pracy, panujących tam stosunków społecznych, stosunku uczestników do pracy w sekcjach.

Ponieważ zagadnienia te mogą być pełniej naświetlone dopiero w klasach starszych, dlatego też od dalszej analizy wyłączyliśmy uczniów klas I do V. Tak zatem przy kolejnych zestawieniach operować będziemy danymi odnośnie 164 uczniów klas VI—VIII, w tym 103 przypadkami uczniów zajęć pozaszkolnych. Celem dokonania konfrontacji porównywać będziemy wszystkie dane z odpowiednimi sytuacjami w klasie.

Problem wychowania społecznego jednostki, przygotowania jej do życia staje się naczelną dewizą współczesnego szkolnictwa, uważany jest za jeden z podstawowych celów wychowania. Jak pisze R. Wroczyński<sup>4</sup>, postulat wychowania społecznego jest organicznie związany z procesem rozwoju społeczeństwa i kultury. Wychowanie to nie może być organizowane tylko na zasadzie przystosowania jednostki do życia w małej zbiorowości, jaką stanowi rodzina czy klasa szkolna. Młodzieży potrzeba dostarczyć możliwości do szerszych kontaktów społecznych.

Tymi szerszymi kontaktami społecznymi w naszym przykładzie będą organizowane zajęcia w różnorodnych sekcjach zrzeszających uczniów z różnych klas, a nawet młodzież, która już ukończyła szkołę podstawową.

Tablica 3.  
STOSUNKI SPOŁECZNE POMIĘDZY UCZNIAMI W KLASIE I W SEKCJI

L.p.	Określenia	Klasa		Sekcja	
		1.	%	1.	%
1.	Ciepłe	8	4,9	9	8,7
2.	Przyjacielskie	79	42,3	33	32
3.	Serdeczne	15	9	27	26,2
4.	Obojętne	37	22,5	7	6,8
5.	Chłodne	5	3	—	—
6.	Wrogie	—	—	—	—

Z tabeli 3 wynika, że generalnie rzecz biorąc, stosunki społeczne panujące pomiędzy młodzieżą są lepsze w poszczególnych sekcjach niż w klasie szkolnej. I tak

<sup>4</sup> R. Wroczyński: Pedagogika społeczna. W-wa 1974 r.

jeżeli na najwyższy stopień w hierarchii stosunków społecznych przyjęty jest serdeczny, wskazało tylko 9% uczniów klas VI—VIII, to w grupie uczestników sekcji aż 26,2% badanych uznało to określenie za najlepiej oddające wzajemne stosunki koleżeńskie w ich grupie.

Jeżeli 22% uczniów uznało, że na terenie ich klasy stosunki te mają charakter obojętny, to w sekcji na ten typ stosunków wskazało tylko 6,8% badanych. Z badań wynikało również, że 30,4% uczniów przyznało, iż jest lubianych przez swoich kolegów z klasy, natomiast w sekcjach określenie to potwierdziło 70,2% uczestników. 42,3% uczniów z poszczególnych klas przyznało, że w szkole czuje się zazwyczaj dobrze, spośród uczestników sekcji — 92,1% przyznało, że na zajęciach pozaszkolnych czuje się dobrze.

Niewątpliwie przedstawione rozpiętości wyników badań ukazujące szkołę w nieco krytycznym świetle wynikają m.in. z innego charakteru prowadzenia zajęć i było by błędem wyprowadzać stąd wnioszek o nieprawidłowej pracy szkoły, ale jest to zarazem argument przemawiający na korzyść zajęć pozaszkolnych, argument ukazujący te formy pracy pozaszkolnej w aspekcie wychowawczym, argument, który obliuguje do prześledzenia szczegółowego, jak wielkie znaczenie w pracy w rozbudzaniu motywów odgrywiają indywidualne zainteresowania, których realizacja jest często równie mozolna, jak praca w szkole, a tymczasem w pełnym sfinalizowaniu wycinka podjętego problemu wystarcza motywacja wewnętrzna nie poparta nagrodą w postaci oceny.

Tabela 4.

## STOSUNEK UCZNIÓW DO ZAJĘĆ SZKOLNYCH I POZASZKOLNYCH

L.p.	Określenie	Zajęcia szkolne		Zajęcia pozaszkolne	
		l.	%	l.	%
1.	Uczniowie chętnie podejmujący wysunięte problemy	27	16	62	60,1
2.	Posiadają swobodę w podejmowaniu i rozwiązywaniu problemów	39	23,7	42	40,7
3.	Są niezdyscyplinowani i przeszkadzają	72	43,8	10	9,7
4.	Nudzą się na większości zajęć	33	20,1	—	—

W oparciu o dane zamieszczone w tabeli 4 można przypuszczać, iż aktywność i zdyscyplinowanie uczniów jest większe na zajęciach pozaszkolnych niż w czasie zajęć lekcyjnych. 43,8% badanych przyznało, iż uczniowie w czasie zajęć przeszkadzają nauczycielom w ich prowadzeniu, natomiast w odniesieniu do sekcji opinię taką wyraziło tylko 9,7% badanych. Uczniów, którzy chętnie podejmują wysunięte przez nauczyciela problemy i rozwiązują je z zainteresowaniem, stwierdzono tylko 16%, podczas gdy na zajęciach w sekcjach procent ten wynosił 60,1% badanych. Uczniów, którzy nudzą się na większości zajęć szkolnych, stwierdzono 20,1%, wśród uczestników sekcji takich przypadków nie stwierdzono.

Dane te jeszcze raz potwierdzają, jak duże znaczenie w utrzymaniu właściwej dyscypliny zajęć, obok innych istotnych elementów, ma także problem zainteresowania ucznia daną dziedziną wiedzy.

Czy udział w zajęciach pozaszkolnych wpływa na wzrost aktywności społecznej?

Zanim odpowiemy na to pytanie, należy wyjaśnić, co to jest aktywność społeczna. Przez aktywność społeczną w tym kontekście rozumiemy bieżące konstruktywne realizowanie zadań mających na celu dobro kolegów, klasy, szkoły czy środowiska lokalnego, uczestnictwo w życiu zbiorowości szkolnej, dobrowolne podejmowanie różnych zadań. Wskaźnikiem określającym stopień aktywności były:

- czynny udział w organizacjach uczniowskich;
- wywiązywanie się z podjętych zadań społecznych;
- wypełnianie obowiązków wynikających z organizacji życia szkoły;
- udział w pracach społecznie użytecznych na rzecz klasy, szkoły, osiedla;
- szacunek dla pracy ludzkiej;
- poszanowanie mienia społecznego;
- umiejętność łączenia pracy społecznej z innymi obowiązkami w szkole i poza szkołą.

W oparciu o te kryteria wychowawcy określali aktywność społeczną każdego ucznia wg 4-stopniowej skali: wysoka, średnia, niska, brak.

Tabela 5.

STOPIEŃ AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ UCZNIÓW NA TERENIE SZKOŁY<sup>5</sup>

Stopień aktywności Uczniowie	Wysoki		Niski	
	l.	%	l.	%
Ogół uczniów	120	32,9	92	25
Uczestnicy zajęć pozaszkolnych	102	48,3	37	17,5

Tabela 5 potwierdza wyższy stopień aktywności społecznej wśród uczniów uczestniczących w określonych sekcjach zajęć pozaszkolnych. Jeżeli wysokim stopniem aktywności na terenie klasy, szkoły i środowiska wykazało się z całej zbiorowości uczniowskiej 120 osób, co stanowiło 32,9%, to w odniesieniu do grupy uczniów, uczestników sekcji, wskaźnik ten wynosił 48,3%. Jeżeli niskim stopniem aktywności odznaczało się 25% ogółu uczniów, to wśród uczestników sekcji wskaźnik ten wynosił 17,5%.

Problem rozbudzania i kształtowania aktywności społecznej uczniów jest niesłychanie ważnym zadaniem współczesnej szkoły, która ma przygotować przyszłych obywateli do aktywnego i twórczego budownictwa socjalistycznego. Zadaniem nauczyciela jest tak pokierować osobowością wychowanka, by owa aktywność wynikała z niezbędności zaspokajania rozlicznych potrzeb, jakie występują na terenie klasy, szkoły czy środowiska lokalnego. By uczeń widząc te potrzeby włączał się samowolnie do ich realizacji, stosując przy tym różne formy, które następnie podlegają ocenie wychowawczej.

Warto na koniec podać kilka opinii samych wychowawców na temat prowadzonego eksperymentu:

Wychowawca klasy II b: „Bardzo pozytywnie oceniam próbę objęcia większości dzieci i młodzieży zajęciami pozaszkolnymi. Czas wolny dzieci jest zorganizowany,

<sup>5</sup> Dane zawarte w tabeli 5 dotyczą 364 przypadków uczniów kl. II—VIII oraz 211 uczniów uczestniczących na zajęciach pozaszkolnych.

zajęcia te rozwijają i wzbudzają zainteresowania, zapobiegają często złym wpływom rówieśników. Dzieci z klas II i III skarżą się jednak, że nie ma dla nich sekcji sportowej”.

Wychowawca klasy III a: „Uczniowie, którzy należą do sekcji, chodzą na zajęcia regularnie, wpłynęło to na ich lepsze zachowanie tak w domu, jak i w szkole. Uważam, że każdy uczeń winien należeć do jakiejś sekcji, przez co może rozwinąć swoje zainteresowania i wypełniać czas wolny godziwą rozrywką.”

Wychowawca klasy IV b: „Dzieci są bardzo zadowolone, zwłaszcza z sekcji baletowej i gimnastyki artystycznej. Natomiast są zastrzeżenia do sekcji fotografii, której zajęcia nie odbywają się systematycznie. Dzieci chętnie widziałyby prowadzenie określonych sekcji kilka razy w tygodniu.”

Wychowawca klasy Va: „Zajęcia wg opinii dzieci są ciekawie prowadzone, uczniowie chętnie na nie uczęszczają. Uważam, że instruktorzy powinni ponawiać rekrutację co semestr, bowiem dzieci na początku nie zawsze są zdecydowane, do jakiej sekcji się wpisać, a czasem część z nich chciałaby przejść do innej.”

Już z tych kilku wypowiedzi widać, że opinia nauczycieli-wychowawców jest pozytywna. Świadczy to również o zainteresowaniu się uczących problemem zajęć pozaszkolnych, co znajduje m.in. swoje odbicie przy wystawianiu oceny ze sprawowania.

Reasumując, należy przyznać, że zorganizowanie dzieciom i młodzieży różnorodnych form zajęć pozaszkolnych pod kierunkiem instruktorów pozwoliło uzyskać wielorakie korzyści dydaktyczno-wychowawcze. Szczególnie cenne dla nas było rozbudzenie i poszerzenie kręgu zainteresowań, kształtowanie określonych postaw społecznych, umiejętności współzycia w grupie oraz zintensyfikowania aktywności społecznej na terenie klasy, szkoły i środowiska lokalnego.

Godnym odnotowania był również fakt zespolenia wokół szkoły wszystkich instytucji społeczno-politycznych, które działając w sposób skoordynowany, wg ustalonych dyrektyw ogólnych (plan wychowawczy szkoły), mają większe możliwości skutecznego wpływu na młodzież szkolną i pozaszkolną. Zapobiega to rozproszeniu działalności i dublowaniu takich samych form pracy. Wzajemna wymiana poglądów, prezentacja rozwoju w odniesieniu do złożonego problemu, jakim jest organizacja czasu wolnego, pozwala pełniej i głębiej ustosunkować się do kolejno podejmowanych przedsięwzięć.

W tym miejscu należy także zaznaczyć, że borykamy się z wielorakimi trudnościami m.in. ze względu na trudności finansowe, z wyjątkiem jednego instruktora opłacanego przez miejscową spółdzielnię mieszkaniową, wszyscy pozostali pracują społecznie, w związku z tym brak jest czasem możliwości egzekwowania pełniejszego zaangażowania się w podjętą działalność, która jest traktowana jako tylko i wyłącznie praca społeczna. Stąd też zdarzają się sporadyczne przypadki absencji instruktorów. Inną naszą bolączką jest mały limit czasu wyznaczony nam do prowadzenia zajęć w sali gimnastycznej, z której korzystają jeszcze dodatkowo zakłady opiekuńcze, Politechnika i nauczyciele wf w ramach zajęć z SKS-u. Trzeba także przyznać, że część grona pedagogicznego (na szczęście nieliczna) chyba nie uczyniła wszystkiego, by przekonać swoich wychowanków o konieczności włączania się w działalność w poszczególnych sekcjach.

Wreszcie brak dodatkowego etatu dla woznego, który powinien przebywać na terenie szkoły w czasie zajęć środowiskowych, powoduje, że część młodzieży, głównie z tzw. marginesu społecznego, czując się bezkarnie przysparza nieraz wiele kłopotów wychowawczych.

Niewątpliwie słusznym i koniecznym wydaje się być podejmowanie przez szkołę szerszych zadań niż dydaktyczno-wychowawcze na terenie szkoły. Obecna szkoła oceniana jest głównie poprzez efekty wychowawcze, a te mogą być niweczone lub

obniżane przez czynniki pozaszkolne. Stąd szkoła musi kierować swe działanie także poza swoje mury. Szkoła jest i zapewne pozostanie jeszcze na długo placówką najlepiej przygotowaną do działalności inspiratorskiej, opiekuńczej i integrującej społeczność ludzką.

### Wnioski końcowe

Biorąc pod uwagę dwuletni okres naszej działalności i zdobyte na tym polu doświadczenia nasuwają się następujące wnioski:

1. Istnieje pilna konieczność włączenia się szkół osiedlowych do organizacji zajęć pozaszkolnych dla dzieci i młodzieży.
2. Do działalności pozaszkolnej należałoby włączyć w szerszym zakresie rodziców i studentów jako instruktorów prowadzących wybrane przez siebie sekcje.
3. Byłoby wskazane pewne dofinansowanie instruktorów ze strony Władz Oświatowych jak i miejscowych spółdzielni mieszkaniowych.
4. Wszyscy nauczyciele winni dołożyć starań, by działalnością pozaszkolną objętych zostało jak najwięcej uczniów, a głównie uczniów niedostosowanych społecznie.
5. Przy wystawianiu okresowych ocen ze sprawowania należałoby uwzględnić aktywność poszczególnych uczniów prezentowaną na zajęciach pozaszkolnych.
6. Powołując określone sekcje należałoby kierować się z jednej strony zainteresowaniami uczniów, z drugiej — uwzględnieniem wszechstronnego rozwoju ich osobowości.

RYSZARD ŁUKASZEWICZ

## PERCEPCJA SAMEGO SIEBIE W RELACJI DO ZADAŃ EDUKACYJNYCH

Jedną z bardziej niepokojących refleksji w teorii kształcenia jest stwierdzenie, że prawdopodobieństwo kontynuowania nauki w przyszłości jest tym mniejsze, im niższy jest poziom wykształcenia ludzi, którzy mają tę edukację podjąć. Sytuacja jest paradoksalna: właśnie ci, których poziom wykształcenia znajduje się poniżej pewnego minimum — wyrażonego oczekiwaniami gospodarki i kultury narodowej na danym etapie jej rozwoju — i którzy w pierwszej kolejności winni korzystać z edukacji, najmniej chętnie podejmują tego rodzaju wysiłek. Dlaczego tak jest? Dlaczego ludzie w mniejszym stopniu, niż to jest, możliwe, uzależniają poziom swoich osiągnięć zawodowych od kształcenia się. Kiedy tak się dzieje? Jakie są powody tego, iż nie tylko nie kształcą się wtedy, gdy istnieją po temu sprzyjające warunki społeczne i gospodarcze, ale i wtedy, gdy obiektywne wymagania ich pracy zaczynają „naciskać” w tym kierunku? Co jest źródłem stymulacji zmierzającej niekiedy do opierania się owym edukacyjnym wymogom pracy?

Odpowiedź na te pytania jest złożona i nie zawsze może być jednoznacznie interpretowana. Krzyżują się w niej kontrowersje i punkty widzenia jednostki, żądań gospodarki i oczekiwań ogólnospołecznych. Najbardziej rozbudowane są studia w kontekście funkcjonowania różnego rodzaju barier edukacyjnych. Podkreśla się także, iż niekiedy działają systemy progów, polegające na sztucznym ogarniczeniu dostępu do szkół mimo spełniania formalnych wymogów i na mnożeniu dodatkowych warunków przyjęć. Tak więc trzeba uznać, że ów edukacyjny „tor przeszkód”

łączy się zarówno z czynnikami wynikającymi z niedoskonałości samego systemu oświaty, jak i z czynnikami, które są poza nim. Ale w tym miejscu trudno się oprzeć kolejnemu pytaniu: dlaczego jedni pokonują ten tor przeszkód, a drudzy nie?

Wracamy tu ponownie do znaczenia edukacji w procesie rozwoju i wzrostu potencjalnych zdolności ludzi. Jednak dotychczas analizowane w literaturze zagadnienia wskazywały przede wszystkim na bariery związane z okolicznościami, w jakie ludzie są uwikłani na drodze edukacyjnej, a które nie zawsze mogą pokonać. W takich warunkach zarówno dla tych, którym się powiodło, jak i dla tych, którym się nie powiodło, „cena” dyplomu rośnie. Dla jednych i dla drugich doświadczenia takie mają jednakową wagę — tylko skutki są różne: raz wzrasta poziom motywacji i poczucie własnej wartości, co prowadzi do utrwalenia się zachowań proedukacyjnych, a raz — motywacja i poczucie własnej wartości obniżają się, co w efekcie zmierza do zgeneralizowania wzoru zachowań, który polegać będzie na unikaniu zadań edukacyjnych.

Jednak nie możemy założyć, iż wszyscy, którzy mają zbyt niski standard wykształcenia w stosunku do wymagań zawodowych (choć nie tylko zawodowych), są w takiej sytuacji dlatego, że piętrzyli się przed nimi owe bariery edukacyjne oraz że trudne czy wręcz niemożliwe było ich pokonanie. Nie jest to także rezultatem niewystarczających dyspozycji intelektualnych. Niemniej poziom osiągnięć zawodowych tych ludzi oraz ich dalsze szanse edukacyjne są mniejsze niż innych, a rezultaty wyników w tym względzie — poniżej rzeczywistych i potencjalnych możliwości. Dlaczego?

Jedna z możliwych hipotez, wyjaśniających tę rozbieżność, brzmi: Źródłem różnicy są odmienności spostrzegania siebie w relacji do zadań edukacyjnych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań, które weryfikują to hipotetyczne założenie.

## 1. Wyniki badań własnych

Szkola na kolejnych szczeblach drabiny edukacyjnej stawia coraz to nowe i coraz to bardziej skomplikowane zadania (zob. m. in. J. Piaget: *Ou va l'education?*, Paryż 1972). Każdy z kształcących spostrzega siebie w relacji do tych zadań. Spostrzeżenia te stają się źródłem wiedzy o samym sobie w procesie kształcenia, a zarazem stanowią przesłanki do formułowania określonych oczekiwań edukacyjnych pod swoim adresem. Równocześnie pozwalają porównywać wyniki, jakie zamierzało się osiągnąć z wynikami, jakie zostały osiągnięte. Siła oczekiwań w znacznej mierze warunkuje stopień, w jakim wpływają one na percepcję własnych możliwości edukacyjnych (choć nie tylko edukacyjnych). Praca J. Brunera (1951) zawiera zwartą koncepcję wybranych wyznaczników siły oczekiwania. Jakie zatem są te czynniki?

1° Częstotliwość potwierdzenia w przeszłości. Im częściej oczekiwanie znalazło potwierdzenie w przeszłości, tym większa będzie jego siła. Łatwiej będzie wywołać je. Wymagać będzie ono mniejszego zasobu informacji zewnętrznych, obiektywnych, żeby ulec wzmocnieniu. I odwrotnie, trzeba będzie mocniejszych dowodów przeciwnych, żeby je odrzucić.

2° Monopol. Im mniejsza jest rozpiętość alternatywnych oczekiwań, żywnych przez daną osobę odnośnie nastawień otoczenia do niej, tym większa będzie ich siła.

3° Potwierdzający kontekst (lub inaczej: konsekwencje poznawcze). Poszczególne oczekiwanie osadzone jest w szerszym systemie po-

pierających je hipotez i pojęć. Im większa i bardziej zintegrowana jest liczba hipotez popierających, tym silniejsze będzie oczekiwanie.

4° Konsekwencje motywujące. Oczekiwanie zaspokajają potrzeby jednostki w różnym stopniu. Im bardziej potwierdzenie oczekiwania odpowiada zaspokojeniu potrzeb, tym silniejsze będzie oczekiwanie; łatwiej będzie ono powstać, łatwiej będzie je wzmocnić, trudniej przewyciężyć.

5° Potwierdzające weryfikacje (lub inaczej: społeczne konsekwencje). Oczekiwanie może ulec wzmocnieniu dzięki zgodności z oczekiwaniami innych obserwatorów, do których dana osoba może się zwrócić.

W związku z powyższym sformułowano dwie hipotezy, które miały zostać zweryfikowane w badaniach empirycznych dotyczących wyznaczników kształtowania sukcesów zawodowych<sup>1</sup>. Podstawowym założeniem związanym z doborem próby była zasada pozytywnej oceny wyników pracy tych osób. A więc, w dalszych rozważaniach mówiąc o grupie ludzi z sukcesem („S”) będziemy rozumieli, iż są to osoby, których sukcesy zawodowe są tylko następstwem wysokich wyników w pracy. Dobór próby został ograniczony do przedstawicieli gospodarki narodowej z terenu miasta Wrocławia. Wielkość próby wynosiła 100 osób, przy czym zachowano tu reprezentację proporcjonalną do liczebności zatrudnionych w poszczególnych działach gospodarki<sup>2</sup>. W celu zweryfikowania hipotez łączących się z niektórymi wyznacznikami sukcesów zawodowych podjęto także badania w obrębie grupy kontrolnej („K”). Była ona losową pobraną próbą z populacji absolwentów wrocławskich szkół podstawowych rocznika 1956, którzy pracują we Wrocławiu (są to 30-latkowie).

Pierwsza hipoteza: różnice w percepcji siebie — w relacji do zadań szkolnych — stanowią znaczące źródło różnic w osiągniętych wynikach edukacyjnych<sup>3</sup>. Ludzie, których oczekiwanie co do pożądanego wyniku są zgodne lub wysoce zbieżne z antycypowanymi przez nich wymaganiami innych, osiągają w rzeczywistości lepsze rezultaty niż ludzie, u których w tym względzie występują rozbieżności. Stopień tej rozbieżności rzutuje na poziom trudności podejmowanych zadań edukacyjnych. Im większa jest zgodność, tym człowiek łatwiej będzie podejmował zadania o wzrastającym poziomie wymagań. Równocześnie należy dodać, iż rzeczywisty poziom wykonania stanowi informację modyfikującą wiedzę o sobie samym.

Rozkład danych na temat zgodności lub zbieżności wyników osiągniętych w szkole z wyobrażeniami o własnych możliwościach w tym zakresie wskazuje na istotne różnice między obu próbkami<sup>4</sup>. Oceny potwierdzające ową zgodność występują u 73% osób z grupy „S” i tylko u 40% badanych z grupy „K”. Rozbieżność jest statystycznie znacząca (przy  $\chi^2=19,2$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ). Należy zatem przyjąć wysuniętą hipotezę i uznać, że jest to jeden z ważnych czynników związanych z osiągnięciami szkolnymi.

Trzeba także przyjąć, że oczekiwanie co do wyników, jakich człowiek spodziewa się w procesie edukacyjnym, mogą różnić się od wyników pożądaných. W tej sytuacji możliwe są odmienne warianty zachowania wpływające na zmianę tego stanu rzeczy: (1) może nastąpić modyfikacja własnych oczekiwań lub zmiana poziomu osiągniętych wyników bądź jedno i drugie równocześnie, ale zawsze o zgodnym kierunku; (2) może nastąpić odrzucenie wymagań przy nie zmienionym po-

<sup>1</sup> Badania zostały wykonane w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, a całość na ten temat jest przygotowana do druku.

<sup>2</sup> Badania zostały zakończone w 1973 r. i objęto nimi przedstawicieli ponad 50 różnych grup zawodowych z wszystkich działów gospodarki i kultury narodowej.

<sup>3</sup> Przez wyniki edukacyjne rozumiemy tu osiągnięcie określonego poziomu wykształcenia (w żadnym wypadku ocenę szkolną).

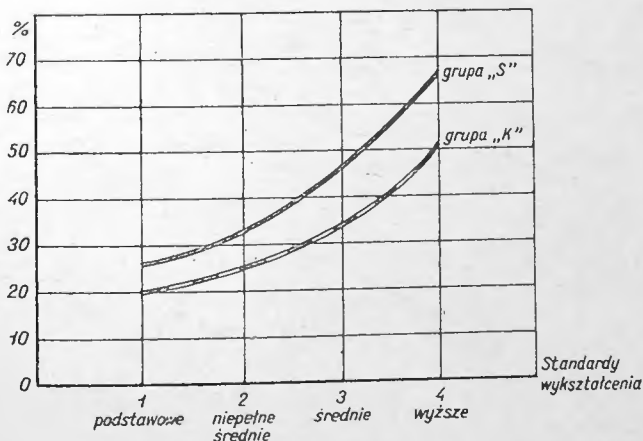
<sup>4</sup> Rozbieżności ocen dotyczą przede wszystkim kształcenia w szkole podstawowej.



ziomie samooceny (niezależnie od tego, czy będzie to niska, czy wysoka samoocena). Z tym drugim wzorem zachowania wiąże się tendencja albo do podejmowania prób dokonywania zmian w otoczeniu (np. przerwanie nauki, zmiana szkoły itp.) albo bierność.

Druga hipoteza: różnice w percepcji siebie — w relacji do zadań szkolnych — są bardziej znaczące dla ludzi, którzy żywią przekonanie, iż poziom rezultatów zależy przede wszystkim od nich samych.

I tu także uzyskujemy potwierdzenie powyższego przypuszczenia. Wynika ono z rozbieżności ocen w obu próbach, w grupie „S” znacznie rzadziej niż w grupie „K” ujawnia się skłonność do niezależniania rezultatów szkolnych od własnych możliwości; frakcja takich osób z próby „K” jest trzykrotnie (36%) większa niż analogiczna frakcja w próbie „S”. Równocześnie wydaje się, iż istotne są uwarunkowania samoocen w zależności od standardu wykształcenia, jaki posiada dana jednostka. Dlatego właśnie zweryfikowaliśmy częstotliwość pojawiania się zgodności samoocen osiągniętych wyników szkolnych z samoocenami własnych możliwości w zależności od poziomu wykształcenia (rys. 1). Obydwie przedstawione tam krzywe wykazują wyraźną tendencję wzrostu wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia populacji. Jednakże dynamika tej tendencji jest większa na odcinku między standardem szkoły średniej i wyższej niż na odcinku poniżej szkoły średniej. Może to wskazywać, że im wyższy jest poziom wykształcenia, tym mniejsza jest częstotliwość rozbieżności samoocen w tym względzie, jaki jest zawarty na wykresie. Przypuszczalnie można także odwrócić tę zależność i stwierdzić, że im częściej będzie się pojawiać zgodność samoocen osiągniętych wyników z własnymi możliwościami kształceniowymi, tym większa będzie frakcja ludzi podejmująca edukację na coraz wyższym poziomie. Poza tym różnica na korzyść grupy „S” wyraźnie dowodzi, iż częstotliwość tych ocen wiąże się z sukcesami ludzi, a odchylenie krzywej w górnej jej części (między punktami 3 i 4) akcentuje jeszcze bardziej rolę poziomu wykształcenia.



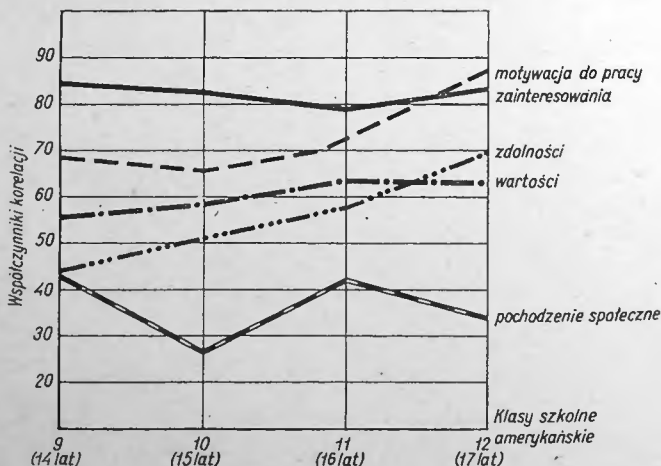
Rys. 1. Rozkład samoocen w kwestii dotyczącej tego, na ile postępy osiągnięte w szkole odpowiadały własnym możliwościom edukacyjnym (odsetki wyrażają liczbę osób, które odpowiedziały pozytywnie w stosunku do ogólnej liczby badanych z określonym poziomem wykształcenia).

## 2. Wyniki innych badań i wnioski

Percepcja samego siebie jest ważnym wyznacznikiem standardów regulacji zachowań się człowieka, a również stanowi podstawę formułowania aspiracji. W swoich badaniach R. O. Hara i D. Tiedeman (1959) wykazali zgodność między zainteresowaniami zawodowymi, cechami osobowości, inteligencją i poziomem społecznym, określonymi obiektywnie a samoocenami tych właściwości przez uczniów szkół średnich. Wyniki te przedstawia rys. nr 2.

Ocena własnych sukcesów lub niepowodzeń zależy nie tylko od osobistych oczekiwań z nimi związanych, ale również od rzeczywistych osiągnięć w porównaniu z innymi. Jest to także jednym ze źródeł wiedzy o sobie samym. Znaczenie tej relacji wykazały badania przeprowadzone w Chicago: zbadano różne klasy; najlepszy uczeń najgorszej klasy był słabszy aniżeli najsłabszy w najlepszej; mimo to uczeń najlepszy z gorszej klasy czuł się predysponowanym do sukcesów tak samo, jak najlepszy z lepszej klasy, pomimo braku punktów stycznych w ich poziomie; uczeń najsłabszy w klasie lepszej, mimo że był obiektywnie lepszy od najlepszego z klasy gorszej — odczuwał upokorzenie i nie wykazywał tendencji do zachowań związanych z osiąganiem sukcesów. Według tych badań posiadanie przez uczniów pozytywnych oczekiwań doprowadza do tego, że ci, co je mają, mają również osiągnięcia, a ci, którzy nie mają pozytywnych oczekiwań, nie mają także osiągnięć (T. Husen, 1971). Obok tych osobistych oczekiwań — konfrontowanych w relacji do zadań i w porównaniach do osiągnięć innych — nie można lekceważyć tendencji do spełniania oczekiwań otoczenia.

Zweryfikowane wcześniej hipotezy oraz powyższe informacje z innych badań pozwalają wyjaśnić częściowo przyczyny różnicowania się standardów edukacyjnych oraz rozbieżności zawodowych efektów ich wykorzystania. Związane z nimi interpretacje stanowią podstawę dla następujących przesłanek:



Rys. 2. Korelacja między miarami obiektywnymi a samoocenami na poziomie szkoły średniej.

Źródło: D. Super „Psychologia zainteresowań”, W-wa 1972, s. 80.

— im częściej będzie się pojawiać zgodność samoocen osiągniętych wyników z własnymi możliwościami kształceniowymi, tym większa będzie frakcja ludzi, którzy

nie przerywają nauki przed jej ukończeniem, oraz będzie wzrastać liczba ludzi podejmujących edukację na coraz wyższym poziomie;

— im wyższy jest poziom wykształcenia, tym mniejsza jest częstotliwość rozbieżności samocen między przewidywanym i rzeczywistym poziomem osiągnięć edukacyjnych.

Przyjmując powyższe przesłanki, znajdujemy w pewnej mierze wyjaśnienie, dlaczego ludzie o tym samym standardzie wykształcenia mają czy mogą mieć różne prawdopodobieństwo szans osiągnięcia sukcesów. Wynika to mianowicie z tego, iż w sposób odmienny spostrzegają siebie w relacji do określonych zadań. A także można wyjaśnić sytuację, w których przy nierównym standardzie wykształcenia prawdopodobieństwo sukcesu jest lub może być takie samo, bowiem zbliżone są oceny samych siebie.

Z pewnością pojęcie o sobie samym można uznać za ważny czynnik kształtowania się zarówno oczekiwań co do samych wyników, jakie człowiek spodziewa się osiągnąć, jak i rzeczywistych ich rezultatów. Informacje z nimi związane pozwalają sterować własnymi czynnościami, a także stwarzają podstawę do korygowania stopni trudności rozwiązywanych zadań, zgodnie z realnymi możliwościami radzenia sobie z nimi.

W badaniach pedagogicznych twierdzenia i hipotezy związane z tymi problemami nie są wykorzystywane proporcjonalnie do ich wartości. A przecież w znacznej mierze mogłyby modyfikować tradycyjnie uznawany zbiór czynników determinujących przyczyny różnego aprobowania wymogu kształcenia ustawicznego. W obliczu tych wniosków nie można lekceważyć przypuszczenia, że w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: co jest istotą osiągnięć szkolnych?; szczególnego znaczenia nabiera to, że osiągnięcia te nie tylko trzeba, ale przede wszystkim można osiągnąć. Rzecz jednak nie polega na dopasowaniu ich obiektywnego poziomu do możliwości rozwojowych i edukacyjnych ludzi, lecz na wytworzeniu przekonania, że jest to realne! W takich warunkach można doprowadzić do wzrostu aspiracji i poziomu osiągnięć edukacyjnych o wiele liczniejszą populację ludzi niż to było w przeszłości.

Badania nad percepcją samego siebie w relacji do zadań edukacyjnych wykraczają poza tradycyjny obszar studiów pedagogicznych. Mają znaczenie jakościowo różne od zagadnień rozważanych dotychczas, nie mieszczą się bowiem w schematycznych ujęciach szans i celów edukacyjnych ludzi.

#### L I T E R A T U R A

1. BRUNER J.: Personality dynamics and the process of perceiving, w: Perception — an approach to personality. Nowy Jork 1951.
2. PIAGET J.: Ou va l'education? Paris 1972.
3. O'HARA R. i Tiedeman D.: The vocational self-concept in adolescence, w: *J. Counseling Psychology* 1959, 6.
4. T. HUSEN. Die Schule der 80-er Jahre. Stuttgart 1971.
5. SUPER D.: Psychologia zainteresowań. W-wa 1972.

BARBARA ZAKRZEWSKA

## Z DOŚWIADCZEŃ NAD DZIECKIEM DYSLEKTYCZNYM

SAMODZIELNA GRUPA BADAWCZA PSYCHOHIGIENY SZKOLNEJ  
CMDiK PAN

Kierownik: dr med. mgr fil. H. Osiński

Dziecko dyslektyczne, któremu coraz więcej poświęca się miejsca w krajowej literaturze psychologiczno-pedagogicznej, jest dzieckiem inteligentnym, ale nieharmonijnie rozwiniętym. Mimo nie uszkodzonych receptorów wzroku i słuchu nie może ono opanować umiejętności czytania i pisania w takim czasie, jak jego szkolni koledzy.

Przyczyną tych specyficznych trudności czytania i pisania są zaburzenia rozwoju psychoruchowego dziecka najczęściej w zakresie percepcji i pamięci wzrokowej, percepcji i pamięci słuchowej, orientacji w przestrzeni oraz lateralizacji. W wyniku tych niedoborów, występujących w różnych układach i w różnym stopniu nasilenia u poszczególnych dzieci, rejestrujemy specyficzne błędy w czytaniu i pisaniu, wśród których najważniejsze to:

1. Nieadekwatne różnicowanie liter, zbliżonych obrazem graficznym: a — o, l — t, m — n
2. Nieadekwatne różnicowanie głosek podobnych fonetycznie: b — p, d — t, w — f
3. Statyczne odwracanie liter o podobnym kształcie, a odmiennym kierunku: b — d, g — p, n — u
4. Dynamiczne przestawianie liter, sylab
5. Opuszczanie, dodawanie liter, sylab w wyrazie

Od kilkunastu lat trwające w Polsce badania nad dziećmi z trudnościami czytania o normalnym rozwoju umysłowym bez uszkodzonych receptorów wzroku i słuchu stwierdziły dość znaczny odsetek dzieci mających tego rodzaju trudności, o różnym zakresie i stopniu nasilenia. I tak np. prof. H. Spionek w badaniach klas I—IV zarejestrowała 10—15%<sup>1</sup> dzieci z tymi trudnościami. Badania b. Zakładu Psychofizjologii CMDiK PAN wykazały 9% tego rodzaju dzieci<sup>2</sup>. Trudności czytania i pisania nie tylko powodują złe wyniki w nauce, ale wtórnie doprowadzają do objawów nerwowości i zaburzeń zachowania u dzieci na skutek nadmiernego psychicznego przeciążenia przy równoczesnym braku sukcesu. Dotychczasowe sposoby zapobiegania tym trudnościom przez pozostawienie dziecka na drugi rok w tej samej klasie bądź umieszczenie w szkole specjalnej, co nierzadko się zdarza, świadczą o niezrozumieniu specyfiki tego problemu i nieprzygotowaniu szkoły do rozwiązania go we właściwy sposób. Dla dziecka dyslektycznego ta forma „pomocy” jest ogromnie krzywdząca i degradująca je społecznie.

Dziecku dyslektycznemu potrzebna jest pomoc adekwatna do specyfiki jego trudności, a nie taka, jaką zazwyczaj udziela się dziecku opóźnionemu w rozwoju umysłowym albo dziecku, które z powodu absencji nie nadąza w jakimś przedmiocie za programem szkolnym. Potrzebna jest mu pomoc oparta na korekcyjno-stymulacyjnym działaniu ukierunkowanym na te funkcje poznawcze, które niezbędne są w procesie czytania i pisania, a które są opóźnione bądź zaburzone u da-

<sup>1</sup> H. Spionek: Trudności w nauce czytania i pisania a poziom funkcjonalnej sprawności ich analizatorów. *Psychologia Wychowawcza* 1963, nr 3.

<sup>2</sup> Siwkiewicz J., Zakrzewska B.: Analiza wyników badań psychologicznych dzieci z trudnościami czytania i pisania. *Zdrowie Psychiczne* 1969, nr 5.

nego dziecka. Tylko taka pomoc może zapewnić zmniejszenie lub likwidację trudności w czytaniu u dziecka.

Powszechnie stwierdza się, że pomoc powinna obejmować równocześnie trzy tereny oddziaływania: dziecko, dom, szkołę. Dopiero zintegrowana współpraca terapeuty ze szkołą i z domem zapewnić może skuteczność i trwałość oddziaływań terapeutycznych.

W przedstawionej w niniejszym artykule w sposób wycinkowy metodzie reedukacji wyeksponowano jedynie zajęcia odnoszące się bezpośrednio do dziecka. Wyodrębniono w niej 3 elementy, mające istotne znaczenie dla dziecka z trudnościami w czytaniu i pisaniu: 1) psychoterapeutyczne oddziaływanie na dziecko, 2) stymulacja i kształcenie opóźnionych funkcji poznawczych, 3) wyrównywanie zaburzeń dynamiki procesu nerwowego — głównie zmniejszanie nadpobudliwości bądź zahamowania psychoruchowego. Tak opracowany program realizowany jest we właściwym dla siebie zakresie, przez psychologa i psychokinezyterapeutę<sup>3</sup>. Zajęcia obu tych specjalistów są ściśle z sobą tematycznie i czasowo zsynchronizowane, a elementy jednego rodzaju reedukacji z drugim wzajemnie się przeplatają<sup>4</sup>.

Na przykładzie jednego przypadku zaprezentowano tę część metody reedukacji, która prowadzona jest przez psychologa. Wydzielono w niej 2 części: wstępną i właściwą. Część wstępną opracowano w sposób ramowy, właściwą zaś — wzbogacono kilkoma modelami, ukierunkowanymi na najbardziej zaburzone funkcje.

Przedstawiony przypadek jest interesujący z diagnostycznego punktu widzenia — bogactwa różnych uwarunkowań, tworzących nie tylko niekorzystne sytuacje dla procesu uczenia się, ale i dla ogólnego psychoruchowego rozwoju dziecka.

Znaczne parcjalne opóźnienie dotyczące percepcji wzrokowej i słuchowej, wyraźne zaburzenia rozwoju mowy utrzymujące się do wczesnego okresu szkolnego, wybitnie opóźniony rozwój motoryczny, ubogie w bodźce psychiczne środowisko wiejskie, a wreszcie predyspozycje rodzinne — oto ważniejsze czynniki kompleksowo działające na powstanie trudności w czytaniu i pisaniu u dziecka.

Przypadek ten jest również interesujący z terapeutycznego i prognostycznego punktu widzenia. Utwierdza bowiem w przekonaniu, że dzięki wcześniej zastosowanym ćwiczeniom logopedycznym, które wyrównały w znacznym stopniu zaburzenia mowy u dziecka i umożliwiły podjęcie nauki, a potem dzięki właściwej metodzie reedukacji psycho-dydaktycznej udało się nie tylko uchronić dziecko przed szkołą specjalną, ale zapewnić również powodzenie w nauce szkolnej. Po dwóch bowiem latach systematycznej pracy (zajęcia trwały 4 razy w tygodniu), przy bardzo ofiarnej współpracy matki i wyjątkowej pracowitości dziecka, „odznaka wzorowego ucznia” zdobyta w IV klasie była nie tylko wielkim osiągnięciem osobistym, ale i wyrazem uznania ze strony szkoły.

Kilkuletni wysiłek dziewczynki zaowocował w parę lat później w przyjęciu jej do technikum księgarskiego, które ukończyła pomyślnie we właściwym terminie.

Jola Z., lat 9,3, klasa III, pochodziła z rodziny pełnej, wielodzietnej, mieszkającej w wsi. Matka Joli miała w okresie szkolnym znacznego stopnia trudności w czytaniu, jak również trudności z wypowiedzianiem swych myśli. Polegały one na niemożliwości zastosowania odpowiedniego w danej sytuacji słowa. U ojca i siostry Joli stwierdzono także — oprócz pewnego opóźnienia w rozwoju mowy — zaburzenia procesu lateralizacji w postaci leworęczności.

Organizacja domu była typowo tradycyjna. Ojciec pracował w gospodarstwie rolnym, matka zajmowała się gospodarstwem domowym i wychowywaniem trojga dzie-

<sup>3</sup> J. Markiewicz, B. Zakrzewska: Dwutorowa reedukacja dysleksji. *Zagadnienia Wychowawcze PTHP*, 1971, 1

<sup>4</sup> J. Markiewicz, B. Zakrzewska: O znaczeniu interkalacji w metodzie reedukacji dysleksji. *Zagadnienia Wychowawcze* 1972, 1

ci. Troszczyła się o nie rozsądnie, starała się dopomóc w ich aktualnych trudnościach. Atmosfera w domu Joli była spokojna i serdeczna.

Dziewczynka urodziła się zdrowa. Chodzić zaczęła po roku. Ruchy jednak miała niezgrabne i ociężałe. Rozwój mowy wyraźnie opóźniony i zaburzony. Nie wymawiała poprawnie wielu głosek bądź też mówiła je nieprecyzyjnie, co uniemożliwiała niekiedy dziecku porozumienie się z najbliższym otoczeniem.

Dziewczynka na ogół chowała się zdrowo. Przeziębienia i anginy, na które często chorowała, miały lekki przebieg. Ze względu na miejsce zamieszkania nie chodziła do przedszkola. Miała też ograniczone możliwości kontaktu z innymi dziećmi i mało okazji do stymulacji psychicznej.

Matka, nauczona doświadczeniem wynikającym z własnych trudności czytania, wykazywała bardzo duże zainteresowanie dzieckiem i zapobiegliwość w uzyskaniu właściwej pomocy. W wieku trzech lat Jola była pacjentką Poradni Zdrowia Psychicznego. W tym bowiem okresie dziewczynka posługiwała się swoistym, niekomunikatywnym językiem, prawidłowo wypowiadając kilka prostych słów. Badana w świetlicy obserwacyjnej sprawiała wrażenie dziecka o opóźnionym rozwoju umysłowym. W stosunku do dzieci przebywających w świetlicy nie wykazywała zainteresowania, nie ożywiała się też na widok zabawek. Bierna, spokojna, słabo reagująca na otoczenie, wykonywała jedynie proste polecenia psychologa.

Jola pozostawała pod opieką Poradni do 9 roku życia. Mimo ćwiczeń logopedycznych, trwających przez dłuższy czas, w okresie 7 lat słownik dziewczynki był tak ubogi i zaburzenie mowy tak znaczne (nie wymawiała niektórych głosek szczelińskich i twardych), że rozpoczęcie nauki szkolnej zostało odroczone.

Dziewczynka była uczennicą II klasy, kiedy matka zgłosiła się z nią do b. Zakładu Higieny Psychiczej PAN na reedukację. Miała wówczas bardzo poważne trudności z czytaniem i pisanem — kwalifikowała się do powtarzania klasy.

Czytała bardzo wolno (10—14 wyrazów na minutę), popełniając przy tym liczne błędy. Każdą literę wyodrębniała z zastanowieniem, niepewnie, z trudem dopasowując do graficznego obrazu litery adekwatne brzmienie. Nie rozróżniała głosek: b — p, g — k, ą — om, c — cz, ę — en, s — sz, s — si, dzi — dź. Przeszawiała litery i sylaby. Dodawała je, odejmowała. Często odczytany wyraz był bezsensownym zlepkiem liter. Czytała np. zamiast

garnek — karnek  
czosnek — coseka  
broda — prada.

Dziewczynka popełniała analogiczne błędy w pisaniu ze słuchu. Odpisywanie tekstu nie sprawiało jej trudności. Próbę pisania ze słuchu przedstawiamy na str. 667.

Mimo tak poważnych trudności w czytaniu i pisaniu oraz związanych z tym niepowodzeń szkolnych Jola nie zniechęcała się w pracy. Była wytrwała i ambitna. Poza trudnościami w nauce nie sprawiała zarówno w szkole, jak i w domu kłopotów wychowawczych.

Badanie inteligencji skalą Weschlera wykazało u dziewczynki ogólny rozwój umysłowy na poziomie słabej normy. Wyniki obu skal, chociaż ilościowo były do siebie zbliżone, różniły się jednak poziomem poszczególnych funkcji. W skali słownej bardzo niskie wyniki w „wiadomościach” i „słowniku” świadczyły o opóźnionym rozwoju słowno-pojęciowym dziecka. Wyniki znacznie poniżej średniej osiągnęła Jola również w „klockach”, co było dowodem nie tylko obniżonych uzdolnień manipulacyjnych, ale także trudności analityczno-syntetycznego ujęcia spostrzeganego materiału. Również zdolność organizacji przestrzennej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej była u dziewczynki znacznie obniżona. Rozwój percepcji słuchowej i wzrokowej — 5 lat opóźniony w stosunku do wieku Joli — odpowiadał poziomowi

Lali nos jest prumny.  
W sali wisi malta  
nad kanapąm.

Mama ma naparzeki  
na paroku i syje.

W czasie snusz sorda  
suka.

W doprom pogodem  
prerito porasta trwa.  
Rud grupas zagrapit  
grupem grudem.

Woda płynie w pruzile.

dziecka przedszkolnego. Rozwój motoryczny Joli, który kształtował się na poziomie debilizmu, charakteryzował się zarówno ogólną niesprawnością ruchową, jak i poważną, nieprecyzyjną działalnością manualną. Proces lateralizacji był zdecydowanie opóźniony z wyraźną tendencją do oburęczności.

Ramowy plan zajęć dla Joli uwzględnił 2 etapy pracy — wstępny i właściwy. We wstępnym etapie reedukacji starano się osiągnąć 3 cele:

- 1) pobudzanie i uaktywnianie zainteresowań,
- 2) rozwijanie kontaktu werbalnego,
- 3) usprawnianie zdolności manualnych i koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Do tych zadań okazały się przydatne:

1) odwzorowywanie przez kalkę najpierw prostych, potem złożonych całości zestawianych tematycznie,

2) tworzenie albumów, książeczek o treści przyrodniczej (zwierzęta, owoce itp.),

3) wykonywanie prac z gatunku plastycznych manipulacji — rysowanie, malowanie, lepienie z plasteliny, wyszywanie,

4) kształcenie spostrzegawczości wzrokowej poprzez uzupełnianie wizualne braków na obrazkach, układach graficznych, porównywania 2 różniących się detalami całości,

5) kształcenie koordynacji wzrokowo-ruchowej za pomocą odwzorowywania układów liniowych, figur geometrycznych dwu-, trzymiwarowych, rysowanie linii, przez łączenie punktów dowolnie od siebie oddalonych, kolorowanie odcinków oddzielonych liniami falistymi lub łamanymi, perforowanie wykreślonych prostych przedmiotów, wzorków, liter,

6) rozwijanie pojęć i słownictwa dziecka w celowo organizowanych zabawach, grach zespołowych i loteryjkach stanowiących okazję zarówno do wypowiedzania się kierowanego, jak i spontanicznego. Zajęcia te, stanowiące głównie etap wstępny do reedukacji, trwały około 2 miesięcy. Były one również w miarę potrzeby wykorzystywane i wplatane w podstawowe, właściwe zajęcia programu.

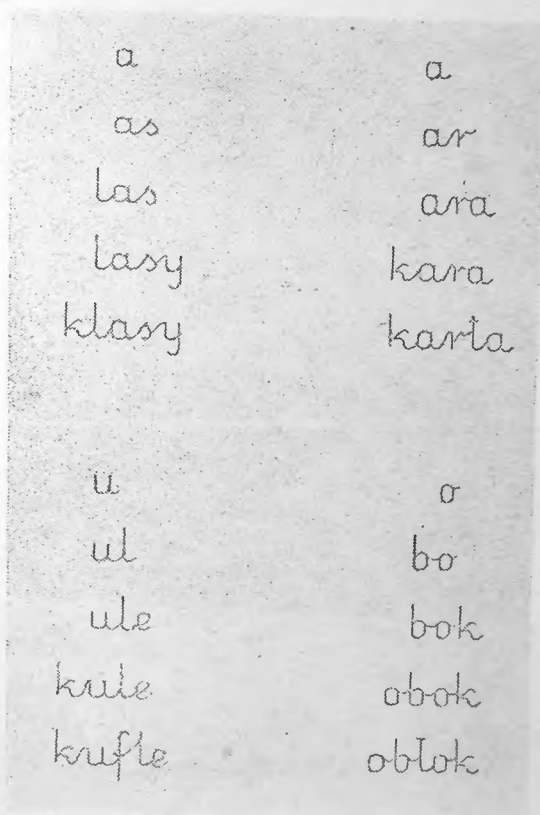
Właściwe zajęcia obejmowały wszystkie te ćwiczenia, które angażowały percepcję słuchową, wzrokową, orientację czasowo-przestrzenną, sprawność manualną. Do kształcenia tych funkcji wykorzystywano najpierw materiał nieliterowy, następnie zaś literowy. Przepracowano samogłoski, potem spółgłoski mylone przez dziecko (b — d, k — g), stopniowo przechodząc do większych, trudniejszych zestawów literowych. Specjalny nacisk położono na przepracowanie głosek dwuliterowych (sz, cz), głosek miękkich jedno- i dwuliterowych (ć — ci, ń — ni itp.). Ważnym elementem pracy z dzieckiem było równoczesne kształcenie sfery słowno-pojęciowej, rozwijanie podstawowych wiadomości gramatycznych.

W oparciu o najprostsze elementy wizualno-audialne wyrazu wykonywano różne operacje intelektualne — odwzorowywanie, różnicowanie, klasyfikowanie, powtarzając te same operacje na bardziej złożonych układach literowych.

Na zakończenie przedstawiam kilka modeli ćwiczeń zastosowanych podczas reedukacji z Jolą. Dołączam równocześnie krótkie informacje o sposobie ich wykorzystania.



Model 1 — kształcenie percepcji wzrokowej, funkcji kierunkowej i sprawności manualnej.



Dziecko układa z klocków literowych poszczególne kolumny wyrazów, patrząc na ich obraz graficzny. Zaczyna zawsze od najprostszego wyrazu. Ułożony wyraz odczytuje. Głośno informuje, jaka i w którym miejscu została dostawiona litera. Wyraz ten zapisuje. Dodaną literę podkreśla czerwoną kredką.

Model 2 — kształcenie percepcji wzrokowej, różnicowanie liter wizualnie podobnych, orientacji przestrzennej.

b d g p



arankowa  
cza  ka.

ro  a

o  o  a

lecak

uty

o  casy



kuzki

kiro  ki



tor  a

erma



antofle

o  casy

Dziecko nakłada litery „b” „d” „g” „p” w puste miejsce wyrazu. Eksponowane litery różnią się kolorystycznie. Dziecko każdy wyraz głośno odczytuje. Wszystkie wyrazy tematycznie są związane z obrazkami.

1-sza sylaba

2-ga sylaba

3-cia sylaba

\_\_\_\_\_

li

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

lo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

la

\_\_\_\_\_

so

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

na

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ne

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ka

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ki

to

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ka

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

sobota balony malina banany  
kanapa topola moneta kolano  
potoki muzyka

Dziecko wpisuje we właściwym miejscu — w pierwszej, drugiej bądź trzeciej kolumnie czerwoną kredką brakującą sylabę. Przy pracy korzysta z zestawu wyrazów, znajdujących się u dołu modelu. Głośno odczytuje utworzony wyraz i skreśla go z listy wyrazów.

Model 4 — kształcenie percepcji wzrokowej, zwłaszcza jej funkcji kierunkowej, kształcenie percepcji słuchowej — orientacji czasowo-przestrzennej.

b	d	p
obłok	woda	mapa
ryba	dom	pan
bal	Adam	opona
farba	Wanda	stopa
1. . . . .	1. . . . .	1. . . . .
2. . . . .	2. . . . .	2. . . . .
3. . . . .	3. . . . .	3. . . . .
4. . . . .	4. . . . .	4. . . . .

Model ten wykonujemy w 2 wersjach:

1 wersja: dziecko wpisuje w odpowiednie kolumny literowe wyrazy, mające „b”, „d”, „p”. Zależnie od położenia eksponowanej litery w wyrazie wpisuje go na poziomie liczby 1, 2, 3 lub 4. Eksponowaną literę podkreśla czerwoną kredką.

2 wersja: reedukator dyktuje dziecku po 4 wyrazy zamieszczone w modelu zawierające głoskę „b”, „d” itp. Wyrazy te dyktuje w sposób dowolny i poleca dziecku powiedzieć najpierw wyraz, w którym poszukiwana głoska jest na pierwszym miejscu, potem na drugim, trzecim i czwartym.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

**EDWARD KOWALCZYK: CZŁOWIEK W ŚWIECIE INFORMACJI**  
W-wa 1974, KiW, ss. 286

Praca Edwarda Kowalczyka — „Człowiek w świecie informacji”, którą „Książka i Wiedza” przekazała ostatnio czytelnikom, dotyczy bezpośrednio zagadnień będących, w ciągu kilku ubiegłych lat, przedmiotem szczególnie ożywionej dyskusji w szerokich kręgach pedagogów i psychologów. Dyskusja ta, jak wiadomo, koncentruje się wokół unifikacji i optymalizacji modelu procesu uczenia się i nauczania.

Nie bez wpływu na kierunek tych rozważań pozostaje oczywiście fakt rozprzerstreniania się języka i metod badawczych współczesnej cybernetyki i informatyki wśród wielu dyscyplin naukowych, włączając w to również dydaktykę. Świadczą o tym sporadyczne jeszcze co prawda próby opisu procesu uczenia się i nauczania ze stanowiska cybernetyki, zmierzające do tworzenia tzw. modeli informacyjnych uczenia się i nauczania różnych przedmiotów. Współczesny model nauczania oparty jest jeszcze niestety na negatywnej motywacji: uczeń przyswaja sobie zadane wiadomości, aby uniknąć przykrych dla niego konsekwencji, na przykład — złe stopnie, gniew rodziców, niższa pozycja w zespole. Przy tym głównym elementem procesu nauczania, a zarazem jego motorem, jest nauczyciel. Dlatego postuluje się, by szkoła przyszłości dążyła do tego, aby uczenie uzależnione było przede wszystkim od możliwości tkwiących w samym uczniu. Do nauczyciela zaś należeć będzie tworzenie sytuacji, w których każdy uczeń będzie miał możliwość indywidualnej pracy nad rozwiązywaniem problemów. Udane, choć może jeszcze nie w pełni, próby takiej organizacji procesu dydaktycznego już przecież poczyniono. Wystarczy wymienić tu choćby współczesne próby nauczania programowanego, nauczania sterowanego za pomocą komputerów (ang. computer assisted instruction) czy wreszcie udział komputerów w organizowaniu procesu dydaktycznego (ang. computer managed instruction). Pozytywne w zasadzie wyniki tych prób, jak również stan prac badawczych i rozwojowych w tym zakresie, szczególnie w krajach najbardziej rozwiniętych, pozwalają stwierdzić, iż zarówno szkolnictwo, jak i informatyka osiągnęły stan, w którym możliwe stanie się praktyczne wprowadzenie metod i sprzętu informatyki na teren dydaktyki. Prowadzić to będzie nieuchronnie do rozszerzenia eksperymentów w tym zakresie z jednej strony oraz do trwałych zmian w technologii kształcenia z drugiej. Zmiany te wymagać będą jednak głębokich przeobrażeń w sposobach przekazywania materiału nauczania i — co za tym idzie — zmian w stylu pracy nauczycieli, przyzwyczajonych do planowania zajęć lekcyjnych, opartych na kontakcie osobistym z uczniami i na klasycznych pomocach naukowych takich, jak: podręczniki, modele różnych przedmiotów, mapy itp. Nauczyciel przyszłości musi być nie tylko specjalistą z dziedziny wiedzy, której merytorycznie dotyczyć będą prowadzone przez niego zajęcia, lecz musi również być przygotowany praktycznie do współpracy z różnymi urządzeniami technicznymi, działającymi w oparciu o pewne zasady logiczno-techniczne, oraz znać pewne elementy programowania maszyn cyfrowych. Oczywiście nasuwa się w tym miejscu pewna wątpliwość, a mianowicie czy środki informatyki będą mogły zastąpić w całości działalność dydaktyczną nauczyciela. Oczywiście nie, gdyż nie wszędzie potrzeba, a nawet nie można ich wprowadzać. To prawda. Na ile bowiem i do jakich ogniw łańcucha działalności dydaktycznej powinno się w przy-

szłości wprowadzać środki informatyki, mogą odpowiedzieć zespoły badawcze złożone z informatyków, elektroników, psychologów i pedagogów. Tymczasem istnieją pilne potrzeby przygotowania „podłoża” dla zaadaptowania informatyki do nauczania i kształcenia. Moim zdaniem książka E. Kowalczyka do potrzeb tych nawiązuje.

We wstępie autor pisze, iż „(...) traktuje książkę jako bardzo ogólne, a przy tym popularne wprowadzenie do współczesnej wiedzy o problemach informacyjnych i ich odbiciach w wielu dziedzinach działalności społecznej, a także wskazuje możliwości zastosowania współczesnej aparatury badawczej do poszukiwania perspektywnie uzasadnionych rozwiązań problemów stanowiących o racjonalnym ukierunkowaniu polityki rozwoju społeczno-gospodarczego (...)”. To dość lakoniczne stwierdzenie nie oddaje rzecz jasna bogactwa problematyki podjętej przez autora. Świadczy już jednak o tym, iż książka adresowana jest do dość szerokiego grona odbiorców. Myślę jednak, że przede wszystkim powinni przeczytać ją nauczyciele, działacze oświatowi i ci wszyscy, którzy na co dzień zajmują się problematyką szkoły.

Ogółem praca składa się z 11 rozdziałów, które poświęcono następującym zagadnieniom:

- podstawy pojęcia informacji, relacje i związki informacji z systemem nerwowym, językiem, myśleniem, propagandą,
- zjawiska i procesy informacyjne w nauczaniu,
- informacja w organizacji nauki i badań naukowych, w zarządzaniu i gospodarce.
- socjologiczne aspekty problemów informacyjnych,
- technika przekazywania informacji na odległość,
- komputery i komputeryzacja.

Nie jest moim zamiarem streszczać pracę E. Kowalczyka, taki zabieg byłby w tym przypadku niemożliwy choćby tylko ze względu na rozległość tematyki, którą autor podejmuje. Dlatego też skoncentruję się na problemach najistotniejszych z punktu widzenia pedagoga.

Zacznijmy od pojęcia informacji. Powszechnie wiadomo, iż treść tego pojęcia uległa w ciągu mniej więcej ostatnich 30 lat znacznemu rozszerzeniu. Informację traktuje się obecnie jako taką samą obiektywną własność realnej rzeczywistości, jak masa i energia. O ile jednak pojęcia masy i energii były w nauce już od dość dawna przedmiotem badań, o tyle studia nad pojęciem informacji rozwinęły się stosunkowo niedawno. Uczonych interesują — jak pisze autor — nie tylko matematyczno-statystyczne aspekty tego pojęcia, nie tylko problemy ilościowe, ale także rola i znaczenie informacji, jako elementu motywującego celowe działanie ludzkie, czynnika stymulującego procesy myślenia twórczego.

Większość informacji, z których korzystamy, jest przekazywana za pomocą języka. Ale poza informacją czysto językową odbieramy na ogół również — wzrokowo oraz słuchowo inne sygnały informacyjne, np. gesty, mimikę, barwę głosu, a przede wszystkim otrzymujemy obraz pewnej sytuacji (poprzez obiekty tworzące daną sytuację). Gdy mamy do czynienia z sytuacją, której towarzyszą elementy pozajęzykowe, wszystkie bądź prawie wszystkie receptory uczestniczą w procesie odbioru informacji jednocześnie. Następuje dzięki temu plastyczne odwzorowanie obserwowanego wycinka rzeczywistości w mózgu człowieka. O ile jednak językowi mówionemu towarzyszą na ogół inne sygnały wzrokowe, słuchowe czy dotykowe, o tyle na przykład konstrukcje składniowe języka pisanego tworzą jak gdyby „spłaszczony” opis danej sytuacji. W trakcie jego odbioru dokonywane są niejako operacje kojarzenia przestrzennego na podstawie przekazywanych nam elementów opisu linearnego. Oczywiście jest, iż wartość, jaką przedstawia dana informacja, jest wielkością względną i jest różna dla różnych odbiorców, w zależności od możliwości jej rozumienia i późniejszego użytkowania.

Analizując powyższe problemy E. Kowalczyk zwraca uwagę czytelników również na ilościowe aspekty pojęcia informacji oraz omawia fizyczne podstawy procesów informacyjnych. Rozważania te autor uzupełnia przedstawieniem relacji: informacja a język, informacja a myślenie. Jeśli chodzi o pierwszą z wymienionych relacji, należy stwierdzić, iż autorowi udało się przedstawić we właściwy sposób związki informacji z językiem.

Szczególnie cenne w moim przekonaniu jest omówienie pojęcia języka w jego współczesnej roli. Tradycyjne językoznawstwo interesowało się bowiem przede wszystkim historycznym rozwojem języka, pochodzeniem różnych zjawisk językowych, przy czym rozpatrywało na ogół te zjawiska we wzajemnej izolacji. Zastosowanie maszyn cyfrowych do tłumaczenia zmusiło specjalistów różnych dziedzin do sprecyzowania podstawowych pojęć gramatycznych i do głębszych badań nad strukturą języków naturalnych. W wyniku współpracy matematyków i językoznawców narodziła się lingwistyka matematyczna. Przed pojawieniem się komputerów lingwistyka matematyczna była czysto teoretycznym kierunkiem w nauce o języku, pozbawionym praktycznych zastosowań. Obecnie sytuacja zmieniła się tak, jak zmieniła się rola logiki matematycznej, która stała się podstawą wielu nauk. Ta analogia między lingwistyką a logiką matematyczną sięga znacznie głębiej: pierwsza zajmuje się formalną analizą języka, druga — formalną analizą procesów wnioskowania, w ten sposób znacznie zostało rozszerzone pojęcie języka. W prezentowanej tu pracy czytelnik znajdzie okazję do zapoznania się i oceny dorobku w tym zakresie.

Mniej interesujący z punktu widzenia pedagoga wydaje się być dział poświęcony omówieniu związków informacji z myśleniem. Autor omawia bowiem ogólne mechanizmy myślenia oraz stosunek zjawisk informacyjnych z myśleniem ukierunkowanym. Zagadnienia te są dość szeroko omawiane w znacznej na ogół literaturze psychologicznej i mogą być w zasadzie pominięte, bez szkody dla zrozumienia ogółu przedstawionych w omawianej pracy zagadnień.

Kolejny godny uwagi jest rozdział — „Zjawiska i procesy informacyjne w nauczaniu”. Dla kogoś, kto interesuje się sprawami nowoczesnej technologii kształcenia, nie jest tajemnicą fakt, iż związki pedagogiki z informatyką stają się coraz ścisłejsze. Jak jednak słusznie zauważa autor, stopień wykorzystania osiągnięć technik informacyjnych w nauczaniu i kształceniu będzie zależał od pokonania wielu jeszcze trudności. Trzeba przede wszystkim dokonać pewnych posunięć organizacyjnych uwzględniających racjonalne wykorzystanie nowoczesnych środków technicznych dostarczanych przez informatykę, a więc ustalić w pierwszym rzędzie, do jakich ogniw procesu dydaktycznego należy wprowadzać te środki, do jakich nie potrzeba, a nawet nie można. Gdyby istniała — jak pisze autor — jakaś konsekwentna teoria intelektu, wówczas dokonanie powyższych ustaleń byłoby łatwiejsze.

Inną przeszkodą na drodze zwiększenia zastosowań technicznych środków informatyki w dydaktycznym kanale informacyjnym jest niedostosowanie pojęcia informacji w ujęciu cybernetycznym dla potrzeb dydaktyki i pedagogiki. Ilościowe podejście do tego pojęcia (określone przez Shannona) nie wystarcza, nie uwzględnia bowiem semantyczno-pragmatycznej jego strony. Dlatego też konstruując kanał informacyjny musimy brać pod uwagę takie aspekty wykorzystania informacji w tym kanale, jak:

- aspekt techniczny dotyczący technicznych form przekazu informacji (urządzenia techniczne);
- aspekt semantyczny, związany m.in. z optymalizacją kodów językowych;
- aspekt pragmatyczny, związany ze stopniem oddziaływania treści informacyjnych na odbiorcę.

W procesie dydaktycznym ten odbiorca informacji (uczeń-słuchacz) należy traktować jako obiekt sterowany, posiadający określoną wiedzę i dostosowany do zaku-

mulowania w nim nowej wiedzy. Akumulacja ta nie może jednak polegać tylko na kolejnych aktach zapamiętywania, lecz musi być wynikiem twórczego uczenia się polegającego mówiąc ogólnie na selektywnym odbiorze informacji przez pewien „filtr pojęciowy”, który będzie odrzucał informacje zbędne lub redundantną oraz na poszukiwaniu i generowaniu nowych informacji, rozpoznawaniu problemów, klasyfikowaniu kontroli.

Traktując zatem ucznia-słuchacza jako obiekt sterowany należy dążyć do tego, by przeszedł on z funkcji biernego odbiorcy na pozycje czynnego badacza, by umiał, jak pisze autor, „(...) w miarę możliwości od razu trafić w sedno, by mógł ograniczać obszar rozwiązań dopuszczalnych do takiego, w którym występuje wysokie prawdopodobieństwo znalezienia rozwiązania najkorzystniejszego, aby omijał zakresy, w których rozwiązanie nie może się znajdować (...)”. Wynika stąd, iż autor proponuje, by w procesie nauczania „zaprogramować” niejako ucznia do przyszłego działania heurystycznego, czyli „wpisać” w jego pamięć pewien program heurystycznego działania, uwzględniający oczywiście właściwą uczniowi strukturę myślenia twórczego.

Autor przyznaje jednak, iż jest to zadanie trudne. Próbuje również dać odpowiedź na pytanie, na ile techniczne środki informatyki mogą być pomocne w twórczym uczeniu się oraz organizacji procesu dydaktyczno-informacyjnego. Trzeba przyznać, iż autor potraktował sprawę bardzo rzetelnie. Nie próbuje fetyszyzować roli technicznych środków informatyki w nauczaniu i uczeniu się, lecz wskazuje te ogniwa tego procesu, w których zastosowanie wspomnianych środków jest możliwe i racjonalne. Niektóre wnioski, do jakich dochodzi, są następujące:

1. Urządzeń informatycznych nie można (w zasadzie) używać do kierowania twórczym procesem myślowym, lecz do wyłączenia umysłu w takich czynnościach mechanicznych, jak: odtwarzanie sytuacji, magazynowanie informacji, klasyfikowanie ilościowo-porządkujące w aspekcie niesemantycznym.

2. Urządzenia informatyczne można stosować również do sterowania zewnętrznymi czynnościami dydaktycznymi, sporządzania materiałów pomocniczych, mechanicznego agregowania informacji itp.

3. Technika informacyjna wywiera wpływ na proces dydaktyczny przez użycie schematów myślenia w zakresie zastosowań aparatury pojęciowej teorii informacji do opisu procesu przekazywania wiedzy.

Kończąc omawianie treści recenzowanej pracy chciałbym choć krótko zatrzymać się jeszcze na dwóch rozdziałach: „Zarys rozwoju techniki przekazywania informacji na odległość” oraz „Komputery i komputeryzacja”.

W pierwszym z nich autor poruszył takie zagadnienia, jak: telekomunikacja pierwotna, rozwój telekomunikacji elektrycznej, problemy informatyki, perspektywy rozwoju telekomunikacji. Pierwsze dwa z wymienionych zagadnień zostały omówione niezwykle interesująco. Przy tym duża liczba rysunków i zdjęć w istotny sposób wpływa na lepszy obraz całości prezentowanych przez autora zagadnień.

Jeśli chodzi natomiast o problemy informatyki, uważam, iż autorowi nie udało się, choćby w najogólniejszym zarysie, problemów tych przedstawić. Brak tu przede wszystkim bliższego scharakteryzowania, co stanowi przedmiot badań informatyki. Trudno bowiem zgodzić się z autorem, gdy pisze „(...) po krótkim przeglądzie historii podstawowego rodzaju usług, jakimi są telegraf i telefon, zajmmy się najnowocześniejszą formą przekazu informacji, tj. informatyką (...)”. Nie można przecież utożsamiać form przekazu informacji z nauką, jaką jest informatyka.

W zasadzie omawiając problemy informatyki autor ograniczył się tylko, według mnie bardzo niesłusznie, do zagadnienia transmisji danych.

W ostatnim rozdziale wreszcie („Komputery i komputeryzacja”) dowiadujemy się najpierw nieco o historii komputerów i problemach z nimi związanych, a na-



stepnie poznajemy ogólną charakterystykę, budowę, zasady działania i programowania komputerów oraz ich niektóre zastosowania.

Trzeba przyznać, iż rozdział ten jest napisany dość klarownie i zrozumiale, z jednym zastrzeżeniem, o którym potem.

Rozległość tematyki poruszanej przez autora w tym rozdziale tłumaczy częściowo fakt bardzo skrótowego przedstawienia historii maszyn cyfrowych czy też niektórych ich zastosowań. Słusznie jednak autor skoncentrował się na charakterystyce komputerów, ich ogólnej budowie, zasadach działania i programowania. Swoje rozważania ilustruje na bardzo prostym modelu maszyny cyfrowej. Czytelnik zapoznaje się więc tu z tak ważnymi pojęciami, jak algorytm, sieć działań, program, język wewnętrzny maszyny, język symboliczny i wiele innych. Aczkolwiek pojęcia te nie są zdefiniowane w sposób wystarczająco precyzyjny, w tego typu pracy nie jest to konieczne, przytoczone określenie wymienionych pojęć wystarczy do zrozumienia ich istoty.

Omawiając niektóre zastosowania komputerów autor ograniczył się do takich, jak: sterowanie produkcją przemysłową, zastosowania w szpitalnictwie, zastosowania w badaniach naukowych, wskazując jednocześnie te dziedziny naszej gospodarki, w których zastosowanie komputerów jest lub będzie najbardziej racjonalne.

Podsumowując należy stwierdzić, iż praca E. Kowalczyka mimo swych mankamentów, nielicznych zresztą, jest napisana z rzetelną znajomością poruszanej przez niego problematyki, aczkolwiek daje się zauważyć, iż na terenie techniki autor porusza się znacznie lepiej. Słabą stroną książki są jej niedociągnięcia formalne. W jej „narracyjnym stylu” „giną” definicje (dość rzadkie); w niektórych rozdziałach natomiast zbyt dużo jest szczegółów, nazw, których autor nie wyjaśnia nawet w przypisach, oraz zbyt wiele powtórzeń. Co prawda, we wstępie autor zastrzega się, iż poszczególne rozdziały zostały ujęte w zamknięte całości (z myślą o tych czytelnikach, których zainteresuje jeden ściśle określony temat), to jednak czytając tę książkę w całości, do czego bardzo zachęcam, można momentami nieco zagubić się w toku rozważań autora. Tych kilka uwag krytycznych nie stanowi — w moim przekonaniu — przeszkody, aby uznać recenzowaną książkę jako publikację szczególnie cenną. Czytelnik znajdzie w niej wiele zagadnień i problemów pobudzających do dyskusji i stanowiących źródło twórczej inspiracji. Podkreślić należy również troskę Wydawnictwa o zapewnienie książce możliwie optymalnej komunikatywności. Uwidacznia się to w podanych przez redakcję przypisach, momentami niezwykle obszernych, które w istotnym czasie stopniu nie tylko wzbogacają tekst książki, ale i przyczyniają się do jego lepszego zrozumienia.

*Andrzej Bogaj*

## MARIAN WALCZAK: NAUCZYCIELE WIELKOPOLSCY W LATACH WOJNY I OKUPACJI 1939—1945

Poznań 1974, Instytut Zachodni, ss. 204, egz. 1700, cena zł 45.

Problematykę książki Autor przedstawił w 4 rozdziałach:

- I. Nauka w szkołach powszechnych
  - II. Działalność nauczycieli w konspiracji
  - III. Martyrologia i eksterminacja nauczycieli
  - IV. Księga strat nauczycielstwa wielkopolskiego.
- We wstępie Autor ukazał politykę okupanta hitlerowskiego wobec ludności pol-

skiej — ludobójczą działalność hitleryzmu wyrażoną w „Mein Kampf” Adolfa Hitlera, a którego zbrodniczy program z całą brutalnością realizował Arthur Greiser, namiestnik Kraju Warty urodzony w Środzie Wlkp. Z jego zbrodniczej ręki zginęło w obozach 120 tys., wysiedlono 500 tys. Polaków, wywieziono na roboty przymusowe do Rzeszy 175 tys., w tym również dzieci od 12 lat. Już 20 września 1939 r. Greiser wydał zarządzenie o zakazie publikowania i kolportowania polskich czasopism, a jesienią tegoż roku zamknięcia polskich szkół.

Jako pierwsze zagadnienie Autor omawia naukę w szkołach powszechnych. Tradycyjny początek roku szkolnego w dniu 1 września 1939 r. stał się dla młodzieży i wszystkich Polaków początkiem II wojny światowej. Wielu nauczycieli wielkopolskich zostało zmobilizowanych do wojska, a inni udali się na wschodnie tereny Polski oraz ukrywali się przed najeźdźcą. Według Autora od września 1939 do marca 1940 otwarto dla dzieci polskich 342 szkoły, w których 991 nauczycieli uczyło 58 255 uczniów. Najbardziej polskim powiatem okazał się Konin, w którym 191 nauczycieli udzielało nauki 12 763 uczniom, natomiast Poznań posiadał 176 nauczycieli oraz 9314 uczniów. Z 342 szkół polskich na wsi otwarto 288 (85%), a tylko 54 szkoły w miastach (15%). Nauczyciele wielkopolscy realizowali przedwojenny program oraz korzystali z podręczników i pomocy naukowych okresu międzywojennego. Okupant systematycznie zamykał polskie szkoły. Przeprowadził rejestrację wszystkich nauczycieli celem ich aresztowania i stracenia w publicznych egzekucjach już we wrześniu 1939 r. Działalnością polskich szkół bardzo interesował się Greiser, dążył do niskiego poziomu nauki, aby zdobyć atut do ich zamknięcia.

Od początku kwietnia 1940 r. organizowano specjalne szkoły niemieckie dla dzieci polskich (Volksschule für polnische Kinder) z bardzo niskim poziomem nauki. Nauczycielami tych szkół byli kowale, piekarze, sklepikarze, kelnerki i służące od państwa (s. 27). Szkoły te posiadały najgorsze pomieszczenia (sutereny) oraz pozbawiono je podręczników i pomocy naukowych. W 9 powiatach Wielkopolski nie otwarto żadnej szkoły. Brak nauczycieli stał się przyczyną przypadania na 1 nauczyciela 90, a nawet 200 uczniów. Te motywy zrodziły tajne nauczanie.

Tajne nauczanie rozpoczęło się już w październiku 1939 r. początkowo indywidualnie, a następnie zespołowo. Klasami szkolnymi stały się piwnice, szopy, strychy, pola lub las. Lekcje odbywały się 2—3 razy w tygodniu, najczęściej wieczorem. Z powodu braku podręczników kolportowano je z GG, a akcją tą zajmowali się członkowie Szarych Szeregów. Najaktywniejszym ośrodkiem tajnego nauczania był Poznań mający 1800 uczniów oraz Ostrów Wlkp. — 1500 uczniów. Poza tajnym nauczaniem organizowano podziemną pracę kulturalną (teatry, koncerty, jasełka, inscenizacje), w której uczestniczyły wybitne dziś jednostki, jak Stuligrosz, Kurczewski i inni. Rozwinęła się również konspiracja wojskowa — organizacje militarne (Tajna Organizacja Wojskowa, Związek Walki Zbrojnej przekształcony później w Armię Krajową, Dla Ciebie Polsko i inne). Do aktywnych działaczy tego ruchu należeli Stanisław Zbiński, organizator Batalionów Chłopskich, oraz Konrad Lantanowicz, założyciel organizacji Dla Ciebie Polsko, stracony w obozie Żabikowie pod Poznaniem 1940 r. Konspiracyjną oświatą w Wielkopolsce kierowało od lutego 1942 r. Kuratorium Wojenne z Marią Bojarską, Janem Wikarjakiem i Edwardem Serwańskim na czele. Celem tajnej oświaty było rozwijanie patriotyzmu oraz przygotowanie kadr oświatowych do pracy w wyzwolonej Polsce.

Kolejne zagadnienie książki ukazuje martyrologię i eksterminację nauczycieli. Już pierwszego września 1939 r. zginęło szereg nauczycieli podczas nalotów niemieckich, w walce, a następnie w bitwie nad Bzurą oraz Powstaniu Warszawskim. Podczas działań wojennych w 1939 r. straciło życie 215 nauczycieli, w obozach jenieckich przebywało 317 nauczycieli, a 700 wywieziono do pracy przymusowej w III Rzeszy. Z 337 nauczycieli osadzonych w więzieniach zginęło 51. Z 650 nauczycieli przebywających w obozach koncentracyjnych zginęło 272: w Mauthausen-

-Gusen 127, w Oświęcimiu 55, w Dachau 45, w Forcie VII w Poznaniu 21, a w Żabikowie 11.

Z rozstrzelanych 29 obywateli w publicznej egzekucji w Środzie było 9 nauczycieli, a w podobnej egzekucji w Kostrzynie powiat średzki na 28 obywateli 7 stanowili nauczyciele. W liczbie rozstrzelanych nauczycieli pierwsze miejsce zajął powiat średzki, a drugie Poznań. Bez wieści zaginęło 127 nauczycieli. Z liczby 902 zmarłych nauczycieli wielkopolskich straciło życie:

podczas działań wojennych	178 osób (19,7% ogółu strat)
w egzekucjach	150 „ (16,7% „ „ )
w więzieniach	51 „ ( 5,6% „ „ )
w obozach koncentracyjnych	272 „ (30,2% „ „ )
z różnych przyczyn	110 „ (12,3% „ „ )
zaginęło	127 „ (14,0% „ „ ).

Jest to smutny bilans, nie obejmujący strat materialnych i kulturalnych.

Ostatnim zagadnieniem pracy Autora jest „Księga strat nauczycieli wielkopolskich”. Uzyskanie tych informacji wymagało benedyktyńskiej pracy. Przykładem może być książka Edwarda Serwańskiego: „Wielkopolska w cieniu swastyki” Warszawa 1970, PAX, którą Autor pisał przez 11 lat! Ministerstwo Oświaty oraz Zarząd Główny ZNP już na przełomie lat 1945/1946 podjęły prace badawcze w sprawie losów nauczycieli wielkopolskich podczas okupacji hitlerowskiej. Ministerstwo Oświaty przesłało za pośrednictwem inspektoratów szkolnych do wszystkich szkół ankietę opracowaną przez Mariana Falskiego. Obejmowała całokształt szkolnictwa i losów nauczycieli. Ministerstwo Oświaty otrzymało z Wielkopolski 2060 ankiet zawierających informacje o stratach i przyczynach śmierci nauczycieli.

Również Zarząd Główny ZNP przesłał w lipcu 1946 r. do zarządów okręgowych pismo w sprawie sporządzenia wykazu strat nauczycieli, a po uzgodnieniu z KOSP ankietą została przekazana Zarządowi Głównemu ZNP. Badania nad stratami nauczycieli w Wielkopolsce kontynuowano w latach 1960—1961. Kuratorium OSP przesłało do inspektoratów oświaty pismo w sprawie opracowania nowej imiennej listy nauczycieli z podaniem przyczyny śmierci. Wykazy z 29 powiatów zawierały 605 nazwisk nauczycieli zamordowanych, natomiast wykaz z 1946 r. podawał 428 nazwisk. Wykazy imienne nauczycieli przesłane w 1969 r. do inspektoratów szkolnych celem dokonania weryfikacji oraz uzupełnień wzbudziły duże zainteresowanie w województwie.

Lista została opublikowana po raz pierwszy w pracy Autora pt. „Wielkopolska konspiracja oświatowa” oraz w pracy wydanej wspólnie z Edwardem Serwańskim „Eksterminacja nauczycielstwa wielkopolskiego”. Obie prace stanowią syntezę badań nad martyrologią nauczycieli wielkopolskich. Praca Autora dotycząca strat nauczycieli w okresie okupacji została kontynuowana w latach 1973—1974 z pomocą Komisji Historycznej i Komisji Nauczycieli Emerytów przy powiatowych radach zakładowych ZNP. Działalność ta przyniosła bogaty plon — listy, materiały ikonograficzne, wstrząsające relacje przedśmierne o męczeństwie i śmierci nauczycieli wielkopolskich.

Wiele walorów posiada opublikowana „Księga strat nauczycielstwa wielkopolskiego” zawierająca 902 noty biograficzne. Informują o dacie urodzenia, miejscu pracy, przyczynie aresztowania, miejscu osadzenia w obozie lub śmierci oraz nazwisku świadka stwierdzającego śmierć nauczyciela. Księga nie podaje oceny osobowości i zasług nauczyciela. Alfabetyczny układ not o nauczycielach ułatwia odszukanie nazwiska. „Księga strat nauczycieli wielkopolskich” nie jest jedynym przykładem w Polsce — podobna jest opracowana o nauczycielach śląskich, bydgoskich i łódzkich.

Drugi wykaz nauczycieli opracowany alfabetycznie według powiatów podaje tylko nazwiska nauczycieli.

Pracę Autora uzupełniają aneksy:

- a) fotokopie dotyczące szkolnictwa wielkopolskiego jawnego i tajnego,
- b) źródła archiwalne,
- c) opracowania o tajnym nauczaniu,
- d) obszerna literatura (druki zwarte i czasopisma) o zagadnieniu omawianym,
- e) bogaty aparat naukowy w każdym rozdziale.

Praca posiada wiele walorów:

- a) bogactwo informacji,
- b) jasny i prosty styl,
- c) obiektywizm w ocenie faktów,
- d) wskazania do dalszych badań.

Książka posiada kilka usterek:

1) Stanisław Zbierski nie był nauczycielem śródkim, lecz według relacji jego brata był prawnikiem, autorem książki: „Nad Wartą ludowa straż”, Warszawa 1966, LSW, działaczem Wici, ZSL. Obecnie jest na rencie i mieszka w Poznaniu (s. 48).

2) Podany Mieczysław Świdorski posiada poprawne nazwisko Mieczysław Świdurski. (s. 84).

3) Mieszka nie w Kostrzynie, lecz w Kostrzynie — takiej nazwy używa się w powiecie śródkim. (s. 84).

4) Plenzler Edmund według relacji jego żony nie zginął w Forcie VII w Poznaniu, jak podaje książka, lecz został wyprowadzony z domu, a następnie rozstrzelany w pobliskim lesie przez miejscowych Niemców. Jego grób, odnaleziony w lesie przez dzieci, weryfikuje informację recenzenta książki. (s. 151).

Praca stanowi bardzo interesującą lekturę, chociaż o charakterze tragicznym. Ukazuje patriotyzm nauczycieli wielkopolskich oraz walkę o odzyskanie wolności. Wzbogaca naszą wiedzę o krwawym okresie okupacji hitlerowskiej w Wielkopolsce. Stanowi pouczającą lekcję dla naszego pokolenia.

*Stefan Szajdak  
Środa Wlkp.*

## SOCJOLOGOWIE O WYCHOWANIU

Warszawa 1974, Wydawnictwo Iskry, ss. 236, cena zł 15.

Obecny okres historii PRL cechują — intensywne zainteresowanie zagadnieniem reformy szkoły, unowocześnieniem jej pracy oraz metodami wychowania młodego pokolenia. O zainteresowaniu świadczy również szeroka dyskusja nad raportem o stanie oświaty oraz zorganizowanie zbiorczych szkół gminnych. Wszystkie te zagadnienia wypływają z wielkiej troski o przyszłość młodego pokolenia i kraju. Pod adresem szkoły wysuwa się problem lepszego przygotowania uczniów do życia.

Problematyka szkoły jest również żywa w krajach socjalistycznych i kapitalistycznych. Można więc twierdzić, że stała się zagadnieniem światowym. Chociaż wzrosła ranga społeczna szkoły, to jednak mówi się często o kryzysie wychowującego społeczeństwa — o obniżeniu umiejętności wychowania młodego pokolenia.

Nauczanie i wychowanie jest funkcją społeczną. Słuszna jest edycja prezentowanej książki ukazująca dorobek polskiej socjologii wychowania mogąca spowo-

dować renesans w naukach społecznych. Dorobek polskich socjologów wychowania Chałasińskiego, Czarnowskiego, Krzywickiego, Szczepańskiego, Wyki i Znanieckiego jest mało znany młodym pedagogom z powodu rzadkiej edycji ich prac. Tymczasem polska socjologia okresu międzywojennego wysunęła się na czoło nauki światowej.

Wyboru prac dokonał doc. dr Zdzisław Grzelak. Selekcja materiału nie była łatwa ze względu na bogactwo zagadnień oraz skromnej edycji książki. Zagadnienia tworzą logiczną całość i obecnie są jeszcze aktualne.

Problematykę książki otwiera praca Floriana Znanieckiego zaczerpnięta z I tomu „Socjologii wychowania”. Autor uważa wychowanie jako działalność społeczną w odróżnieniu od czynności technicznej wywołującej zmianę materialną w przedmiocie materialnym. Wychowanie należy do tej samej dziedziny zjawisk, jak życie towarzyskie względnie praca w stowarzyszeniach. Wychowanie stanowi element wielkiej dziedziny życia kulturalnego, w której właściwym przedmiotem oddziaływania jest jednostka lub grupa. Zawsze, gdy wychowawca ma do czynienia z grupą mniej lub bardziej zorganizowaną jak klasa szkolna — ostatecznym celem oddziaływania jest wzbogacenie wiedzy oraz uszlachetnienie jednostki. Wychowanie stanowi obszerną strefę obejmującą również powitanie znajomego na ulicy, posłuszeństwo sługi wobec pana i współżycie małżeńskie.

Wychowanie oddziałuje najczęściej na jednostki młodociane, a jego dopełnieniem jest wychowanie dorosłych, którymi zajmują się organizacje społeczne i zakłady pracy. Pedagogika najczęściej zacieśnia się do grupy wychowującej — nauczycieli.

Tymczasem w okresie rewolucji naukowo-technicznej funkcje te pełnią również książki, czasopisma, radio i telewizja — o czym jednak Autor nie wspomina. Każdy członek społeczeństwa pragnący zostać pełnowartościowym obywatelem państwa, powinien mieszkać na jego terytorium, poznać jego język, kulturę, ustrój, prawa i obowiązki. Przygotowaniem obywatela do jego przyszłych zadań w państwie zajmują się partie polityczne. Na wychowanie religijne członek społeczeństwa nie ma wpływu, gdyż decyduje o tym urodzenie w danej grupie religijnej, natomiast udział w tajnych stowarzyszeniach zależy od jego własnej decyzji.

Wychowanie to przygotowanie obywatela do działalności społecznej, którym kieruje dojrzała lub na pół dojrzała jednostka. Rodzina zajmuje się procesem wychowawczym często w sposób bezplanowy, natomiast szkoła wychowuje w sposób zorganizowany. W procesie wychowawczym chodzi o to, aby jej przyszli obywatele wnosili do życia społecznego szlachetne dążenia, zasady współżycia i budowania własnej Ojczyzny. Osobowość człowieka kształtuje środowisko społeczne. Obejmuje szereg elementów, które oddziałują na jednostkę. Do najważniejszych należą — rodzina, szkoła, rówieśnicy. Najbardziej zorganizowana jest instytucja szkoły. Do środowiska szkolnego należą uczniowie oraz nauczyciele. Nauczyciele przygotowują uczniów do różnych zadań w społeczeństwie — do służby państwowej, pracy w gospodarce narodowej, kulturze oraz różnych zawodów praktycznych. Środowisko szkolne jest jednak drobnym fragmentem wielkiego środowiska społecznego.

Następny autor, Ludwik Krzywicki, kreśli obrzęd uobywatelenia młodzieży męskiej — obrzęd frycowiny swojskie, stanowiący fragment tomu I Dzieła. Polega on na wkupieniu się młodzieńca do grupy zawodowej. Obrzęd ten przedstawia się w dużym skrócie następująco: kosiarz po skoszeniu łąki lub grochu przed zachodem słońca przy dźwiękach marsza na skrzypcach udaje się z kolegami do karczmy. Na polu, a następnie w karczmie parobkowi wymierzają chłostę, czyli frycwy. Obrzęd ten sięga okresu Polski piastowskiej, kiedy Bolesław Chrobry wymierzał w łaźni chłostę synom znakomitych rodów. Obrzęd frycowy ma zasięg światowy — w karawanach afrykańskich nowicjusz otrzymuje chłostę od kie-

rownika karawany przez 3 uderzenia gałązką z liśćmi, po której musi wyprawić ucztę.

U ludów afrykańskich panuje inny zwyczaj uobywatelniania. Młodzieniec ubiegający się o rękę dziewczyny musi przynieść jedną lub więcej głów ludzkich. Inną formą uobywatelniania u ludów afrykańskich jest wtajemniczenie młodzieńca w życie starszych. Uroczystości te trwają przez kilka dni.

Kolejną pracą jest studium Stefana Czarnowskiego pt. „Dawność a terażniejszość w kulturze”, stanowiący fragment publikacji — Kultura. Czarnowski jest wybitnym znawcą problemów przemian kultury. Proces wychowawczy według Autora posiada 3 aspekty — nawiązanie do przeszłości, tradycji, terażniejszości oraz przyszłości. Dzisiejsza kultura Europy stanowi kontynuację kultury śródziemnomorskiej. Podobnie jest ze zwyczajami. — np. polska babka wielkanocna wywodzi się z Syrii i Fenicji, a popularna piłka nożna pochodzi ze szkockiego obrzędu kultowego, podczas którego pęcherz z trzewiami zabitego byka podrzuca się do zagrody skąpego sąsiada.

Każde pokolenie wnosi nowe osiągnięcia do kultury. Prace Znanieckiego, Krzywickiego i Czarnowskiego tworzą pierwszą część publikacji.

Drugą część książki otwiera studium Kazimiera Wyki pt. „Rozwój problemu pokolenia”. Zajmuje się zagadnieniem pokolenia. Problem pokolenia to kwestia dostępu do dóbr kulturalnych. Każde pokolenie przeżywa różne radości i wstrząsy duchowe spajające członków społeczeństwa. Jeśli dawniej pokolenia kształtowały książki i teatr, to obecnie funkcję tę spełniają radio i telewizja. Każde pokolenie własnymi osiągnięciami wzbogaca kulturę.

Józef Chałasiński prezentuje pracę zatytułowaną „Elementy socjologicznej teorii wychowania” zaczerpniętą z książki „Społeczeństwo i wychowanie”. Społeczeństwo jest synonimem zbiorowego współżycia, a życie i wychowanie społeczeństwa ulegają stałej ewolucji. Na folwarku poety Jana Kochanowskiego ciężko pracował chłop pańszczyźniany, który orał i żywił poetę, a tymczasem poeta pisał wiersze o „wsi spokojnej i wesolej”, w której chłopu nie było spokojnie i wesoło.

Wychowanie to wzbogacanie kultury. Dorosli pragną stworzyć dzieciom najlepszą młodość, jakiej sami z pewnością nie posiadali. „Swą młodość przekazują własnym dzieciom po to, aby w społeczeństwie były niewyczerpane źródła wiecznej młodości, radość życia, entuzjazm, wiara w przyszłość, przyjaźń, romantyzm i realizm. W młodości tkwi siła wiecznego odnawiania się społeczeństwa i jego kultury” (s. 203). Młodość jest jednym z centralnych zagadnień kultury wszystkich ludów.

Ostatnim socjologiem jest Jan Szczepański, autor pracy „Wychowanie i osobowość”. W niej omawia zagadnienie kryzysu społeczeństwa wychowującego. Na wychowanie oddziałują różne czynniki:

- a) placówki wychowawcze — rodzina, szkoła, środowisko,
- b) środki informacji — książki, czasopisma,
- c) nowoczesne środki informacji — radio, telewizja.

„Najważniejszym zadaniem wychowania jest zbliżyć szkołę do życia przez wprowadzenie do niej identycznych lub podobnych zasad postępowania i ocen, jakie obowiązują w gospodarce, administracji państwa, instytucjach i organizacjach politycznych” (s. 230).

Książka prezentuje poglądy najwybitniejszych naszych socjologów na wychowanie. Wyrażają zdanie, że wychowanie decyduje o współczesności i przyszłości naszego pokolenia i kraju.

Książkę powinni przeczytać nauczyciele szkół podstawowych i średnich, aby zaczerpnąć wzory do własnej pracy.

Stefan Szajdak  
Sroda Wlkp.

## HALINA SOWIŃSKA: KLASA SZKOLNA JAKO ZESPÓŁ WYCHOWAWCZY

Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1974, ss. 163, zł 20

Niniejsza publikacja zajmuje się problematyką tzw. „małych grup”. Ostatnio temu zagadnieniu poświęcano dużo miejsca i czasu, są to jednak prace obejmujące niektóre tylko aspekty wychowawczo-społecznej problematyki życia klasy, jak np.: kształtowanie się struktury klasy, funkcjonowanie opinii społecznej w klasie itp., bądź też próby całościowego ujęcia społecznej problematyki klasy. Te ostatnie prace oparte były jednak na tak fragmentarycznych badaniach, np. na obserwacji jednej klasy, lub w ogóle nie odwoływały się do żadnych badań, że nie pozwalają na dokonywanie uogólnień.

Ponieważ klasa szkolna ze względu na warunki, w jakich działa, jest specyficzną małą grupą, zadania, jakie realizuje, oraz rodzaj kontroli, jakiej podlega, wymaga gruntownych badań.

Praca niniejsza przynajmniej w pewnym stopniu podejmuje to zadanie.

Praca przeznaczona jest dla wychowawców klas w szkole średniej. Badania prowadzone były na terenie tych klas i dotyczyły dwóch zasadniczych zadań.

Po pierwsze, chodziło o stwierdzenie, jakie typy klas występują najczęściej w szkole średniej. Praktycy doskonale się orientują, że poszczególne klasy w sposób zasadniczy różnią się między sobą, a efektywność działań wychowawczych zależy od cech grupy. Ta potoczna obserwacja nie została niestety zweryfikowana badaniami, bowiem literatura pedagogiczna nie dostarcza całościowego opisu klas, z jakimi nauczyciel najczęściej ma do czynienia w praktyce szkolnej. Wychodząc z tych założeń postawiono przed pracą zadanie dokonania socjologicznej charakterystyki klas oraz opracowanie typologii klas szkoły średniej.

Drugie zadanie polegało na prześledzeniu czynników wychowawczych oraz poza-wychowawczych, warunkujących prawidłowy rozwój klas zaliczonych do określonych typów. Chodziło o ustalenie prawidłowości leżących u podłoża efektywności działań wychowawczych w poszczególnych typach klas.

Niniejsza więc publikacja stara się odpowiedzieć na pytania dotyczące zabiegów wychowawczych, jakich musi się podjąć wychowawca, jeśli pragnie ukształtować zespół wychowawczo-pożądany. Praca składa się z pięciu rozdziałów. Rozdział I omawia grupę społeczną, która jest głównym czynnikiem rozwoju społecznego jednostki. Z jednej strony jest ona terenem ćwiczenia się w zakresie działań społecznych, z drugiej zaś strony źródłem bezpieczeństwa płynącego z akceptacji ze strony członków grupy. Do podstawowych cech społecznych, które kształtują się poprzez udział jednostki w życiu grupy, należy zaliczyć:

- umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych,
- umiejętność orientowania się w normach grupowych oraz gotowość do ich akceptacji,
- dyspozycje do społecznego zachowania,
- umiejętność własnej oceny jako członka grupy społecznej,
- aspiracje w zakresie sukcesów społecznych i inne.

U podłoża procesów socjalizacyjnych, zachodzących na terenie grupy społecznej, leżą określone mechanizmy. Główne prawidłowości można sprowadzić do następujących:

— Członkowie grupy w trakcie procesów porozumiewania się wymieniają wzajemne bodźce, które stanowią dla nich główne źródło kar i nagród. Działają one wzmacniająco na zachowanie jednostek. Podstawową formą funkcjonowania omawianego mechanizmu jest działanie tzw. kontroli społecznej.

— Dzięki działaniu w ramach grupy społecznej ludzie uczą się nawzajem od siebie.

bie, w sposób najbardziej naturalny, określonych zachowań. Zachodzą więc tu procesy modelowania, które są podłożem uzewnętrznienia przez jednostki określonych wzorów działania.

- Podstawowym elementem struktury grupy są role społeczne powiązane w pewne systemy. Udział jednostki w życiu grupy polega na pełnieniu w sposób względnie stały określonych ról w ramach tych systemów. Wynikająca stąd względna stałość działań jednostki jest podstawą utrwalania przez nią określonych zachowań oraz kształtowania się dyspozycji do tych zachowań.

Jedną z grup społecznych, która wywiera najbardziej znaczący wpływ na życie człowieka, jest klasa szkolna.

Rozdział II: „Socjologiczna problematyka zespołu wychowawczego” dotyczy charakterystyki podstawowych komponentów grupy społecznej, do których należą głównie:

- cele działalności grupy rozumiane jako systemy wartości realizowane przez grupę,
- utrwalony system pozycji i ról społecznych stanowiący strukturę grupy,
- trwałe cechy grupy jako całości, do których należy zaliczyć przede wszystkim układ stosunków interpersonalnych, czyli atmosferę grupy oraz stopień zwar-  
tości grupy.

Zespół wychowawczy to jeden z rodzajów grup społecznych, w jakich człowiek uczestniczy w swym życiu. Stając na stanowisku takiego sposobu rozumienia pojęcia wychowania, przy którym wychowanie przeciwstawia się procesowi socjalizacji, przez zespół wychowawczy rozumie się grupę, którą charakteryzują następujące właściwości:

- kontrola wychowawcza spełniana przez wychowawcę na ogół instytucjonalnie do pełnienia tych zadań powołanego,
- realizacje celów wychowawczych określonych przez wychowawcę lub czynniki zewnętrzne,
- instytucjonalny sposób powstawania i reorganizowania grupy.

Głównym zadaniem wychowawcy jest takie ukształtowanie zespołu, by cechował go wysoki stopień kolektywności przejawiającej się w równomiernym rozwoju wszystkich cech, jakie składają się na grupę społeczną. Chodzi głównie o takie cechy, jak demokratyczny układ stosunków, wysoką spójność, atmosfera współdziałania, głównie jednak ideowy charakter celów działania. Powyższe zadania stoją również przed wychowawcą klasy szkolnej. Zadania te są tym bardziej żywotne, że socjologia czy obraz klasy szkolnej jako grupy jest niejednorodny zarówno z punktu widzenia wewnętrznego układu stosunków, jak i zewnętrznych elementów, na bazie których ten układ się kształtuje.

Rozdział III: „Typologizacja klas szkolnych”, nie może polegać na przyjęciu jednej wyodrębnionej cechy jako kryterium podziału. Dominującą rolę w strukturze wszystkich właściwości grupy spełniają cele realizowane przez grupę. Oznacza to, że zmiany w zakresie celów pociągają za sobą odpowiednie przekształcenia się innych cech grupy.

Na tej zasadzie wyodrębniono trzy typy klas w szkole średniej:

- i typ charakteryzuje wysoka zgodność celów autonomicznych zespołu z zadaniami stawianymi przez wychowawcę. Wyraża się to w wysokim wartościowaniu zachowań społecznych, pozytywnym stosunku do obowiązków szkolnych oraz podzieleniu poglądów z wychowawcą. W zespołach tych rozwinęła się w związku z tym struktura demokratyczna, oparta o bliskie przyjacielskie więzy. Struktura nieformalna przekształca się w kierunku zgodności ze strukturą formalną. Klasy tego typu są wysoko spójne, postrzegane przez poszczególnych uczniów jako pozytywne układy odniesienia. Taka charakterystyka upoważnia do stwierdzenia, że rozwój celów klasy w kierunku ich zgodności z celami



wychowawcy pociąga za sobą nasilenie się cech kolektywizmu, czyli równomierny rozwój wszystkich właściwości zespołu. Dlatego ten typ zespołów klasowych nazywano zespołami wychowawczo-zintegrowanymi.

- II typ klas to grupy, w których cele nieformalne nie pokrywają się z celami wychowawcy. W klasach tych zachodzą znaczne rozbieżności w zakresie akceptowanych celów. Stopień spójności tych klas jest więc niski, co pociąga za sobą zahamowanie procesów porozumiewania się. Te klasy nazwano więc klasami niezintegrowanymi.

- III typ klas charakteryzuje się znaczną rozbieżnością pomiędzy celami realizowanymi przez klasę a celami wychowawczymi. Wywołuje to wrogi stosunek do wychowawcy i w konsekwencji prowadzi do wykształcenia się ogólnego nastawienia obronnego klasy wobec kontroli wychowawczej. Przeważają tu autokratyczne stosunki wewnętrzne. Występuje struktura hierarchiczna, wysoce zintegrowana, ale sprzeczna ze strukturą formalną. Spójność w klasach tego typu jest wysoka, ale równocześnie występuje duży dystans między wychowawcą a klasą. Klasy tego typu były nazywane klasami zintegrowanymi destruktywnie.

Z powyżej przedstawionych charakterystyk wynikają dwa wnioski: najbardziej przydatny dla celów wychowawczych jest I typ klasy, w których występuje najwyższy stopień kolektywności, oraz po drugie, jeśli wychowawca pragnie zmienić cechy klas zaliczonych do II i III typu zespołów, musi najpierw wpłynąć na zmianę realizowanych przez nie celów. Jest to jedynie skuteczna droga działania.

Rozdział IV: „Pozawychowawcze determinanty kształtowania się zespołów wychowawczych w różnych typach klas szkolnych”. Obraz klasy jako grupy społecznej kształtuje się nie tylko pod wpływem zabiegów wychowawczych. Do podstawowych cech jednostek tworzących zespoły należą: wiek, status ekonomiczny rodziny, doświadczenie społeczne wynoszone z domu rodzinnego.

Obok wymienionych determinantów istotne znaczenie dla kształtowania się niektórych zjawisk w zespole posiadają też formalne cechy zbiorowości, np.: liczebność grupy, bliskość przestrzenna jej członków i inne.

Jeśli nawet wymienione czynniki są niemanipulowane wychowawczo, to jednak wychowawca może to przewyciężyć, złagodzić ich wpływ poprzez odpowiednią organizację życia klasy.

Rozdział V: „Efektywność pracy wychowawcy klasowego w kształtowaniu zespołu uczniowskiego w klasach różnego typu”. Najbardziej pożądanym z punktu widzenia wychowawczego jest zespół zintegrowany wokół celów wychowawczych. Podstawowym zadaniem wychowawcy w pracy z klasą szkolną jest ukształtowanie w niej cech kolektywu, tzn. demokratycznych stosunków pomiędzy członkami grupy, wysokiej spójności opartej na realizacji wspólnych, podzielanych także przez wychowawcę celów, demokratycznej atmosfery wynikającej z współdziałania i współpracy.

Rozwinięcie tych form jest jednak możliwe, gdy wychowawca wykaże odpowiedni stosunek do życia klasy jako grupy. Wychowawca w tym wypadku musi być organizatorem życia klasy, inicjatorem, a nie administratorem i nadzorcą.

Autorka na końcu publikacji stwierdza, że „przeprowadzone badania, które leżą u podstaw dokonywanych analiz, stanowią zaledwie niewielki wkład do badań nad klasą szkolną”. Ujawniły one jednak, jak mały zasób wiedzy posiadamy na temat tej ważnej w życiu młodzieży grupy społecznej. Problematyka tej grupy powinna stać się przedmiotem kompleksowych, systematycznych badań, których celem byłoby wypracowanie modelu organizacji pracy wychowawczej z klasą szkolną.

## MIROSŁAW NOWICKI: ORGANIZACJA I RACJONALIZACJA PRACY WYTWÓRCZEJ

Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1974, ss. 158

Nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych ukazała się książka Mirosława Nowickiego pt. „Organizacja i racjonalizacja pracy wytwórczej”. Książkę tę Autor adresuje do nauczycieli i kandydatów do tego zawodu. Recenzowaną książkę jest jedną z nielicznych o tej tematyce — przeznaczoną dla tego kręgu odbiorców. Fakt, że książka odpowiada na zapotrzebowanie społeczne, jest jej nie wątpliwą zaletą. W środowisku nauczycielskim książka może spełnić podwójną rolę:

1. Jako książka upowszechniająca wiedzę z zakresu naukowej organizacji wśród nauczycieli różnych specjalności. W sposób komunikatywny wprowadza czytelnika w podstawową problematykę z zakresu naukowej organizacji, podaje zwięźliwą charakterystykę nauk zajmujących się organizacją, analizuje podstawowe zasady, formy i metody organizacji oraz racjonalizacji pracy wytwórczej.

2. Jako pozycja pomocnicza z zakresu metodyki nauczania. Autor sięga do praktyki szkolnej, skąd czerpie przykłady, analogie i rozwiązania przydatne nauczycielowi w procesie kształcenia. Książka zawiera wiadomości i wskazówki metodyczne, sposoby spożytkowania wiedzy o organizacji w praktycznej pracy edukacyjnej w kształtowaniu umiejętności i nawyków organizatorskich uczniów.

Rozważania i przykłady z zakresu metodyki nauczania organizacji pracy dotyczą przede wszystkim zajęć technicznych w szkole podstawowej i średniej szkole ogólnokształcącej. Przedmiot ten jest terenem, na którym najlepiej realizują się postulaty wychowania organizatorskiego. W pracy wytwórczej uczniów na zajęciach technicznych — jak stwierdza Autor — widoczna jest wartość dobrej organizacji pracy, a błędy organizacyjne ujawniają się natychmiast.

Zawarte w książce treści o charakterze metodycznym, jasny i ciekawy sposób przedstawienia materiału, który czyni książkę dostępną, pozwala przypuszczać, że skorzysta z niej wielu nauczycieli różnych typów szkół i różnych przedmiotów. Może ona być inspiracją do metodycznych rozwiązań w kształtowaniu umiejętności racjonalnego działania uczniów.

W swoim wprowadzeniu do lektury książki Autor akcentuje potrzebę nauczania teoretycznych podstaw organizacji na poziomie szkoły podstawowej i średniej. Uzasadnia to tym, że część młodzieży zakończy swoją edukację na poziomie tych szkół i wejdzie do zespołów pracowniczych, pełniąc w życiu zawodowym różne funkcje organizacyjne, w tym i kierownicze. Wiadomo zaś, że efektywność działania zależy od poziomu organizacji własnej pracy na każdym jej odcinku. Opanowanie przez młodzież elementarnych podstaw i ogólnych zasad naukowej organizacji pracy staje się więc niezbędne. Jest już sprawą bezsporną, że szkoła powinna uczyć zasad dobrej roboty na wszystkich odcinkach oddziaływania wychowawczego. Jednak realizacja tego postulatu bez oparcia o teoretyczne prakseologiczno-organizacyjne podstawy jest niemożliwa. Autor podkreśla, że „działalność organizatorska jako umiejętność praktyczna ma swoje podstawy i zasady teoretyczne, i stosowanie tych zasad jest źródłem efektywnej pracy”.

Ważne jest spostrzeżenie Autora poczynione na pierwszych stronach książki o istnieniu zbieżności w teorii organizacji i teorii nauczania. Swoista analogia omawianych zasad organizacji pracy z zasadami nauczania posiada wymowę. Klasyczne zasady nauczania (poglądowości, stopniowania trudności itp.) stanowią ogólne wytyczne postępowania dydaktycznego i są zalecane w każdej sytuacji dydaktycznej niezależnie od szczebla i rodzaju treści nauczania. Charakter oraz znaczenie zasad nauczania i zasad organizacji pracy jest identyczny — dostarczają ogólnych

wskazań racjonalnego osiągania rezultatów — ekonomicznych bądź dydaktycznych.

Konstrukcja książki Mirosława Nowickiego wiąże się niewątpliwie z charakterem opracowania i jej głównym celem. Autor zawarł swoje rozważania w dziewięciu rozdziałach, wyodrębniając w książce dwie główne części. W pierwszej części (sześć rozdziałów) prezentuje teoretyczne podstawy organizacji pracy wytwórczej, wprowadza czytelnika w terminologię przyjętą w naukach o organizacji, poddaje analizie treść i znaczenie wielu pojęć. Krótki rys historyczny powstania i rozwoju nauki o organizacji pracy Autor wykorzystuje w celu podkreślenia roli i znaczenia ekonomicznego teorii organizacji. Powstała ona na gruncie poszukiwania sposobów najbardziej efektywnego organizowania i wykonywania działań zmierzających do realizacji zadań wytwórczych.

Ekonomiczny aspekt nauki o organizacji pracy i związane z tym społeczne korzyści wskazują na potrzebę jak najszerzego upowszechniania jej w społeczeństwie. Wśród wszystkich dróg podnoszenia wydajności — poprawa poziomu organizacji jest drogą najtańszą i najbardziej efektywną. Dlatego też — informuje Autor — przedmiotem badań współczesnych jest organizacją produkcji nie tylko w skali poszczególnych jednostek gospodarczych, ale również w skali ogólnonarodowej, a także wykraczających poza te granice.

Prezentując osiągnięcia światowego dorobku w tej dziedzinie naukowej Autor podkreśla wkład i zasługi polskiej szkoły teorii organizacji.

Oddzielne miejsce zajmuje sprawa powiązań nauki o organizacji pracy z innymi naukami, np. prakseologią jako ogólną teorią sprawnego działania oraz teorią zarządzania, ekonomiką produkcji, psychologią pracy i socjologią pracy.

Podstawowe zasady organizacji pracy omówione zostały w rozdziale II. Autor wyjaśnia istotę i znaczenie podziału pracy oraz prezentuje współczesne poglądy na te zagadnienia. W rozdziale III poddaje analizie poszczególne formy organizacji pracy wytwórczej, przy czym produkcji potokowej, jako nowoczesnej formie organizacji pracy zespołowej, Autor poświęca najwięcej uwagi. Omawia różne jej warianty, zalety i czynniki wpływające na jej efektywność. Sięga do przykładów z praktyki gospodarczej (przemysł, budownictwo), ale podkreśla, że dowolna praca zespołowa (nie tylko typu wytwórczego), aby mogła dać oczekiwane efekty, musi być prawidłowo zorganizowana. Obowiązującymi wytycznymi są właśnie zasady organizacji (zasada podziału, zasada harmonii, zasada koncentracji).

Rozdział IV i V poświęcone zostały analizie metod organizacji pracy.

Omawiając cykl organizacyjny jako podstawową metodę organizowania pracy Autor przytacza przykłady występowania całego cyklu zorganizowanego działania w praktyce produkcyjnej, zaznacza jednak, że cykl zorganizowanego działania wykracza poza ramy zakładów produkcyjnych, ujawniając swoje istnienie także w innych rodzajach działalności. Przykładowo Autor wymienia medycynę (leczenie) i szkolnictwo (nauczanie) oraz prowadzi do wniosku, że cykl zorganizowanego działania jest racjonalną metodą organizowania działań, metodą o charakterze uniwersalnym, podstawową metodą organizowania działań zbiorowych i indywidualnych różnych w swej treści i charakterze.

Rozdział V zawiera informacje nt. graficznych metod planowania i kontroli pracy. W sposób dostępny i jasny Autor omawia zastosowanie harmonogramów (Wykresy Gantta), metod sieciowych, metody drogi krytycznej CPM (Critical Path Method) oraz technikę oceny i kontroli programu PERT (Program Evaluation and Review Technique).

Na rozdział VI składają się treści dotyczące podstawowych zagadnień racjonalizacji pracy wytwórczej, tj. między innymi zagadnienia usprawniania procesu pracy, dostosowania środków pracy do warunków i możliwości człowieka, metody badania i usprawniania pracy.

Drugą część książki Autor poświęca sprawom spożytkowania teorii organizacji

pracy w praktycznej działalności szkoły, nauczyciela i ucznia. Część tę rozpoczyna od rozważań dotyczących koncepcji nauczania organizacji i racjonalizacji pracy w szkole podstawowej na tle programu zajęć technicznych. Kwintesencja myśli zawarta jest w informacji Autora, że nicią przewodnią całej „szkolnej teorii organizacji” jest omówiony w części teoretycznej książki (rozdział IV) cykl organizacyjny, jako podstawowa metoda organizacji pracy. W jednym wypadku jest on teoretyczną podstawą i praktyczną metodą organizowania pracy indywidualnej uczniów, w innym — podstawą organizacji rozwiniętej postaci ich pracy zespołowej.

Treści nauczania organizacji w każdej klasie są ukierunkowane inaczej. Każda z klas ma niejako swój „profil organizacyjny”. Formy organizacji pracy zmieniają się w poszczególnych klasach (w każdej klasie występuje jako dominująca jedna z form). W miarę rozwoju umiejętności technicznych uczniów i wraz ze wzrostem doświadczenia wytwórczego formy organizacji pracy komplikują się.

Na drugą część książki składają się głównie treści ukazujące praktyczne sposoby kształtowania umiejętności oraz postaw organizatorskich uczniów i wychowania ich w kulturze organizacyjnej.

Część ta zawiera liczne przykłady ćwiczeń, zadań i rozwiązań organizacyjnych na zajęciach w szkolnej pracowni technicznej, przykłady realizacji poszczególnych faz złożonego zadania wytwórczego na kilku kolejnych jednostkach lekcyjnych, przykłady zastosowania harmonogramów w planowaniu i kontroli realizacji wykonania zadania wytwórczego przez brygadę uczniowską.

Wyjątkową rolę w nauczaniu organizacji pracy może spełnić na terenie szkoły nauczyciel zajęć technicznych, którego Autor widzi jako koordynatora wszelkich poczynań organizacyjnych w szkole, konsultanta zespołów uczniowskich i doradcę organizacyjnego dyrektora szkoły.

Książkę zamykają rozważania o społecznym i wychowawczym znaczeniu organizacji pracy.

*Irena Jędrzejczyk*  
Warszawa

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Problem wstępny przeglądu — to andragogika, pedagogika dorosłych; zagadnienie drugie — krótka informacja o metetyce; trzecie — zagadnienie sukcesów i niepowodzeń szkolnych, a czwarte — potrzeby dziecka. Wybrane z czasopism zagadnienia są związane ze współczesnością i mogą, a raczej powinny zainteresować każdego pedagoga. Dużo się zmienia we współczesnym życiu, budzą się zaciekawienia, a czasem rodzą niechęci i opory. Rzecz polega na tym, by chcieć i umieć zrozumieć nowe.

### Problemy andragogiki

Rozważa je Ryszard Pachociński w artykule „Problemy i perspektywy rozwoju andragogiki porównawczej” (*Kwartalnik Pedagogiczny* t. I, 1975). Autor tłumaczy na wstępie: „Wraz z upowszechnieniem się koncepcji edukacji permanentnej systematycznie wzrasta rola i znaczenie oświaty dorosłych jako integralnego członu całościowego systemu oświatowego w poszczególnych krajach”. I wymienia: NRD, Wielka Brytania, USA, ZSRR. Dynamiczny rozwój tej oświaty jest widoczny od ponad 10 lat: konferencje, zakładanie narodowych i międzynarodowych organizacji oświaty dorosłych, powoływanie instytutów badawczych, powstawanie czasopism andragogicznych. Mimo tego ożywionego ruchu ciągle jeszcze pozostają nie wyjaśnione tak podstawowe sprawy, jak na przykład definicja oświaty dorosłych i samo pojęcie „człowiek dorosły”.

Autor przyjmuje, powołując się na źródła amerykańskie, że celem oświaty dorosłych jest zaspokojenie różnorodnych potrzeb człowieka, takich jak uzupełnienie wykształcenia ogólnego; kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe; przygotowanie do pełnienia ról w życiu społecznym i politycznym swego środowiska; pogłębianie poziomu kultury w zakresie życia osobistego i rodzinnego; pomoc w samorealizacji. Przyjmując tę propozycję autorów amerykańskich (J.A. Liveright, N. Haygood), R. Pachociński zdaje sobie sprawę, że nie jest ona ani ścisła, ani precyzyjna, wystarcza jednak do studium porównawczego.

W opisie systemów oświatowych, które by odpowiadały wymogom naukowym, autor widzi cztery podstawowe działy: I. Informacje ogólne na temat historii, geografii, gospodarki, demografii, ustroju politycznego, kultury, religii oraz stosunków międzynarodowych. Autor zdaje sobie sprawę z trudności precyzyjnego klasyfikowania, więc dodaje wyjaśnienie, że odbywać się to będzie w formie opisowej. II. System oświaty (podstawowe cele i zadania oświaty, szkoła podstawowa itd.). III. Oświata dorosłych (stanowisko czynników oficjalnych wobec oświaty dorosłych, ogólne cele itd.). IV. Zalecana bibliografia.

Podając ten schemat, zaaprobowany przez I Międzynarodową Konferencję na temat andragogiki (USA), autor widzi jej braki z punktu widzenia krajów socjalistycznych: nie ma problemów oświaty zawodowej dorosłych, nie ma też informacji o ustalaniu potrzeb oświatowych i ich zaspokajaniu. Optymizm autora w stosunku do przydatności takiego opisu polega na tym, że przyjmuje, iż nawet uproszczony opis mógłby być cennym materiałem informacyjnym o rozwoju oświaty dorosłych i stanowiłby punkt wyjścia prowadzenia badań porównawczych.

Uważny czytelnik znajdzie w artykule interesujące uwagi, które wyjaśniają waż-

ne problemy. Tak na przykład gdy autor pisze, iż chociaż pedagogika porównawcza miała w swych założeniach teoretycznych także wykształcenie człowieka dorosłego, a w praktyce ograniczała się do zagadnień szkolnych, to zwraca uwagę na słabą stronę teorii pedagogicznej; gdy na s. 103 próbuje dać definicję andragogiki, to przygotowuje grunt do stworzenia prawdziwej naukowej dyscypliny. Chociaż więc nie jest to jeszcze gruntownie dopracowana dyscyplina, jej praktyczna wartość może być już obecnie znaczna.

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* znajduje się cykl artykułów o kształtowaniu osobowości socjalistycznej. (W.N. Stoletow, G. Neuner, M. Cipro); S. Mika i J. Wołczyk piszą o kształtowaniu postaw w socjalistycznej szkole, A. Kamiński — o organizacji życia społeczności uczniowskiej, A. Lewin — o systemie wychowawczym.

### Metetyka

O procesie uczenia się mówimy i piszemy coraz więcej, mniej natomiast jest go w praktyce. Dominuje nauczanie jako podawanie materiału. Gdy w jednym z podręczników oddzielono pojęcie nauczania od uczenia się, określono oba jako naukę. Termin nauka ma tyle znaczeń, że nie jest wygodny w użyciu praktycznym.

W jednym z pism codziennych (*Trybuna Ludu*) znalazłem notatkę pt. „Metetyka konkurencją dydaktyki”. Informacja pochodzi z Włoch. Działający w miejscowości Frascati Europejski Ośrodek Oświatowy używa terminu metetyka na określenie procesu uczenia się. Termin ten pochodzi od wyrazu greckiego *mathein*, co oznacza uczenie się. Autor notatki widzi w terminie metetyka konkurencję dla dydaktyki. Nie sądzę, żeby było to słuszne. Dydaktyka jest badaniem procesu nauczania, więc określa funkcję nauczyciela, gdy metetyka określa funkcję ucznia, proces uczenia się.

Termin metetyka, jeśli się przyjmie, wprowadzi precyzję w określenia, które dotąd nie są precyzyjne. A trzeba pamiętać, o czym autor notatki również wspomina, że „uczenie się staje się ważniejsze od nauczania”. Ważniejsze? Nie sądzę, by tu stopniowanie było na miejscu. Chodzi raczej o właściwą funkcję zarówno procesu nauczania, jak procesu uczenia się. Ale to problem inny, obszerny, wymagający wielkich studiów i przemyśleń. To jedynie sygnał na tle zwięzłej notatki w prasie codziennej.

### Sukces i niepowodzenie

Sukces jest problemem szkolnym, rzec można, numer jeden, niepowodzenie zaś produktem ubocznym. I można by dodać: dobra robota szkoły — mało produktu ubocznego.

W numerze 10 *Oświaty i Wychowania* prof. dr Jan Konopnicki pisze o niepowodzeniach szkolnych. Przeżywanie przez ucznia niepowodzeń prowadzi do popadania w stan frustracji. „Niezadowolony z siebie i brak zaufania we własne siły — pisze autor — muszą obniżyć wydajność pracy, jednostka nie daje więc społeczeństwu tego, do czego jest naprawdę zdolna, wielkie zaś rzesze ludzi niezadowolonych z siebie muszą wpłynąć na jakość społeczeństwa”. Wiąże się to ze sprawą setek tysięcy oficjalnych drugorocznych i setek tysięcy nieoficjalnych, o których wiedzą tylko najbliżsi.

Skutki niepowodzeń szkolnych widzi autor w bardzo czarnych barwach: gorsza jakość pracy, konflikty między sfrustrowanymi jednostkami, zachorowania psy-

chiczne, a w wielu przypadkach „całkowite wykołajenie, którego społeczeństwo nie umie zwalczać”.

Co robić, żeby niepowodzeń nie było lub było jak najmniej? Prof. Konopnicki ujmuje ten problem na szerokim tle. Pierwsze — niebezpieczny proces uchwycić możliwie wcześniej i dokładnie, dążyć też od razu do jego likwidacji. Tu autor ostrzega, że z powodu nieprecyzyjnych określeń bardzo trudne jest porozumienie się co do właściwego rozumienia terminu niepowodzenia. Używa się takich określeń, jak opóźnienie w nauce szkolnej, trudności w nauce, niezdolny, braki w wiadomościach, przerośnięty i innych. Autor radzi używać jednego określenia: niepowodzenia w nauce szkolnej. To bardzo obszerne pojęcie może być ujmowane z dwu punktów widzenia: jako proces, który się zaczyna i będzie się rozwijał, jeśli nie przeciwstawimy mu środków zaradczych (profilaktyka), i jako wewnętrzny stan jednostki, spowodowany szeregiem niepowodzeń. Prowadzi to również do negatywnych reakcji na każdy rodzaj pracy.

W dalszym ciągu prof. Konopnicki wymienia symptomy wskazujące na to, że dziecko przeżywa stany frustracyjne: brak koncentracji uwagi, brak wytrwałości, brak zaufania we własne siły i zaufania do innych ludzi, brak interesowania się nauką szkolną i tzw. niekonsekwentne zachowanie się. Autor omawia szczegółowo te stany i daje wskazówki praktyczne o sposobach unikania i zwalczania stanów frustracyjnych.

Artykuł wart jest głębokiego przemyślenia i przedyskutowania. Uchroni to przed wielu skargami i niezadowolaniem, jak również przed niesłusznymi i niepotrzebnymi narzekaniami.

W tym samym numerze czasopisma są również artykuły L. Bandury „Poradnictwo zawodowe”, Z. Ratajka „Ocena pracy nauczyciela”. Zwracam na nie uwagę, gdyż problemy są ciągle aktualne.

### Potrzeby dziecka

Zwracając uwagę na artykuł „Milczenie”, zamieszczony w *Rodzinie i Szkole*, pragnę jednocześnie powiedzieć o samym piśmie kilka słów. Jak tytuł wskazuje, pismo jest poświęcone problematyce współpracy rodziny ze szkołą. W każdym numerze zamieszczane są artykuły na te tematy. Tak na przykład w numerze 5/75 jest artykuł J. Szymkat o płaceniu dzieciom przez rodziców pieniędzy jako wynagrodzenie za wykonywane w domu prace, jest artykuł H. Izdebskiej z cyklu „Postawy” z charakterystycznym zakończeniem: „Znikoma jest skuteczność werbalnych pouczeń, moralizowania czy tępienia siłą przejawów egoizmu u dzieci”. Jest też w tym numerze pisma artykuł „Milczenie” J. Rudniańskiego. Znawca zagadnień techniki pracy umysłowej zwraca tutaj uwagę na przyczyny milczenia w stosunkach międzyludzkich. Pisze o dwu: milczeniu z braku potrzeby komunikowania się i z lęku. Człowieka wolnego, kierującego się własnymi potrzebami, przemyślanymi decyzjami trudno jest wychować. Autor uważa, iż proces wychowawczy wymaga spełnienia trzech podstawowych warunków: tolerancji wobec innych poglądów i innego niż własne postępowanie, umiejętności stworzenia klimatu, dostrzegania istnienia innych ludzi. Zdawać by się mogło, że są to bardzo pospolite zjawiska, tymczasem przy głębszej analizie okazuje się, że nie tak bardzo. Dość powszechne jest żądanie, by własny pogląd był uznawany za prawdziwy, i jest to wyrażane w formie: to jest brzydkie, to jest nieprawdziwe, to jest niesłuszne — jakby ktoś inny nie mógł mieć innego poglądu. Rudniański kończy artykuł aforyzmem: „Dziecko zaczyna mówić wtedy, gdy ja nauczę się słuchać”. Tkwi w tym zdaniu ważkie wskazanie dla każdego wychowawcy. Jako „ja” narzuca on najczęściej poglądy, nie uznaje innych, jest po prostu nietolerancyjny.

Tymczasem obowiązuje go dostrzeganie wymienionych warunków: tolerancji, tworzenia klimatu, dostrzegania istnienia innych ludzi.

### O nauczaniu matematyki

Numer 5 *Nowej Szkoły* jest w przewodzie poświęcony pięćdziesięcioleciu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP. Odnotowując to, zwrócę w przeglądzie uwagę na interesujący w formie i treści artykuł w tym numerze pt. „O wyższy poziom nauczania matematyki”. Autorką jest Teresa Pióro, a treścią obrady Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania, które odbyły się w Opolu. Referaty i wypowiedzi dyskusyjne, obszernie odnotowane, dają obraz dążeń w zakresie nauczania matematyki z akcentem na stopień propedeutyczny. Wybiorę kilka ważniejszych myśli, by zachęcić Czytelników do samodzielnej lektury całości i do przedyskutowania w gronie zainteresowanych.

Z bogatego materiału referatów i dyskusji podam te zagadnienia, które wydają mi się węzłowe w dążeniu do podniesienia nauczania matematyki na wyższy poziom. Dr Marian Rataj, podając koncepcję programowo-metodyczną, wymienił pięć podstawowych założeń: wczesne wprowadzanie zasadniczych pojęć, wyposażenie uczniów w odpowiednią wiedzę matematyczną, preferowanie myślenia matematycznego, stosowanie aktywizujących metod kształcenia, przeciwdziałanie przeciężeniu pamięci. Punkt dotyczący aktywności, bo ten uważam za najbardziej czołowy, tak został sformułowany: „Stosowanie aktywizujących metod kształcenia uczniów przy wykorzystaniu nowoczesnych środków dydaktycznych”. Sądzę, że zaakcentowanie nowoczesności w postaci środków dydaktycznych jest elementem istotnym, gdyż pod tym względem jesteśmy w tyle. Taki na przykład kalkulator jako środek pomocniczy: w Stanach Zjednoczonych, notuje *Trybuna Ludu*, używają kalkulatorów już uczniowie klasy VI szkoły podstawowej. U nas „Unitra” jako producent przewiduje, że do roku 1980 będzie dostępny dla uczniów szkoły średniej. Dopiero!

Interesujące informacje są zawarte w referacie doc. dra hab. M. Maciaszka. Wymienił niektóre, lecz wszystkie są natury podstawowej. Tak na przykład program matematyki w 10-letniej szkole powinien stanowić kurs jdenolity, odpowiedni dla uczniów o rozmaitych zainteresowaniach. Podkreślali to również dyskutanci: doc. H. Moroz wystąpił przeciw tworzeniu klas dla wybitnie uzdolnionych matematycznie już w szkole podstawowej, ponieważ wśród uczniów tych jest spory odsetek uczniów ogólnie zdolnych, którzy w przyszłości mogliby być na przykład wybitnymi humanistami, tymczasem będą przeciętnymi matematykami.

Dyr. Maciaszek mówił również, że nauczanie matematyki powinno być ściślej powiązane z nauczaniem innych przedmiotów, czerpać przykłady z fizyki, chemii, geografii itd. Od przyszłego roku szkolnego zamierza się wprowadzić nowy program i podręczniki matematyki do klasy I, a w następnych latach do klasy II, potem do III.

Sygnalizując te niektóre dane, zaznaczmy, że są to sprawy na pozór drobne, bo tylko programy i podręczniki, w istocie jednak jest to rzecz doniosła, po prostu o charakterze „rewolucyjnym”. Zmiany rozumiane przez nauczycieli wymagają nie tylko rozumienia nowości, lecz należyte go rozumienia i wnikięcia w istotę problemu nowoczesności oraz emocjonalnego nastawienia w procesie realizacji.

\*

W przeglądzie uwzględniłam czasopisma różnej kategorii: naukowe, w których jest dużo ogólnej wiedzy pedagogicznej, jak mniej naukowe, a bardziej zbliżone



do potrzeb codziennej praktyki nauczycieli-wychowawców. Wybierając potrzebne dane, widzę zarówno w jednej kategorii materiałów, jak w drugiej przydatność w pracy nauczycieli — wtedy mianowicie, gdy spełniają tak jedno, jak drugie funkcję doskonalenia wiadomości, umiejętności, funkcję budzenia potrzeb, wzbogacania i doskonalenia.

Stanisław Nowaczyk

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Na temat rozwoju oświaty w dziewiątej pięciolatce w Związku Radzieckim pisze na łamach *Narodnego obrazowania* K. Nożko<sup>1</sup> wiceminister oświaty ZSRR.

Autor stwierdza we wstępie artykułu, iż w ciągu minionych czterech lat dziewiątego pięciolatka wskaźniki realizacji powszechnego obowiązkowego ośmioletniego kształcenia wzrastały planowo, co stanowi niezbędną bazę dla zakończenia przejścia do powszechnego kształcenia młodzieży na poziomie średnim.

Promocja osób kończących klasy ósme wzrosła — jak pisze K. Nożko — z 4,7 mln osób w 1970 r. do 5,3 mln w 1974 r. Z kolei terminowość kończenia szkoły ośmioletniej zwiększyła się w owym okresie z 87,4% do 95,1%. Autor stwierdza, że szereg republik związkowych, wiele krajów i obwodów osiągnęło już optymalne wskaźniki — VIII klasy kończą tam w terminie praktycznie wszyscy uczniowie.

K. Nożko pisze, iż w dziewiątej pięciolatce uwaga będzie skoncentrowana w całej pracy naukowo-metodycznej i organizacyjno-pedagogicznej w pierwszym rzędzie na umocnienie osiągniętych już sukcesów i likwidację opóźnień niektórych republik, obwodów i krajów, gdzie pewna część młodzieży nie kończy jeszcze w terminie szkoły ośmioletniej. Autor stwierdza, że w rozwiązaniu tego problemu zrobiono już sporo, jednakże wiele jeszcze trzeba będzie uczynić. Tak np. w 1970 r. ukończyło w terminie osmą klasę szkoły ogólnokształcącej w republikach: Kazachskiej, Tadżyckiej, Azerbejdżańskiej, Gruzińskiej i Turkmeńskiej tylko 76—81% uczniów (średniozwiązkowy wskaźnik — 87,4%), a w 1974 r. wskaźnik terminowości kształcenia w tych republikach wynosił już 88—90% (średniozwiązkowy — 95,1%).

Osiągnięto określone sukcesy również w rozwiązaniu głównego zadania pięciolatki, jakim jest zakończenie przejścia do powszechnego kształcenia młodzieży na poziomie średnim. Według danych wstępnych, w 1974 r. z liczby absolwentów klas ósmych szkoły ogólnokształcącej (dziennej i wieczorowej) kontynuowało naukę celem uzyskania średniego wykształcenia w różnych zakładach naukowych (w dziennych i wieczorowych szkołach ogólnokształcących, w średnich szkołach zawodowo-technicznych, średnich specjalistycznych zakładach naukowych na bazie szkoły ośmioletniej) 4917,2 tys. osób, czyli 92,8% (w 1973 r. — 89,2% i w 1970 r. — 78,8%). W ciągu czterech lat dziewiątej pięciolatki procent młodzieży, która uzyskuje pełne średnie wykształcenie, zwiększył się o 13,9. Jednak — jak pisze K. Nożko — nie można tego uznać za wystarczające, szczególnie jeżeli uwzględni się wciąż jeszcze niski tego rodzaju wskaźnik w szeregu republik związkowych (w Turkmeńskiej, Tadżyckiej, Kazachskiej, Mołdawskiej SRR — jedynie 89—90%).

<sup>1</sup> Por. Nożko K.: Rozwój proświeszczenia w dziewiątej pięciolatce. *Narodnoje obrazowanie* 1975, nr 6, s. 2—9.

Rozszerzenie zakresu powszechności kształcenia na poziomie średnim zabezpieczyło — zdaniem autora — planowe zwiększenie liczby absolwentów ze szkół dających pełne wykształcenie średnie. Przytoczone przez autora dane wskazują, że w 1974 roku w Związku Radzieckim uzyskało pełne wykształcenie średnie 805 osób z każdego tysiąca uczniów rozpoczynających w odpowiednich latach naukę w I klasie (679 na każdy tysiąc w 1970 r. i 752 — w 1973 r.), a ogólna liczba absolwentów ze szkół dających wykształcenie średnie wynosiła prawie 4 mln osób.

Dzienna średnia szkoła ogólnokształcąca, jej starsze klasy IX—X (XI) — jak stwierdza autor — były i są w dalszym ciągu główną drogą uzyskiwania przez młodzież pełnego wykształcenia średniego. W 1974 r. średnią szkołą ogólnokształcącą ukończyło ponad 2,5 mln osób (63% ogółu absolwentów). Analizując te dane K. Nożko uważa, że zagadnienie dróg uzyskiwania przez młodzież wykształcenia średniego w każdej republice związkowej rozwiązywane jest z uwzględnieniem różnych czynników. Jednak jednolitym wymaganiem było i pozostaje nadal zakończenie przejścia do powszechnego kształcenia młodzieży na poziomie średnim.

W dalszej części artykułu autor pisze, że sukces wprowadzenia powszechnego kształcenia dorastających pokoleń na poziomie średnim jest rezultatem przejścia szkół na nowe programy nauczania i podręczniki, podniesienia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole itp.

Wiele uwagi organy oświaty ludowej udzielały i udzielają efektywniejszemu wykorzystaniu zasobów kadrowych, finansowych i materialnych. Jednym z głównych ukierunkowań tej ważnej pracy to — racjonalizacja sieci instytucji oświatowych. W ciągu czterech lat dziewiętej pięcioletki sieć dziennych szkół ogólnokształcących — zdaniem autora — zmieniła się znacznie pod względem jakościowym. Ogólna ich liczba zmniejszyła się o 19,8 tys. jednostek i wynosi obecnie 152,4 tys. W tej liczbie sieć szkół średnich zwiększyła się o 5,6 tys. i wynosi aktualnie 49,8 tys. Obecnie mniej więcej co trzecia szkoła jest szkołą średnią. Również w szkołach średnich uczy się co trzeci uczeń z czterech uczących się we wszystkich szkołach w kraju (32,2 mln uczniów lub 74,8%).

O znaczeniu dla ekonomiki oświaty dalszej racjonalizacji sieci instytucji oświatowych świadczą następujące dane. Wydatki państwa na kształcenie jednego ucznia w dziennej szkole ogólnokształcącej w mieście i na wsi, a także w poszczególnych republikach związkowych są znacznie zróżnicowane. W 1974 r. średnio na jednego ucznia szkoły dziennej wydatki wynosiły 153 ruble: w miastach — 134 ruble, na wsi — 172 ruble. W Uzbekkiej i Kazachskiej SRR wydatki te były niższe od ogólnozwiązkowych, a w Gruzińskiej SRR — znacznie wyższe. Jeżeli przeanalizować sytuację w poszczególnych szkołach, to okaże się, że wydatki na naukę np. w szkole niżej zorganizowanej są o 2—3, a nawet więcej razy wyższe aniżeli w klasach początkowych średniej szkoły o normalnym zagęszczeniu. Rzecz w tym — stwierdza K. Nożko — że wydatki na kształcenie są znacznie wyższe w tych rejonach, krajach, republikach, gdzie sieć szkół jest najmniej racjonalna, gdzie jest wiele szkół niżej zorganizowanych, które są mniej efektywne zarówno pod względem pedagogicznym, jak i ekonomicznym.

Pracownicy oświaty zdają sobie w pełni sprawę z tego, że w celu dalszego rozwoju oświaty należy skoncentrować wysiłki na przezwyciężenie istniejących jeszcze niedociągnięć. Przede wszystkim należy — zdaniem autora — dążyć do wysokich wskaźników zakończenia przejścia do powszechności kształcenia na poziomie średnim we wszystkich bez wyjątku republikach związkowych, krajach i obwodach. Oznacza to, że należy bardziej uporczywie i systematycznie prowadzić pracę w pierwszym rzędzie z kadrą kierowniczą i nauczycielską republik, krajów i obwodów, gdzie wskaźniki te są wciąż jeszcze niskie.

W tym roku — pisze K. Nożko — należy uczynić nowy znaczny krok naprzód

w sprawie zakończenia przejścia do powszechnego kształcenia średniego młodzieży polegający na zabezpieczeniu zwiększenia liczby absolwentów ze szkół dających średnie wykształcenie do 4,4 mln osób lub 87,2% wszystkich uczniów rozpoczynających swego czasu naukę w I klasach, w tej liczbie z dziennych i wieczorowych szkół ogólnokształcących — 3,2 mln osób.

W dalszej części artykułu autor nawiązuje do materiałów II sesji Rady Najwyższej ZSRR z 1974 r., w których stwierdza się, że w systemie oświaty dopuszcza się na zbytek i fakty nieekonomicznego wydatkowania środków państwowych, nie udziela się należytej uwagi zagadnieniom racjonalnego rozmieszczenia szkół; wciąż jeszcze istnieje znaczna część szkół ogólnokształcących o niedostatecznym zagęszczeniu. Stwierdza się, że najwięcej takich szkół jest na Białorusi, w Gruzji, na Litwie i w Estonii. I tak np. jeżeli na początku roku szkolnego 1974/75 ogółem w kraju średnie zagęszczenie w klasach I—X (XI) wynosiło 27,4 uczniów na klasę, w tym w mieście — 33,1 i na wsi — 23,1 uczniów, to w Gruzińskiej SRR wynosiło ono odpowiednio — 23,8 — 29,1 — 20,6, w Łotewskiej SRR — 25,2 — 29,9 — 18,0, w Białoruskiej SRR — 25,6 — 33,6 — 21,1, w Litewskiej SRR — 26,0 — 31,8 — 20,5, w Estońskiej SRR — 26,6 — 31,9 — 17,4.

Udział szkół początkowych w ogólnej liczbie dziennych szkół ogólnokształcących wynosił ogółem w kraju 34,8%, w Litewskiej SRR — ponad połowę wszystkich szkół, w Białoruskiej SRR — 47,9%, w RFSRR — 41,6%. W tym samym czasie szkół początkowych w Armenńskiej SRR było 5,3%, w Uzbekiej SRR — 9,3%, w Łotewskiej SRR — 8,9%.

Autor z przeświadczeniem stwierdza, że rozmieszczenie sieci szkół zależy od rozmieszczenia ludności, lecz w większym stopniu — od organizacji obsługiwanie tej ludności owymi szkołami. Czym innym wobec tego można objaśnić fakt, że w miejscowościach wiejskich Litwy szkoły początkowe stanowią 62,7%, a na Łotwie — tylko 12,8%.

K. Nożko pisze, że istnieje oczywista konieczność dalszej racjonalizacji sieci szkół, i to nie tylko w miejscowościach wiejskich, lecz i w miastach. Wymaga to, ażeby wszystkie plany kapitalnego budownictwa szkół, przybudówek do szkół, internatów dla uczniów i domów mieszkalnych dla nauczycieli, a także trasy dowozu dzieci do szkół były opracowane i realizowane na podstawie uściślonych lub od nowa opracowanych planów racjonalizacji sieci szkół w każdym rejonie. Przemysłana racjonalizacja sieci szkół pozwoli — zdaniem autora — na zlikwidowanie opóźnień szkół wiejskich w stosunku do miejskich w zakresie tempa przejścia do powszechności kształcenia na poziomie średnim.

Wspominając o racjonalizacji sieci szkół autor nawiązuje do zagadnienia budownictwa szkolnego, któremu sporo miejsca poświęca w swym artykule.

Na równi z budownictwem nie mniejsze znaczenie — według K. Nożko — posiada wyposażenie szkół ogólnokształcących w nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe.

W bieżącym roku — jak stwierdza autor — przewiduje się dostarczenie do szkół pomocy naukowo-poglądowych i sprzętu naukowego na ok. 150 mln rubli i mebli szkolnych — na 108 mln rubli. Ponadto planuje się opracowanie 255 nowych środków nauczania. Przy sposobności K. Nożko przypomina, że tylko w ciągu minionych czterech lat dziewiętej pięciolatki szkoły w ZSRR otrzymały sprzętu naukowego i pomocy naukowych na sumę ponad 600 mln rubli.

W zakończeniu swego artykułu wiceminister K. Nożko stwierdza, że realizacja nakreślonych planów rozwoju oświaty ludowej w ostatnim roku dziewiętej pięciolatki zabezpieczy dalszy wzrost radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, podniesienie jakości całej pracy dydaktyczno-wychowawczej instytucji oświatowych, uzbrojenie uczniów w trwałą wiedzę podstaw nauk, przygotowanie ich do życia, wychowanie przekonanych budowniczych społeczeństwa komunistycznego.

Innym artykułem zamieszczonym w tym samym numerze *Narodnego obrazowania* jest artykuł W. Rozowa<sup>2</sup> — naczelnika Ministerstwa oświaty ZSRR, na temat jakości wiedzy absolwentów szkoły radzieckiej.

Autor pisze, że radziecka szkoła ogólnokształcąca corocznie daje przepustkę do wielkiego życia milionom swoich wychowanków. Tylko w 1974 roku ukończyło szkołę średnią ponad 2,5 mln osób, prawie 5 mln uzyskało świadectwo ukończenia szkoły ośmioletniej.

62% chłopców i dziewcząt, którzy ukończyli klasy ósme, kontynuuje naukę w klasach dziewiętych szkół ogólnokształcących, ponad 30% wczorajszych ośmioklasistów uczy się w średnich szkołach zawodowych dających na równi z zawodem wykształcenie średnie. Prawie 3 mln absolwentów szkół średnich i klas ósmych wypróbowało swoje siły i wiedzę podczas egzaminów wstępnych do szkół wyższych i średnich specjalistycznych.

Rezultaty tego swoistego sprawdzianu praktyki szkolnej pozwalają — zdaniem autora — stwierdzić, że wielka i żmudna praca szkoły ogólnokształcącej, skierowana na polepszenie nauczania i wychowania dorastających pokoleń, opanowania nowych, bardziej skomplikowanych pod względem poziomu naukowego, programów i podręczników daje z roku na rok coraz bardziej odczuwalne wyniki. Wszystkie komisje egzaminacyjne — pisze W. Rozow — stwierdziły jednomyślnie: abiturienti 1974 roku charakteryzowali się znacznie większą wiedzą aniżeli absolwenci ubiegłorocznicy.

Należy również zaznaczyć wzrost jakości wiedzy młodzieży, która ukończyła szkoły wiejskie. W instytucjach pedagogicznych wśród studentów I roku stanowi ona połowę, a niekiedy i więcej osób.

Wysoki poziom organizacji procesu nauczania w powiązaniu z konsekwentną wymagalnością pozwoliły absolwentom wielu szkół udokumentować uzyskane na świadectwie dojrzałości średnie oceny. Jednak egzaminy wstępne — jak pisze autor — ujawniły szereg poważnych niedociągnięć w wiedzy abiturientów, świadczących o określonych brakach w pracy szkoły.

Niektóre braki powtarzają się z roku na rok. W pierwszym rzędzie jest to nadal spotykany formalny charakter wiedzy. Pedagodzy szkół wyższych podkreślają, że abiturienti, dostatecznie opanowawszy materiał programowy, dość często nie mogą zastosować go w praktyce przy rozwiązywaniu zadań z fizyki, chemii, przy dokonywaniu analizy gramatycznej. Stanowi to podstawową przyczynę wielkiej liczby ocen niedostatecznych na egzaminach wstępnych. Największa liczba ocen niedostatecznych, podobnie jak i w latach minionych, przypada na matematykę, fizykę, chemię, język rosyjski, ojczysty i języki obce.

Szczególnie wiele ocen niedostatecznych otrzymali abiturienti składający egzaminy wstępne do uczelni pedagogicznych Gruzji (77%), Azerbejdżanu (76%), Kirgizji (69%). Jedynie 15% absolwentów klas ósmych szkół Armenii zdało egzaminy wstępne do liceów pedagogicznych republiki. Bardziej pomyślnie przebiegał egzamin wstępny w RFSRR, na Ukrainie, gdzie pozytywnie wszystkie egzaminy zdało 55% abiturientów, a w Białorusi — 60%. Wciąż jeszcze utrzymuje się rozpiętość w jakości wiedzy absolwentów szkół miejskich i wiejskich. Szczególnie niezbyt wysoką wiedzę stwierdzono u absolwentów szkół wiejskich podczas egzaminów z języka obcego.

W dalszej części swego artykułu autor przedstawia analizę wiedzy abiturientów, którzy zdawali egzaminy wstępne do szkół wyższych w 1974 roku. Szczegółowo omawia takie przedmioty, jak: język rosyjski i literaturę, historię ZSRR, języki obce, matematykę, fizykę, biologię, chemię i geografję. Autor stwierdza

<sup>2</sup> Por. Rozow W.: Kaczestwo znanij wypusknikow szkoły. *Narodnoje obrazowanie* 1975, nr 6, s. 30—37.

przy tym, że dokonana przez niego analiza przedstawia jedynie niektóre rozmiary braków w wiedzy uczniów i absolwentów szkół średnich.

Na szczególną uwagę — zdaniem W. Rozowa — zasługuje problem pedagogicznych zakładów kształcenia. W 1974 roku rekrutację studentów i uczniów przeprowadziło 200 uczelni pedagogicznych i 406 liceów pedagogicznych. Do instytucji pedagogicznych przyjęto 158 tys. osób, w tym na studia dzienne 95 tys. Do liceów pedagogicznych na oddziały dzienne przyjęto 75 tys. osób.

Wzrastająca rola nauczyciela w budownictwie społeczeństwa komunistycznego, dalszy rozwój szkoły ogólnokształcącej, urzeczywistnienie powszechności kształcenia na poziomie średnim stwarzają — zdaniem autora — obiektywną konieczność podnoszenia jakości kształcenia kadr pedagogicznych.

Kształcenie nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, zdolnych do pomyślnego rozwiązywania zadań nauczania i wychowania komunistycznego uczniów wymaga nie tylko doskonalenia działalności pedagogicznych zakładów kształcenia, lecz i przyciągnięcia do nauki w nich najlepszych przedstawicieli młodzieży, przejawiających zamiłowanie i powołanie do pracy z dziećmi.

W ostatnich latach w Związku Radzieckim znacznie ożywiła się — zdaniem autora — praca z uczniami w zakresie preorientacji zawodowej. Nagromadzone zostało już pewne doświadczenie w dziedzinie przygotowywania uczniów do świadomego wyboru zawodów robotnika kwalifikowanego, zawodów rolniczych i in. Jednak zbyt mało uwagi udziela się zapoznaniu uczniów z zawodami pedagogicznymi.

Examinacje wstępne wykazują, że wśród abiturientów można spotkać jeszcze mało młodych ludzi, którzy wstępują do szkół pedagogicznych nie z powołania, nie z miłości do zawodu nauczycielskiego, a celem zdobycia dyplomu. Wielu z nich następnie — jak pisze autor — wkłada maksimum wysiłku, ażeby nie dostać się do pracy w szkole, a jeżeli im się nie udaje, to — z zasady — pracują z dziećmi niechętnie, bez zamiłowania i entuzjazmu.

Praktyka działalności uczelni pedagogicznych wykazuje, że najszybciej i z powodzeniem zawodów nauczyciela opanowują ci studenci, u których zainteresowanie do pracy pedagogicznej ukształtowało się jeszcze w szkole (praca drużynowego, opieka nad maluchami, pomoc słabszym w nauce, udział w grupach lektorskich, pełnienie roli przewodnika muzeum szkolnego itp.).

Autor pisze, że zasługuje na pochwałę i szerokie rozpowszechnienie doświadczenie kolektywów pedagogicznych szeregu szkół radzieckich, gdzie umiejętnie wykorzystuje się istniejące możliwości dla szerokiego zapoznania uczniów z zawodami nauczycielskimi, a uzyskane rezultaty obserwacji znajdują swoje odzwierciedlenie w charakterystykach absolwentów.

Ogromną pomoc — zdaniem W. Rozowa — w organizacji preorientacji pedagogicznej mogą okazać instytucje pedagogiczne. Przy wielu z nich — jak pisze autor — utworzono szkoły młodych matematyków, chemików, historyków itd.

Jednak jeszcze nie wszystkie uczelnie i szkoły podejmują i rozwiązują problem zawodowej pedagogicznej preorientacji młodzieży.

Zawody pedagogiczne to — według autora — zawody o masowym charakterze, które bezwarunkowo wymagają szerokiej propagandy. Ubolewania godny jest fakt, że przy wprowadzeniu w życie idei pozakonkursowego doboru do uczelni pedagogicznych młodzieży ze wsi, szkoły i organy oświaty ludowej jeszcze zbyt mało interesują się pedagogicznymi zamiłowaniem chłopców i dziewcząt, którym dają swoje rekomendacje, a przeciw młodzieży ta po ukończeniu instytucji pedagogicznych powinna wrócić do szkół, które ich rekomendowały.

Niewystarczająco poważny stosunek do pozakonkursowego doboru młodzieży ze wsi znajduje swój wyraz również w niewypełnianiu planowych wskaźników w tym zakresie pracy przez uczelnie pedagogiczne w Związku Radzieckim. W Ukra-

ińskiej SRR 20% absolwentów szkół wiejskich, skierowanych do pozakonkursowego przyjęcia na uczelnie, nie zdało egzaminów wstępnych. Znaczne odchylenie od planowych wskaźników stwierdza się w Gruzińskiej i Łotewskiej SRR. Słabo wykorzystana jest praktyka pozakonkursowego doboru dla przyciągnięcia mężczyzn do instytutów pedagogicznych.

W zakończeniu artykułu W. Rozow ustosunkowuje się do zagadnienia średniej oceny na świadectwie dojrzałości i jej uwzględniania podczas przyjęcia do szkół wyższych. Praktyka taka istnieje dopiero dwa lata. Jednak już dzisiaj coraz bardziej powszechny staje się pogląd kolektywów pedagogicznych szkół i uczelni wyższych, że średnia ocena świadectwa dojrzałości i jej uwzględnianie przy doborze do szkół wyższych jest obiektywnym wymogiem czasu. Szkoła średnia powinna wypowiedzieć swoje ważne słowo przy doborze jej wychowanka na studia wyższe. Średnia ocena świadectwa dojrzałości, niewątpliwie, występuje w szeregu czynnikach stymulujących proces działalności poznawczej i dążenie ucznia do głębokiej wiedzy, wypracowuje poważny stosunek do wszystkich przedmiotów nauczania szkoły ogólnokształcącej.

Jednak — zdaniem autora — jest również drugi problem — problem podwyższania jakości kształcenia w każdej szkole, rzetelnego podejścia kolektywów pedagogicznych do spełnienia swojego obywatelskiego obowiązku. Przedstawione przez W. Rozowa przykłady świadczą o tym, że nie wszystkie jeszcze szkoły i nauczyciele rozwiązują te zadania na poziomie wymagań czasu.

Autor uważa, że niesłuszne jest stosowanie średniej oceny świadectwa dojrzałości przy wstępowaniu na wyższą uczelnię w stosunku do osób pracujących, które ukończyły szkołę średnią kilka lat temu. Dla robotnika i kołchoźnika czy zdemobilizowanego z wojska lub urzędnika, którzy przepracowali przypośmy trzy lata, decydującym czynnikiem powinien być — zdaniem autora — poziom realnej wiedzy, stwierdzony podczas egzaminów wstępnych, i charakterystyka z zakładu pracy.

Józef Zalewski

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

(II kwartał 1974 roku)

W okresie tym ukazały się trzy *Zeszyty* (nry 123—125) z kwietnia, maja i czerwca 1974 r. Pierwszy z omawianych numerów składa się z dwóch odrębnych, samistnych części. Układ *Zeszytu* jest dość oryginalny, jedna strona okładki nosi tytuł innego zagadnienia. Każda część ma własną numerację, tylko w jednej użyto cyfr arabskich, w drugiej — rzymskich. Styk obu części ma miejsce w środku *Zeszytu*, gdzie dwie sąsiednie stronicie 24 i XXIV są w stosunku do siebie „do góry nogami”.

Lekturę numeru można więc zaczynać bądź od części noszącej tytuł „Zespół wychowujący (L'équipe éducative) lub drugiej zatytułowanej „Wspólnota, wspólnota wychowawcza” (Communauté, communauté éducative).

Na treść pierwszego z wymienionych zagadnień „Zespół wychowujący” składają się trzy rozdziały. Pierwszy z nich jest podsumowaniem wyników ankiety przeprowadzonej przez C.L.E.N. (Comité de Liaison des mouvements d'Education Nouvelle — Komitet Łączności ruchów Nowego Wychowania).

Opracowanie zostało wykonane przez zespół w składzie: André Sirota — psy-

choscjolog oraz Paul Armier, Louis Cros, Gisèle De Faily, Georges Petit, Roger Ueberschlag i Céline Ouka — sekretarz.

Analiza dotyczy 175 odpowiedzi, czyli biorąc pod uwagę średnią 5—6 osób tworzących zespół wychowawców — około tysiąca osób. Większość odpowiadających stanowią nauczyciele szkół I stopnia — 41,7%, ze szkół II stopnia nauczania wpłynęło 26,8% odpowiedzi. Udział dyrektorów szkół różnego szczebla (przedszkola, szkoły podstawowe, kolegia kształcenia ogólnego C.E.S. i technicznego C.E.T. szkoły specjalne) był dość znaczny: 41,7% ogółu odpowiadających.

Wiek respondentów w trzech ustalonych przez ankierów przedziałach kształtował się następująco: poniżej 30 lat — 21%, 30—50 lat — 70% i powyżej 50 lat — 9%.

Typy szkół, z których wpłynęły odpowiedzi na ankietę, to: 6% — przedszkola, 38% — szkoły początkowe, 22% — kolegia, 13% — licea i inne różne szkoły i zakłady (w tym szkoły prywatne; domy kultury itp.) — 21%.

Jeśliby chciało się na podstawie przytoczonych danych liczbowych ustalić sylwetkę przeciętnego respondenta, to okazałoby się, że jest to człowiek, który przekroczył trzydziestkę i uczy w szkole o 5 klasach w małym miasteczku, lub też profesor liceum w podobnym wieku i miejscu pracy.

Autorzy ankiety zaplanowali następującą definicję roboczą: „Można mówić o zespole wychowującym od momentu, gdy przynajmniej dwóch nauczycieli koncentruje w sposób ciągły swe wysiłki na działalności dostosowanej do potrzeb i rozwoju młodzieży”. W odpowiedziach zwracano często uwagę, iż użycie terminu „nauczyciel” wydaje się zbyt ograniczające, gdyż w skład zespołu wychowującego mogą wchodzić bardzo różne osoby: rodzice, wychowawcy, lekarze, psychologowie, asystentki społeczne itp. Definicja zespołu wychowującego mogłaby brzmieć: „grupa osób mających jednakowe zadania krótkoterminowe w zakresie pracy wychowawczej” lub „zespół osób podejmujących wysiłek realizowania wspólnego projektu wychowawczego”. Wpłynęło szereg innych propozycji, w których akcent został położony na zagadnienia związane ze strukturą i zadaniami zespołu, na uwarunkowania psychologiczne i na cele przyświecające powstawaniu takich zespołów wychowujących.

Przyjęcie wspólnych koncepcji wychowawczych leży najczęściej u podstaw powstania zespołu (91% odpowiedzi). Często przyczyną bywa również udział w zorganizowanym eksperymencie pedagogicznym (60% odpowiedzi). Elementem najważniejszym formowania zespołu jest potrzeba przeniesienia do życia szkolnego doświadczenia zdobytego w różnych formach działalności wychowawczej, np. na koloniach letnich, stowarzyszeniach sportowych itp.

Liczebność zespołów bywa różna, średnio zespół liczy 5—6 członków, najczęściej są to tylko nauczyciele (67%), czasem z udziałem kierownika zakładu (24,6% przypadków), a także w sposób okazjonalny uczestniczą w zespole i inne osoby.

W 58% przypadków cele działalności zostały jasno sprecyzowane, np. „rozwijanie pedagogiki swobody dziecka”, „prowadzenie dialogu z uczniami”, „sprawienie, by uczniowie stali się w przyszłości właściwymi ludźmi”; celem bywa też „uniknięcie osamotnienia w pracy”, „utrzymanie ducha współpracy”, „wspólna realizacja koncepcji pedagogicznej” itp.

Wachlarz metod i konkretnych form działalności poszczególnych zespołów wychowujących jest szeroki i zróżnicowany. Zachętą dla ich prac było poparcie, które w większości wypadków występowało nie tylko ze strony kolegów, lecz i dyrekcji zakładu, rodziców i ich stowarzyszeń, inspektorów, a także pracowników naukowych.

Zorganizowanie w sposób nowoczesny pracy wychowawczej napotyka różnego rodzaju trudności, sygnalizowane w 69% odpowiedzi. Do najpowszechniejszych należy trudność przekonania pozostałych kolegów (31%), trudności ze strony admi-

nistracji (16%), rodziców (14%) itp. Nie wszędzie istnieje atmosfera przychylna dla prób i badań pedagogicznych. Występują również trudności natury materialnej — nieodpowiedni lokal, wyposażenie, kredyty.

Respondenci podkreślają liczne korzyści, jakie dała im praca w zespole wychowującym. Do najważniejszych zaliczają oni wzbogacenie własnej wiedzy pedagogicznej, lepsze kontakty z kolegami, rodzicami, administracją. Opinia jednego z dyrektorów szkół brzmi: „Uzyskaliśmy ułatwienie realizacji zadań wychowawczych, stojących przed dyrekcją, lepsze stosunki między nauczycielami”.

Rozważania następne dotyczą celowości powoływania zespołów wychowujących. Można tu zacytować następujące opinie: „Zespół — to rzecz nie mająca znaczenia, jeśli nasze koncepcje pedagogiczne, czyli nasze podstawowe poglądy polityczne, nie ulegną zmianie”. „Potrzebna jest inna koncepcja wychowania”, która nie uznawałaby segregacji, zysku, kultu konsumpcji, hierarchii itp...”

Ankieta zawierała na końcu pytania dotyczące warunków, jakie winny być spełniane, by duch zespołowości mógł się w pracy wychowawczej rozwijać i umacniać. Wśród wielu zgłoszonych przez respondentów postulatów wymienić można tytułem przykładu: pomoc i oparcie ze strony nadzoru szkolnego, inny nowy styl wizytowania, zapewnienie w siatce godzin niezbędnego czasu na narady i dyskusje zespołu wychowującego, konieczność posiadania wyposażenia, środków dydaktycznych i właściwego budynku (potrzeba różnych gabinetów i warsztatów, pracowni, biblioteki wraz z ośrodkiem dokumentacyjnym).

Drugi rozdział tej części *Zeszytu* przynosi opisy różnych doświadczeń z pracy zespołów wychowujących: nauczycieli uczących w jednej klasie liceum, nauczycieli tej samej specjalności uczących w równoległych klasach na tym samym poziomie, oraz bilans czteroletnich doświadczeń ekipy uczącej w kolegium I cyklu nauczania średniego.

Ostatni, najkrótszy, rozdział został zatytułowany „Trudności” (*Difficultés*) i dokonano w nim inwentaryzacji najczęściej występujących przeszkód w dobrym funkcjonowaniu ekip wychowujących. Podzielono je na przeszkody wewnętrzne, w obrębie samego zespołu, i zewnętrzne (materialne, administracyjne, ze strony rodziców itp.).

Druga „strona” *Zeszytu* poświęcona jest problematyce wspólnoty (komuny) wychowującej. Chodzi tu o wspólnotę wychowawców i wychowywanych — młodzieży. *Zeszyt* ten powstał jako rezultat spotkania zorganizowanego przez C.R.A.P. (Koło Badań i Działalności Pedagogicznej) w Baden od 30 lipca do 8 sierpnia 1973 r. Uczestniczyło w nim około 30 osób, które spędziły wspólnie 10 dni żyjąc w warunkach prawdziwie spartańskich i organizując cały pobyt na zasadach wspólnoty. Jednym z celów było udowodnienie, iż każda grupa zainteresowana określonym problemem może zorganizować spotkanie tego rodzaju przy minimalnych kosztach. W Baden wszyscy uczestniczyli w pracach i zajęciach na równych prawach, prowadzono ścisły rejestr wydatków, a koszt dzienny na 1 uczestnika wyniósł 10 franków, co jest kwotą bardzo niską.

Założenie tego spotkania było następujące: należy przewyciężyć ideę zespołu wychowującego, wyjść poza nią, gdyż jest ona zbyt ograniczająca, nie obejmuje w dostatecznym stopniu dzieci, rodziców i nauczycieli. Trzeba wypróbować warunki życia wspólnoty wychowującej elementarnej (w znaczeniu elementu — części społeczeństwa), wzajemne stosunki między jej członkami, rodzaje i formy tych stosunków.

Na treść numeru złożyły się wypowiedzi uczestników spotkania w Baden, ich opinie, odczucia, oceny dotyczące organizacji życia na zasadzie wspólnoty. Na zakończenie zamieszczono zaproszenie do Baden dla wszystkich, kogo interesuje tego typu życie i kto chce je praktycznie wypróbować.

W części wstępnej *Zeszytu* zamieszczono wspólną deklarację ruchów Nowego



Wychowania, zawierającą krytykę projektu reformy Fontanet. Był to poprzedni, przed R. Haby, francuski minister oświaty, który wystąpił z projektem reformy szkolnictwa średniego. Projekt został zaaprobowany przez Parlament, ale nie doczekał się realizacji, gdyż nastąpiła zmiana na stanowisku ministra. Nowy minister opracował własny projekt reformy, który wywołał prawdziwą burzę nie tylko w środowisku pedagogicznym i jest krytykowany z różnych pozycji i przez lewicę i centrum, i prawicę.

*Zeszyt* nr 124 z maja 1954 nosi tytuł „Dlaczego szkoły płoną?” (*Pourquoi des écoles brûlent — elles?*). W dniu 6 lutego 1973 roku miał miejsce pożar budynku Kolegium (C.E.S.) w Paillerou, który pociągnął ponad 20 ofiar śmiertelnych. Zeznania świadków, dokumenty, fotografie zostały zebrane i przeanalizowane przez rodziców ofiar pożaru, profesorów, rodziców uczniów C.E.S i mieszkańców dzielnicy.

Obok opisu tragicznego zdarzenia przedstawiono w *Cahiers* dociekania na temat przyczyn pożaru, ukazując wady tego budynku i jemu podobnych, wznoszonych z prefabrykatów metodą przemysłową, bez zachowania niejednokrotnie przepisów bezpieczeństwa.

Na tym tle wyprowadza się generalniejsze wnioski dotyczące całokształtu polityki budownictwa szkolnego we Francji. Od roku 1963 wobec wielkiego zapotrzebowania na budynki szkolne dla wyżu demograficznego zaczęto budować dużo, poświęcając nieraz jakość na rzecz ilości wzniesionych izb szkolnych i idąc na daleko posunięte oszczędności.

Pożar budynku szkolnego w Paillerou tragiczny w skutkach oraz pożary innych budynków spowodowały wiele dyskusji, polemik, artykułów prasowych. Również resort oświaty zajął się tą sprawą, wydano różne zarządzenia i okólniki, przypomniano inne dawno obowiązujące, ale nie zawsze przestrzegane. Okazało się przy tej okazji, iż choć przyjmując gotowy budynek trzeba mieć orzeczenie specjalnej komisji do spraw bezpieczeństwa, często sprowadzało się to po prostu do formalności jednej z wielu. Nowe budynki szkół francuskich pozostawiają wiele do życzenia, jeśli chodzi o bezpieczeństwo. Wielokrotnie przy omawianiu tej sytuacji powtarza się określenie „domek z kart” dla podkreślenia, iż budynki te łatwo mogą runąć.

Jeśli chodzi o tragedię w Paillerou, to okazało się, iż przyczyną pożaru było podpalenie przez uczniów tej szkoły. Wrzucili oni ogień do kosza z papierami, a na skutek złych warunków bezpieczeństwa budynek spłonął i mimo interwencji straży nie udało się uratować wszystkich dzieci, jakie były w tym czasie w budynku.

Czyn ten stał się przedmiotem wielu dyskusji, polemik, szukania winnych, podejmowania problemu odpowiedzialności rodziny, szkoły, nauczycieli za takie czyny uczniów, za ich postawę, brak odpowiedzialności itp.

Omówione powyżej w skrócie sprawy zajmują prawie cały nr 124, wiele jest wypowiedzi pisanych z pasją, zaangażowaniem: aktualna sytuacja w zakresie budownictwa szkolnego we Francji jest na pewno zła i trudna.

W końcowej części *Zeszytu* obok zamieszczonego w każdym numerze przeglądu wydawnictw i czasopism zamieszczono również „Kronikę 10%” (*Chronique des 10%*). Jest to czas pozostawiony do dyspozycji szkoły i nauczyciela. Ogólnym problemem tych 10% był poświęcony cały *Zeszyt* (nr 121), obecnie redakcja prezentuje różne rozwiązania praktyczne.

Nauczyciele C.E.S. z Nimes przedstawiają wykorzystanie tych 10% w ich szkole. Skupiono razem ten czas i uzyskano cały tydzień, który przeznaczono na poznanie przez uczniów dzielnicy, w której znajduje się szkoła. Ułożono plan odwiedzin w różnych instytucjach przez grupy uczniów. Uczniowie zbierali materiały, opracowywali sprawozdania, albumy, afisze, gazetki. Na zakończenie dokonano bilansu, stwierdzając, iż uczniowie sporo się nauczyli, poznali dzielnicę i jej życie, pracowali zespołowo, sporządzali raporty. Były też naturalnie różne trudności, nie

zawsze praca szła w głąb, była nieraz powierzchowna, uczniowie nie rozporządzali w każdym przypadku nieodzownym wyposażeniem (np. papier na afisze, maszyna do pisania, dostateczna ilość aparatów do zdjęć itp.). Wśród wysuniętych postulatów i sugestii na przyszłość proponuje się zorganizowanie całego dnia co 2 tygodnie z tym, iż skład grup byłby identyczny przynajmniej dwa razy z rzędu.

Warto jeszcze zasygnalizować wyniki ankiety na temat wykorzystania 10% przez licea i kolegia. W niektórych szkołach przeznaczają się i te 10% na przerabianie normalnego programu nauczania, w innych pozostawia się zwykłą organizację nauczania, tzn. klasy, i plan zajęć, natomiast nauczyciele mają się zatroszczyć o wprowadzenie pewnych modyfikacji w 10% zajęć. Rzadka jest działalność interdyscyplinarna, tylko 1/3 szkół stosuje zarządzenie ministerialne do wszystkich uczniów i klas.

Następny Zeszyt — nr 125 z czerwca 1974 r. — poświęcony jest problemowi nauczania według poziomów (groupes de niveau). Ponadto zamieszczono dokument tłumaczony z niemieckiego, mianowicie „Autoadministracja szkolna w Hamburgu. Demokracja w szkole przewidziana przez prawo”. W kwietniu 1973 r. miasto Hamburg wydało nowe podstawowe prawo szkolne (Schulverfassungsgesetz). Zostało ono uchwalone po 2 1/2 latach badań i dyskusji w zgromadzeniu prawniczym wolnego miasta Hamburga. Jest ono samodzielne w zakresie nauczania na swoim terytorium, podobnie jak różne „kraje” (Länder) Republiki Federalnej. Redakcja *Cahiers* zamieściła obszernie omówienie tego nowego prawa, cytując poszczególne paragrafy i artykuły.

W zakresie głównego tematu numeru zamieszczono sprawozdanie Biura Studiów i Badań Pedagogicznych I.N.R.D.P. (Instytutu Badań i Dokumentacji Pedagogicznej w Paryżu) z eksperymentu podjętego w r. 1967.

Celem tego eksperymentu było osiągnięcie indywidualizacji nauczania i eliminacja drugoroczności. Dokonano podziału uczniów na grupy według poziomu w danym przedmiocie w obrębie „całości” stanowiącej klasę np. szóstą, piątą. Grupy te zostały nazwane „grupami zróżnicowanego nauczania”.

„Całość”, czyli maksymalnie 72—96 uczniów, podzielono na grupy:

- a) jednolite — A,B,C lub A,B,C,D w przedmiotach podstawowych: język francuski, matematyka, języki obce;
- b) semiheterogeniczne w przedmiotach humanistycznych;
- c) różnorodne w innych dyscyplinach.

W przedmiotach przyrodniczych grupy nie powinny liczyć więcej niż 18 uczniów.

Podział na grupy nie jest łatwy i wymaga szeregu zabiegów wstępnych, które zostały w raporcie szczegółowo opisane. Następny problem to mobilność, ruchomość grup, chodzi o to, by przeniesienie z grupy do grupy następowało na podstawie danych obiektywnych, pochodzących z okresowych kontroli. Trzeba dbać o przygotowanie dzieci do możliwości przenoszenia się z grupy do grupy, dostarczenie im informacji, kontakt z doradcą do spraw orientacji szkolnej i zawodowej itp.

Kolejne rozdziały sprawozdania z badań dotyczą treści nauczania — programu i siatki godzin, liczby uczniów oraz metod nauczania. W czasie stażu w Saint-Quentin ustalono, iż istnieje konieczność, by treści były identyczne w tym znaczeniu, iż musi istnieć „program — baza” (programme — noyau), tj. całość wiadomości dostępnych dla wszystkich i koniecznych do osiągnięcia następnego wyższego poziomu. Stosunkowo łatwe jest to do ustalenia w pewnych przedmiotach, dużo trudniejsze w innych.

Metody nauczania trzeba dostosowywać nie tylko do poziomu danej grupy, ale również indywidualizować w obrębie grupy. Uwzględnić należy różnice rytmu pracy, motywacji, poziom dojrzałości myślenia, zainteresowania itp. Dla uczniów mających trudności uwzględnić się różne dodatkowe zabiegi.

Interesująca jest siatka godzin oraz podział przedmiotów nauczania na różne

typy dyscyplin: instrumentalne, rozbudzające, zajęcia sportowe i wychowanie fizyczne oraz przedmioty do wyboru (options).

Ostatni problem, który stanowił przedmiot badań — to obiektywna kontrola rezultatów. Kolejno przedstawiono cele i zadania kontroli, częstotliwość, metody i formy kontroli. Wiąże się z tym sprawa ocen, zamiast 20 punktów zaczęto stosować we Francji 5-stopniową skalę: A,B,C,D,E i takie oceny stosowano też w trakcie eksperymentu.

Obok omówionego powyżej eksperymentu zamieszczono jeszcze artykuł J.P. Astolfiego na temat C.E.S. eksperymentalne a reforma „Fontanet”. Rozważania te są już nieaktualne, gdyż jak to już podałam powyżej — reforma ta nie weszła w życie.

J. Petitcolas, wicedyrektor C.E.S. Jules Verne'a w Vittel, pisze o strukturach właściwych dla nowoczesnej pedagogiki. Poddano badaniu organizację nauczania w I cyklu. Autor omawia plan nauczania dnia i tygodnia, organizację grup ruchomych w różnych przedmiotach nauczania.

W numerze znajduje się ponadto kontynuacja „Kroniki 10<sup>0</sup>/o” z poprzedniego Zeszytu. „Tym razem doświadczenia objęły stosowanie aktywnych metod nauczania, wykorzystanie 10<sup>0</sup>/o w C.E.S. uczestniczących w eksperymencie nauczania według poziomów”.

Ostatni temat omawianego Zeszytu to sprawozdania z eksperymentów dotyczących nauczania interdyscyplinarnego.

*Irena Janiszowska*

# Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

## DLA UCZCZENIA 30 ROCZNICY ZWYCIĘSTWA NAD FASYZMEM HITLEROWSKIM

Obchody 30 rocznicy zwycięstwa nad faszyzmem hitlerowskim znalazły szerokie odbicie w działalności ideowo-politycznej oraz doskonaleniowej wszystkich ogniw ZNP.

W klubach nauczycielskich zostały zorganizowane spotkania nauczycieli i działaczy związkowych z przedstawicielami Ludowego Wojska Polskiego, którzy podzieliли się wspomnieniami z okresu drugiej wojny światowej.

Podobne spotkania odbyły się także na licznych związkowych kursach wakacyjnych. Prelegenci reprezentujący różne rodzaje sił zbrojnych i terenowe sztaby wojskowe zapoznali uczestników kursów szczegółowiej ze szlakami bojowymi 1 i 2 Armii Wojska Polskiego. Przedstawili jego wkład przy boku armii Związku Radzieckiego w rozgromienie faszyzmu hitlerowskiego. Omawiana tematyka przyjęta została z dużym zainteresowaniem przez ogół uczestników, a szczególnie młodą kadre nauczycielską.

Dla uczczenia 30 niezwykle ważnej dla naszego narodu rocznicy ZG ZNP wspólnie z GZ PWP oraz Ministerstwem Oświaty i Wychowania zorganizował trzy ogólnopolskie imprezy turystyczne o charakterze ideowo-politycznym, doskonaleniowym i rekreacyjno-wypoczynkowym.

W dniach 27 czerwca — i lipca odbył się na ziemi białostockiej XI Złot Turystyczny z udziałem 958 nauczycieli reprezentujących wszystkie regiony naszego kraju.

Program imprezy był bardzo bogaty.

Uczestnicy Złotu zwiedzili ziemię białostocką, poznając jej piękno, zabytki, a przede wszystkim jej duży dorobek oświatowy, kulturalny, naukowy i gospodarczy w okresie minionego 30-lecia. W czasie pobytu na trasach spotkali się z przedstawicielami Ludowego Wojska Polskiego oraz złożyli wiązanki kwiatów na mogiłach żołnierzy polskich i radzieckich, jak również w miejscach pamięci narodowej. Najbardziej podniosłym i wzruszającym momentem imprezy była manifestacja pod pomnikiem Wdzięczności w Białymstoku z udziałem kompanii honorowej i orkiestry wojskowej. W ramach programu Złotu odbył się także tradycyjny festyn sportowy, w którym startowało w różnych konkurencjach ponad 400 osób. Wielki wkład pracy w przygotowanie i przeprowadzenie imprezy dało dowództwo Warszawskiego Okręgu Wojskowego poprzez wybudowanie miasteczka złotowego, zainstalowanie oświetlenia oraz zapewnienie wyżywienia i innych niezbędnych usług.

W dniach 7—18 lipca został zorganizowany kolejny IX już „Pociąg Przyjaźni” do ZSRR. Uczestnicząca w nim 328-osobowa grupa nauczycieli i działaczy związkowych zwiedziła stolicę Związku Radzieckiego Moskwę, bohaterskie miasto Leningrad i Mińsk. Odbyła ona szereg spotkań z przedstawicielami zakładów pracy, nauczycielami radzieckimi i młodzieżą szkolną. W imieniu polskich nauczycieli złożyła wieńce w Mauzoleum Lenina w Moskwie, na cmentarzu Piskariewskim w Leningradzie i pod pomnikiem obrońców Mińska. Ciekawy program turystyczny oraz wielka serdeczność, z jaką spotykali się uczestnicy na całej trasie „Pociągu Przyjaźni”, sprawiły, że wrócili oni zadowoleni i głęboko wzruszeni.

Udział w imprezie stanowił wyróżnienie za dobre wyniki w pracy dydaktyczno-

-wychowawczej i społecznej działalność związkową. Większość Koleżanek i Kolegów reprezentowała środowiska gminne.

Zgodnie z pismem ministra Oświaty i Wychowania Jerzego Kuberskiego oraz prezesa ZG ZNP Kolegi Bolesława Grzesia zostali oni wytypowani przez kuratorów Okręgów Szkolnych i kierowników Oddziałów ZG ZNP.

Opiekę nad całością grupy sprawował z ramienia ZG ZNP Sekretarz Kolega Tadeusz Suberlak. Ministerstwo Oświaty i Wychowania reprezentował generalny dyrektor Kolega Stanisław Bogdanowicz.

Kolejną imprezą zorganizowaną pod hasłem uczczenia 30 rocznicy zwycięstwa nad faszyzmem był XI rejs morski z udziałem 300 osób, zorganizowany w dniach 4—10 sierpnia. Program i jego realizację zapewniło Dowództwo Marynarki Wojennej. Impreza była nadzwyczaj ciekawa i atrakcyjna.

Uczestnicy rejsu mieli okazję zwiedzić takie obiekty, jak: Stocznnię im. Komuny Paryskiej, zabytki Gdańska, Port Północny od strony morza, OM „Burza”, Skansen Muzeum Marynarki Wojennej, okręty wojenne i wiele innych obiektów.

Z dużym zainteresowaniem wysłuchali prelekcji ilustrowanych filmami na temat: „Walki Polaków na morzach świata w czasie II wojny światowej” oraz „Powstanie i rozwój Marynarki Wojennej PRL”.

Wielkim przeżyciem dla wszystkich była manifestacja pod pomnikiem Obrońców Westerplatte oraz zwiedzanie rejonu walk w r. 1939. Na program rejsu złożyły się także: zabawy towarzyskie w klubach garnizonowych i projekcje filmowe o tematyce patriotyczno-obronnej.

Jak widać z powyższego, imprezy te posiadały duże walory poznawczo-wychowawcze, kształcące i wypoczynkowe.

Nic więc dziwnego, że zyskały sobie jak najbardziej pozytywną ocenę wszystkich Koleżanek i Kolegów.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że uczestniczący w nich nauczyciele przekażą zdobytą wiedzę i doznane przeżycia swym rodzinom, gronom pedagogicznym i młodzieży szkolnej. Będzie to miało na pewno skuteczny wpływ na wzbogacenia procesu nauczania oraz kształtowanie uczuć patriotycznych młodego pokolenia.

Tymi właśnie przesłankami kierują się: Zarząd Główny ZNP, GZ PWP oraz Ministerstwo Oświaty i Wychowania, organizując „Pociągi Przyjaźni”, zloty turystyczne, rejsy morskie, rajdy i inne imprezy o treściach ideowo-politycznych i kształcących.

Mieczysław Puto  
Warszawa

## XVI KRAJOWY ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

W dniu 9 czerwca 1975 r. odbył się w Kaliszu XVI Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych zorganizowany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Zarząd Główny ZNP i Instytut Kształcenia Nauczycieli. Uczestniczyli w nim autorzy odczytów z całego kraju, nagrodzeni i wyróżnieni przez Centralną Komisję Oceny Odczytów, przedstawiciele IKNiBO, kuratorów oświaty i wychowania oraz prasy pedagogicznej, łącznie przeszło 150 osób. Honorowymi gośćmi Zjazdu byli tow. Ireneusz Sekuła z Wydz. Nauki i Oświaty KC PZPR, mgr Alfred Kaczmarek — prezydent m. Kalisza, mgr Tadeusz Suberlak — sekretarz ZG ZNP, mgr Leon Skulimowski — wicekurator Oświaty i Wychowania w Kaliszu, doc. dr hab. Stanisław Krawcewicz — dyrektor Instytutu Kształcenia Nauczycieli oraz doc. dr hab. Jerzy Myśliński — wicedyrektor tegoż Instytutu.

Uczestników Zjazdu i gości serdecznie powitał doc. dr hab. S. Krawcewicz. Przekazał on od ministra Oświaty i Wychowania Jerzego Kuberskiego, który z ważnych powodów nie przybył, serdeczne pozdrowienia oraz zapewnienia, że resort dołoży starań, aby rozwijać tę formę twórczości pedagogicznej nauczycieli. Dyrektor Krawcewicz wyraził zadowolenie, że organizatorzy Zjazdu mogą dziś w Kaliszu, w Centrum Doskonalenia Nauczycieli, przyjmować najlepszych z najlepszych nauczycieli oraz wychowawców. Liczna jest rzesza nauczycieli wybitnych, lecz zebrani tym się różnią od nich, że swoje cenne doświadczenia upowszechniają wśród ogółu nauczycieli. Odczyty pedagogiczne mają ogromne znaczenie zarówno dla praktyki, jak i dla teorii pedagogicznej. Zadaniem IKN jest pracować z nauczycielem wybitnym, dzisiejszy Zjazd, zamykający kolejny cykl odczytowy, jest jedną z form pracy IKN z takimi nauczycielami.

Jako pierwszy przemawiał tow. I. Sekuła z Wydz. Oświaty i Nauki KC PZPR. Wyraził on zadowolenie ze spotkania z autorami odczytów, będących nowatorami w dziedzinie oświaty. Zjazd jest okazją do gratulacji nagrodzonym i wyróżnionym autorom, a także wyrażenia wszystkim autorom uznania oraz podziękowania za ich twórczy trud w postaci uogólnienia w odczytach swego dorobku pedagogicznego. Uznanie ma nie tylko kurtuazyjny charakter, ale wynika z merytorycznego uzasadnienia, bowiem odczyty pedagogiczne, stanowiące opis cennych doświadczeń nauczycieli, ściśle wiążą się z realizacją reformy systemu oświaty.

Mówca podkreślił gospodarczy i społeczny aspekt tej reformy. Nie ma ona nic wspólnego z tym, jak twierdzi wroga propaganda, że system oświatowy w Polsce był zły, lecz jest podejmowana dlatego, że kraj nasz, dynamicznie rozwijający się, potrzebuje wysoko kwalifikowanych pracowników. Młode pokolenie Polaków musi umieć pracować lepiej i wydajniej, by sprostać zwiększającemu się zapotrzebowaniu na kwalifikowaną siłę roboczą wobec zmniejszających się roczników, które w następnych latach wchodzić będą do produkcji.

Społeczny aspekt reformy oświaty w wysoko rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym wiąże się z nowymi zadaniami edukacji narodowej, które polegają na wychowaniu bogatej osobowości Polaków, ukształtowanej według kryteriów światopoglądowych, ideowo-moralnych, zawodowych i społeczno-kulturalnych. System oświatowy został pozytywnie oceniony, dobry jest on na dziś, lecz nie może sprostać wymaganiom jutra. Trzeba go więc reformować i doskonalić, aby mógł skutecznie funkcjonować w przyszłych dziesięcioleciach.

Uchwały VI Zjazdu i VII Plenum KC PZPR określiły kształt szkoły przyszłości, jej cele dydaktyczne i wychowawcze. Najważniejszym celem dydaktycznym jest

wyposażenie wychowanków w obszerną i aktualną wiedzę, rozwijanie ich samodzielnego myślenia i wszechstronnych zainteresowań, a także kształtowanie umiejętności samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów. Natomiast celem wychowawczym jest kształtowanie osobowości wychowanków tak, by jej cechami była głęboka wiedza, ideeowość i aktywność.

Ważnym zadaniem jest podjęcie generalnych dyrektyw Partii przez wszystkie szkoły i nauczycieli oraz realizowanie ich w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Autorzy odczytów pedagogicznych, zdaniem mówcy, należą do tych nauczycieli, którzy umieją funkcje nowoczesnej socjalistycznej szkoły przekładać na język praktyki pedagogicznej. Za to zasługują oni na uznanie i serdeczne podziękowanie, co z satysfakcją w imieniu KC PZPR wyraża wszystkim autorom odczytów. Życzy im także kontynuowania swych prac, co pozwoli im osiągnąć sukcesy i osobiste zadowolenie, dzięki temu autorzy wnoszą twórczy wkład w rozwój oświaty i socjalistycznego wychowania.

Mgr Tadeusz Suberlak w swym wystąpieniu podkreślił bogatą przeszłość i tradycje pisarstwa pedagogicznego nauczycieli, w czym poważną rolę odegrał ZNP, który stwarzał nauczycielom możliwości upowszechniania ich dorobku. Sekretarz ZG ZNP zapewnił, że Związek nadal będzie wspierał twórczy ruch nauczycielski w dziedzinie pisarstwa pedagogicznego. W imieniu kierownictwa ZNP życzył autorom dalszych sukcesów, odczyty pedagogiczne stanowią bowiem konkretny wkład nauczycieli w rozwój teorii i praktyki pedagogicznej. Należy życzyć, by nadal rozwijały się jako jedna z form piśmiennictwa nauczycieli.

Doc. dr hab. Jerzy Myśliński, wicedyr. IKN, złożył sprawozdanie z przebiegu cyklu odczytowego 1973—1975. Podkreślił on m. in., że w organizacji odczytów, mimo ich długoletniej tradycji, zaszły poważne zmiany. Najważniejsze polegają na przekształceniu akcji w stały i nieustający konkurs na najlepsze opisy doświadczeń, zwane odczytami pedagogicznymi. Są one gromadzone, bieżąco oceniane i nagradzane przez IKNiBO. Co dwa lata najlepsze opracowania ocenia Centralna Komisja przy IKN, który też organizuje krajowe zjazdy autorów.

W ostatnich dwóch latach napisano w kraju dużo odczytów, ale do IKN nadesłano tylko 107 z 10 okręgów, z czego 67 nagrodzono. Najwięcej odczytów, bo 29, nadesłano z m. Łodzi, z województwa łódzkiego — 14, poznańskiego — 14 i ze stolicy 11 odczytów. Odczyty oceniano w 8 grupach, a mianowicie:

Lp. Nazwa grupy	Odczytów	Nagród			wyróż.
		I	II	III	
1. Wychowanie przedszkolne	10	1	1	3	2
2. Nauczanie początkowe	8	—	1	2	2
3. Nauczanie i wychow. w szkołach specjal.	4	—	—	1	2
4. Zagadn. ideeowo-wychow. pedagog. i psychol.	36	1	5	7	8
5. Organizacja i kierowanie szkołą	7	—	1	1	2
6. Przedmioty humanistyczne i czytelnictwo	11	—	2	2	—
7. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze	22	1	4	5	3
8. Przedmioty zawodowe, prakt. nauka zawodu, zajęcia praktyczno-techniczne	10	1	1	5	3
razem	107	4	15	26	22

Zakłada się, mówił wicedyr. J. Myśliński, że twórczość nauczycielska może mieć różne formy, obok odczytów relacjonujących doświadczenia pedagogiczne przyjmowane będą cenniejsze prace seminaryjne i dyplomowe ze studiów magisterskich, podyplomowych, a nawet fragmenty doktorskich rozpraw. Wszystkie opracowania muszą odpowiadać określonym dla tego typu prac konkursowych następującym kryteriom:

— przedstawiać wartości ideeowo-wychowawcze zgodne z socjalistyczną pedagogiką,

- zawierać nowe i odkrywcze treści,
- być zgodne z podstawowymi wymogami metodologicznymi,
- być przydatnymi dla praktyki pedagogicznej,
- wiernie odtwarzać doświadczenia autora, wyrażone w odpowiedniej formie.

Pozostawiając autorom swobodę wyboru tematu odczytu Instytut Kształcenia Nauczycieli preferuje aktualnie ważną problematykę. Za taką uważa się zagadnienia związane z badaniami nad modernizacją systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, koordynowane przez resort oświaty i wychowania. Badania te obejmują 17 następujących działów:

1. Treści kształcenia i wychowania
2. Podstawowe założenia i funkcjonowanie socjalistycznego systemu dydaktycznego
3. Treści kształcenia i wychowania: ogólnego i zawodowego
4. Podstawowe problemy kształcenia zawodowego
5. Modernizacja metod, środków i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego
6. Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych
7. Ideowo-moralne postawy młodzieży i determinujące je czynniki
8. Ochrona zdrowia dzieci i młodzieży oraz problemy wych. fizycznego i sportu
9. Organizacja i funkcjonowanie systemu oświaty
10. Orientacja szkolna
11. Prognozowanie, planowanie, finansowanie oświaty
12. Kształtowanie sieci oświatowej i inwestycje w oświacie
13. Kadra pedagogiczna
14. Kultura pedagogiczna społeczeństwa
15. Zarządzanie oświatą
16. Szkolnictwo wyższe
17. Metody badań oświatowych.

Poza tymi zagadnieniami na uwagę zasługują takie grupy tematyczne, jak: pogłębianie pracy ideowo-wychowawczej z młodzieżą, przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu kraju, metody werbowania najwartościowszych kandydatów do zawodu nauczycielskiego, integracja zadań dydaktyczno-wychowawczych w pracy szkół i nauczycieli, doskonalenie procesów kierowania i zarządzania oświatą.

Autorzy odczytów mogą uczestniczyć w zespołach badawczych, a ich prace będą stanowiły wkład w rozwój nauk pedagogicznych i dostarczą materiału do wdrożeń praktycznych. Badania przeprowadzone przed kilkoma laty na terenie m. Łodzi i województwa łódzkiego wykazały, że autorzy wyróżniają się lepszymi wynikami w pracy pedagogicznej, lepiej zorganizowanym warsztatem pracy i pozytywnie oddziałują na kolegów. Należy tę szansę wykorzystać, włączając autorów do prac badawczych lub angażując ich w działalność wdrożeniową.

Autorom odczytów trzeba jednak stworzyć odpowiednią atmosferę i warunki w trakcie opracowania odczytu. Ambicją władz oświatowych powinno być dążenie, by na ich terenie powstawało jak najwięcej dobrych odczytów. Instytut Kształcenia Nauczycieli i jego terenowe oddziały dołożą starań udzielania autorom odpowiedniej pomocy oraz w kierunku publikowania najcenniejszych prac w czasopismach i wydawnictwach pedagogicznych.

Dr Teresa Poznańska z IKN odczytała listę nagrodzonych i wyróżnionych autorów. Dr hab. S. Krawcewicz odczytał natomiast list dyrektora WSiP Łozińskiego do uczestników Zjazdu, w którym składa on serdeczne gratulacje i życzenia dalszych sukcesów w ich trudnej, ale odpowiedzialnej pracy.

Nagrody i wyróżnienia wręczali sekretarz ZG ZNP mgr T. Suberlak i dyr. IKN doc. dr hab. S. Krawcewicz oraz dr T. Poznańska. W imieniu nagrodzonych podziękowała laureatka I nagrody Janina Piątkowska, zapewniła organizatorów Zjaz-



du, że autorzy nadal będą aktywnie pracować dla dobra dzieci i młodzieży i wyraża życzenie, by następny Zjazd zgromadził więcej odczytów, co przyczyni się do wdrażania reformy systemu edukacji narodowej.

W II części Zjazdu obrady toczyły się w 6 grupach problemowych, którym przewodniczyli:

1. Wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego — dr M. Radwiłowicz
2. Systemu pracy wychowawczej szkoły — Wdyr. dep. MOiW — mgr T. Morawski
3. Głównych kierunków zmian szkoły wiejskiej — doc. dr J. Nowacki
4. Kształcenia zawodowego — mgr Cz. Markiewicz
5. Nauczania przedmiotów przyrodniczo-matematycznych — doc. dr M. Sawicki
6. Organizacji i kierowania szkołą — dr T. Karwat

Dyskutancki w grupach wysunęli szereg wniosków związanych z zagadnieniami merytorycznymi, doskonaleniem nauczycieli i organizowaniem odczytów pedagogicznych. Częściowo ustosunkował się do nich w podsumowaniu obrad dyr. S. Krawcewicz, zapowiedział wnikliwe ich rozpatrzenie i w miarę możliwości i zasadności zrealizowanie. M.in. powiedział, że w przyszłości IKN będzie pełniej rozwijał konkurs na najlepsze odczyty, które stanowią najsukuteczniejszą formę samokształcenia nauczycieli. Sens zmian konkursu będzie polegał na większym ich unaukowieniu. Odczyty nie będą likwidowane, lecz będzie się je doskonalić i podnosić na wyższy poziom merytoryczny i metodologiczny. Tematykę odczytów określa centralny plan badań resortu, ale pozostawia się autorom swobodę wyboru tematów szczegółowych. Ewolucja zmian w tej dziedzinie zmierzać będzie do rozwijania naukowego piarstwa nauczycieli. Zjazdy będą organizowane co dwa lata, ale IKNiBO będzie organizować zjazdy okręgowe co rok. Zwrócić trzeba uwagę na szersze dyskutowanie treści odczytów w radach pedagogicznych, na zespołach samokształceniowych i na konferencjach i kursach doskonaleniowych. Za odczyty odpowiada IKN i jego oddziały terenowe oraz wizytatorzy przedmiotowo-metodyczni w kuratoriach. Mamy nadzieję, jak powiedział sekretarz T. Suberlak, że działalność tych organów wspierać będzie ZNP. Należy stworzyć odpowiedni klimat wokół odczytów, pomagać autorom w ich opracowywaniu i upowszechnianiu. Kontynuowana będzie seria publikacji zawartych w ramach serii „Z doświadczeń nauczycieli”. Kończąc swe podsumowanie dyr. Krawcewicz serdecznie podziękował autorom za pisanie odczytów, uczestnikom za udział w Zjeździe, a gospodarzom za miłą atmosferę i świetne warunki, jakie stworzyli uczestnikom Zjazdu.

Na zakończenie odczytano list autorów odczytów do min. J. Kuberskiego, w którym czytamy m.in. „Zapewniamy Obywatela Ministra, że w dalszym ciągu nie będziemy szczędzić wysiłku w realizacji programu reformy systemu edukacji narodowej i zwiększymy nasze oddziaływania na środowisko nauczycieli w szkołach, w których pracujemy, w kierunku pełniejszego urzeczywistniania ideałów socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży, młodych budowniczych Polski Ludowej, zgodnie ze wskazaniami naszej Partii”.

Zdobywcami czterech pierwszych nagród zostali:

1. Janina Piątkowska (woj. łódzkie) za odczyt pt. „O zespołowym działaniu dzieci sześciolatków”.
2. Bronisława Gacia (m. Łódź) — „Jakie formy stosuję w swojej pracy wychowawcy klasowego”.
3. Franciszek Francuzik (Poznań) — „Wyniki różnych sposobów opracowania elementów geografii ekonomicznej świata w szkole podstawowej”.
4. Irena Pietras (Gdańsk) — „Prognozowanie ekonomiczne i jego nauczanie w szkole ekonomicznej”.

Ponadto przyznano 15 II nagród, 26 III i 22 wyróżnienia pieniężne.

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

СТЕФАН ВОЛОШИН: О необходимости, формах и области исследований над ролью учителей в перспективе перманентной всеобщей учёны — Посталление проблема . . . . .	729
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Общественнонеразличие пути образования молодёжи после начальной школы . . . . .	735
ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Развитие польской иди образования учеников особенно способных . . . . .	750
ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Тренировка взаимоотношений между личностями в свеми теории равновесия отношении между людьми . . . . .	767

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ТЫБУРЦЮШ ТЫБЛЕВСКИ: Идал воспитания в туристике — испытание конструкции . . . . .	778
ТЕРЕСА КЭМПСКА: Образование учителей медсестёр системой высших учебных заведений для работающих . . . . .	792

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАЦЕИ СВЕТЕК: Исследование сети школ средних . . . . .	794
МАРЯН СНЕЖИНСКИ: Организация занятий вне школе в новых жилищных районах . . . . .	803
РЫШАРД ЛУКАШЕВИЧ: Совершенствование самоусовершенствования в отношении к принципом воспитания . . . . .	812
БАРБАРА ЗАКШЕВСКА: Из опыта над ребёнком дислексичным . . . . .	818

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

АНДРЕИ БОГАИ: Эдвард Ковальчик: Человек в мире информации . . . . .	827
СТЕФАН ШАЙДАК: Марян Вальгак — Учителя велькопольски во время войны 1939—1945 . . . . .	831
СТЕФАН ШАЙДАК: Социологии а воспитаню . . . . .	834
МАРЯ ХЫМУК: Галина Совинска: Школьный класс как воспитательный коллектив . . . . .	837
МИРОСЛАВ НОВИЦКИ: Организация и рационализация производительной работы . . . . .	840

## ОТЧЕТ ИЗ ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр полских педагогических журналов . . . . .	843
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов . . . . .	847
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Тетради педагогичные . . . . .	852

## С ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

МЕЧИСЛАВ ПУТО: В 30 годовщину победы над гитлеровским захватчиком . . . . .	858
-----------------------------------------------------------------------------	-----

## ХРОНИКА СТРАНЫ

ЯН ЯНИЦКИ: 16 Съезд страны авторов педагогических лекций . . . . .	860
--------------------------------------------------------------------	-----

# CONTENTS

## ARTICLES

STEFAN WOŁOSZYN: About the Need, Forms and Range of Investigation over a Teachers' Roll in the Permanent Education. Showing Problems.	729
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Social Differentiation in Secondary Education.	735
TADEUSZ KOWALSKI: Polish conceptions in education of exceptionally talented pupils and its development . . . . .	750
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Interpersonal Training in a View of Interpersonal Stability . . . . .	767

## DISCUSSION AND POLEMICS

TYBURCJUSZ TYBLEWSKI: Educational Ideal in a Touristic (Probe of Construction) . . . . .	778
TERESA KEPSKA: Nursing Teachers Education System for Working Students . . . . .	792

## EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

MACIEJ ŚWIĄTEK: Investigation over the Secondary School System Localisation . . . . .	794
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Extraschool Organization in New Housing Estate.	803
RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Self Perception in a Relation to Educational Problems . . . . .	812
BARBARA ZAKRZEWSKA: Experiences with Dislected Child . . . . .	818

## BOOK REVIEWS AND REPORTS

ANDRZEJ BOGAJ: Edward Kowalczyk: Man in a World of Information.	827
STEFAN SZAJDAK: Marian Walczak — Teachers from Poznań District During War and Occupation from 1939 to 1945 . . . . .	831
STEFAN SZAJDAK: Sociologists about Upbringing . . . . .	834
MARIA CHYMUK: Halina Sowińska — School Form as an Educational Group . . . . .	837
IRENA JĘDRZEJCZYK: Mirosław Nowicki: Organization and Rationalization of Productive Work . . . . .	840

## PERIODICALS REPORTS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics . . . . .	843
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Russian Pedagogical Periodics . . . . .	847
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	852

## FROM WORKS OF THE POLISH TEACHERS UNION

MIECZYŚŁAW PUTO: In the 30-th Unniversary Victory over the Hitler's Fascism . . . . .	858
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

## COUNTRY CHRONICLE

JAN JANICKI: XVI-th National Meeting of Authors of the Pedagogical Lectures . . . . .	860
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

## SPIS TREŚCI ROCZNIKA — 1975

## ARTYKUŁY

BANACH CZESŁAW: Wybrane problemy naukowej organizacji i kierownictwa w systemie szkolnym . . . . .	421
BARLAK MARIANNA: Rozwój idei i koncepcji kształcenia nauczycielek przedszkoli w Polsce . . . . .	467
CHAŁASIŃSKI JÓZEF: Spotkanie z Marianem Falskim . . . . .	126
DOBOSIEWICZ STANISŁAW: O prof. Marianie Falskim — kilka wspomnień	128
GBUREK EUGENIA, SCHULZ ROMAN: Ruch innowacyjny w polskim systemie oświatowym . . . . .	157
IWANOWSKI WOJCIECH: Rozwój kwalifikacji nauczycieli w okresie XXX-lecia i stan obecny . . . . .	277
JABŁOŃSKA ELŻBIETA: Teoria potrzeb Ericha Fromma i jej konsekwencje pedagogiczne . . . . .	178
KORNASZEWSKI FELIKS: Koncepcja organizacyjno-programowa działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych . . . . .	448
KOWALSKI TADEUSZ: Rozwój polskich koncepcji kształcenia uczniów wybitnie zdolnych . . . . .	750
KUŚ-WASYLUK HALINA: Niektóre deformacje w stosunkach między nauczycielem a uczniem . . . . .	606
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Społeczne zróżnicowanie dróg kształcenia ponadpodstawowego młodzieży . . . . .	735
ŁOBOCKI MIECZYŚLAW: Drużyna harcerska jako grupa społeczna . . . . .	291
ŁOBOCKI MIECZYŚLAW: Jak pomagać uczniom trudnym podczas godzin wychowawczych . . . . .	10
MACIASZEK MAKSYMILIAN: Założenia edukacji permanentnej w treściach programów szkolnych . . . . .	1
MATUSZCZYK ALOJZY: Rozwój, formy i metody pracy poradni wychowawczo-zawodowych . . . . .	573
NOWACZYK STANISŁAW: Wokół „Elementarza” . . . . .	131
SMARZYŃSKI HENRYK: Przeobrażenia rodziny współczesnej jako środowiska wychowawczego . . . . .	20
SZANIAWSKI IGNACY: Ekstrapolacja jako metoda prognozowania w dziedzinie nauki o pracy i kształcenia zawodowego . . . . .	433
WALCZYNA JADWIGA: „Elementarz” — dzieło życia Mariana Falskiego . . . . .	134
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Empiryczne sposoby konstruowania programów kształcenia . . . . .	590
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Założenia programowo-organizacyjne modernizacji nauczania początkowego . . . . .	139
WOŁOSZYN STEFAN: O potrzebie, formach i zakresie badań nad rolą nau-	

czyicielstwa w perspektywie powszechnej edukacji permanentnej — po- stawienie problematyki . . . . .	729
WYCECH CZESŁAW: Marian Falski a ZNP . . . . .	123
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Trening interpersonalny w świetle teorii rów- nowagi interpersonalnej . . . . .	767
ZYCH ADAM: Kierunki obiektywizacji oceny szkolnej . . . . .	617

#### Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIELOM

JÓZEFACIUK WŁADYSŁAW: Pomagamy nauczycielom studiującym . . . . .	312
LOBOCKI MIECZYŚLAW: Etapy badań pedagogicznych . . . . .	624
PELCZAR HENRYKA: Co czytamy? . . . . .	308
PRZEDPEŁSKI MARIAN: Czytelnictwo książek naukowych i fachowych oraz prasy w powiecie sierpeckim i żuromińskim . . . . .	314

#### SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

DENEK KAZIMIERZ: Nauczanie programowane w procesie dydaktycznym niektórych krajów Europy . . . . .	639
MALINOWSKI LUDWIK: Doskonalenie kierowniczych kadr zawodowych w ZSRR . . . . .	191
NOWICKI MIROSŁAW: Kształcenie nauczycieli szkół ogólnokształcących w NRD . . . . .	31
PYSZKAŁO M. A.: Aktualne problemy nauczania i wychowania dzieci sześć- cioletnich (w ZSRR) . . . . .	490

#### DYSKUSJE I POLEMIKI

BIK MARIAN: Na pomoc psychologii stosowanej . . . . .	199
BOBULA JERZY: Czy uczyć organizacji pracy w szkołach zawodowych?	41
JANKOWSKI WOJCIECH: Niektóre problemy tzw. pedagogiki artystycznej	653
KAPICA MARIAN: Jeszcze o kształceniu nauczycieli szkół zawodowych . . . . .	50
KĘPSKA TERESA: Kształcenie nauczycieli pielęgniarstwa systemem stu- diów dla pracujących . . . . .	792
KRAWCZYK MIRON: Relacje między procesami nauczania, kształcenia, wychowania . . . . .	320
SEMPIOŁ JANINA: O pracowni praktyk pedagogicznych dyskusyjnie . . . . .	668
SOBORSKI WOJCIECH: Psychologiczne aspekty badania aktywności spo- łecznej . . . . .	500
SOWA JÓZEF: Obóz naukowy ważnym ogniwem programowej praktyki pe- dagogicznej . . . . .	663
SOWA JÓZEF: Model pracy pedagoga szkolnego . . . . .	203
SZYMOŃCZYK ZBIGNIEW: Pedagog w gminnej szkole zbiorczej i w gminie	46
TYBLEWSKI TYBURCJUSZ: Ideał wychowawczy w turystyce . . . . .	778
WOLNIEWICZ REGINA: Wiadomości o sztuce czy teoretyzowanie na te- mat sztuki? . . . . .	659

#### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSY JANUSZ, KARDACZYŃSKI STANISŁAW: Programowany sys- tem kontroli pracy ucznia . . . . .	677
BŁAŻEJEWSKI ZDZISŁAW: Wagary uciekających z domu uczniów szkół podstawowych . . . . .	682
JAKOWICKA MARIA: Nauka czytania i pisanja dzieci sześciolletnich w wa- runkach eksperymentalnych . . . . .	220

JANIGA MARIA: Diagnoza psychologiczna a reedukacja pedagogiczna dzieci z pogranicza upośledzenia umysłowego oraz z parcjalnymi deficytami rozwojowymi . . . . .	670
KOŃCZYK ROMUALD: Rola zespołu nauczycielskiego w procesie adaptacji . . . . .	368
KOWALCZYK JOANNA: Organizacyjne i dydaktyczne podstawy doskonalenia zawodowego w warunkach automatyzacji . . . . .	340
KOWALSKI TADEUSZ: Poziom orientacji szkolnej i zawodowej w szkołach podstawowych . . . . .	69
KOWALSKI TADEUSZ: Pozycja społeczna uczniów zdolnych w klasie szkolnej . . . . .	525
ŁUKASZEWICZ RYSZARD: Percepcja samego siebie w relacji do zadań edukacyjnych . . . . .	812
MAURER ALICJA: Właściwości rozwoju psychoruchowego dzieci ociążalych umysłowo jako źródło ich trudności szkolnych . . . . .	510
OPALA DANUTA: Z badań nad unowocześnieniem metod i form pracy z uczniami zdolnymi klas młodszych . . . . .	243
ORYL MIECZYŚLAW: Organizacja i efekty odrabiania prac domowych w szkole całodziennej na wsi . . . . .	209
PAJKA STANISŁAW: Postawy patriotyczne młodzieży wiejskiej . . . . .	674
POLAKOWSKI KRZYSZTOF: Preferencje wyboru kierunku studiów a cechy osobowościowe . . . . .	522
RÓŻAŃSKA ELŻBIETA: Badania sytuacji dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych . . . . .	233
SOBOLSKI KONSTANTY: Wychowanie przez sztukę w rodzinie współczesnej . . . . .	364
STUCKI EDMUND: Wartość przezroczy w nauczaniu . . . . .	59
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Organizacja zajęć pozaszkolnych w nowych osiedlach mieszkaniowych . . . . .	803
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Szkoła osiedlowa a środowisko lokalne i rodzinne . . . . .	352
ŚWIĄTEK MACIEJ: Z badań nad siecią szkół ponadpodstawowych . . . . .	794
ZAKRZEWSKA BARBARA: Z doświadczeń nad dzieckiem dyslektycznym . . . . .	818

#### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BANASZEK WANDA: Aleksander Lewin (red.) — Nowa ocena zachowania uczniów . . . . .	533
BANDURA LUDWIK: Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg . . . . .	384
BEDNAREK JADWIGA: Kazimierz Sośnicki — Teoria środków wychowania . . . . .	79
BEDNAREK JADWIGA: Zbigniew Skorny — Metody badań i diagnostyka psychologiczna . . . . .	376
BOGAJ ANDRZEJ: Edward Kowalczyk — Człowiek w świecie informacji . . . . .	827
BRÓDKA PAULINA: Joanna Rutkowiak — Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli . . . . .	536
CHYMUK MARIA: Halina Sowińska — Klasa szkolna jako zespół wychowawczy . . . . .	837
IWANOWSKI MIECZYŚLAW: Stanisław Michalski — Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej . . . . .	256
JĘDRZEJCZYK IRENA: Mirosław Nowicki — Organizacja i racjonalizacja pracy wytwórczej . . . . .	840
KACZOR STANISŁAW: J. S. Bruner — W poszukiwaniu teorii nauczania . . . . .	697
MACIESZA ALEKSANDER: Robert Bell, Gerald Fowler, Ken Little — Education in Great Britain and Ireland a Source Book . . . . .	386
MALINOWSKI LUDWIK: Dorobek i perspektywy regionów oświaty . . . . .	379
MATIAS STANISŁAW: Irena Jundziłł — Aktywizacja wychowawcza młodzieży . . . . .	699

NAJMOWICZ WACŁAW: M. Z. Małysiak — Ćwiczenia audytoryjne w szkole wyższej . . . . .	84
PLEŚNIARSKI BOLESŁAW: Stanisław Czajka — Społeczno-wychowawcze problemy socjalistycznego zakładu pracy . . . . .	77
SAWICKI WŁADYSŁAW: Aleksander Kamiński, Irena Lepalczyk (red.) — Problematyka wychowawczo-społeczna zwalczania alkoholizmu . . . . .	86
SOSNOWSKI JÓZEF: Stanisław Kowalski — Socjologia wychowania w zarysie . . . . .	250
SZAJDAK STEFAN: Marian Walczak — Nauczyciele wielkopolscy w latach wojny i okupacji 1939—1945 . . . . .	831
SZAJDAK STEFAN: Socjologowie o wychowaniu . . . . .	834
SZAJDAK STEFAN: Torsten Husén — Oświata i wychowanie w roku 2000 . . . . .	703
WIATROWSKI ZYGMUNT: Edmund Trempała — Wychowanie w środowisku szkoły . . . . .	381
WIATROWSKI ZYGMUNT: Kazimiera Korabiowska-Nowacka — Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych . . . . .	253
WIATROWSKI ZYGMUNT: Ryszard Radwiłowicz (red.) — Treści nauczania a rozwijanie samodzielności . . . . .	539
WIATROWSKI ZYGMUNT: Tadeusz Nowacki, Jan Nowak — Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli przedmiotów zawodowych . . . . .	81
WIŁOCH J. TADEUSZ: Rudolf Opata — Calodenni wychowny system . . . . .	90
WOŁOSZYN STEFAN: Mieczysław Pęcherski — Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej. Polityka oświatowa . . . . .	693

#### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

CASELIUS TADEUSZ: Przegląd problemów omówionych na łamach „Pädagogik” . . . . .	546
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	400, 852
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	93
	258, 390, 843
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	96
	260, 393, 542, 852

#### Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

GRZEŚNIAK STANISŁAW: Problemy dokształcania nauczycieli (Plenum ZG ZNP) . . . . .	408
MATIAS STANISŁAW: Plenum ZG ZNP radziło nad zbiorczymi szkołami gminnymi . . . . .	711
PUTO MIECZYŚLAW: Konferencja redaktorów naczelnych czasopism ZNP . . . . .	550
PUTO MIECZYŚLAW: W 30 rocznicę zwycięstwa nad faszyzmem hitlerowskim . . . . .	858

#### KRONIKA KRAJOWA

BRZozowski STANISŁAW: Sesja poświęcona działalności ZNP w XXX-leciu PRL . . . . .	264
JAKOWICKA MARIA: Konferencja w sprawie praktyk pedagogicznych . . . . .	717
JANICKI JAN: XVI Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych . . . . .	860
KOWALCZYK JOANNA: Wkład nauk psychologicznych i pedagogicznych w doskonalenie systemu oświatowego w XXX-leciu PRL . . . . .	265
MALCZEWSKI JAN: Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania w sprawie szkół 10-letnich . . . . .	405
MALCZEWSKI JAN: Ocena realizacji nowych założeń egzaminu dojrzałości . . . . .	406

MALCZEWSKI JAN: Z obrad Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania poświęconych nauczaniu matematyki . . . . .	555
RADWIŁOWICZOWIE R. i M.: Polska pedeutologia zbiera siły . . . . .	551
WW.: Zmiany w polskim szkolnictwie pedagogicznym . . . . .	100

KRONIKA ZAGRANICZNA

JANISZOWSKA IRENA: Węgierskie Towarzystwo Pedagogiczne . . . . .	110
KOZŁOWSKI JÓZEF: II Konferencja Pedagogów Krajów Socjalistycznych . . . . .	102
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . . . .	113
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . . . .	566
WIŁOCH J. TADEUSZ: Założenia międzynarodowej klasyfikacji oświaty . . . . .	562
WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Światowa Konferencja Nauczycieli . . . . .	712



699





INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1975 R.

---

Nakład 5304. Ark. wyd. 11,6. Ark. druk. A1 — 11,97. Papier druk. sat. kl. V, 70 g. 70X100/16. Oddano do składania w sierpniu 1975 r. Podpisano do druku w listopadzie 1975 r. Druk ukończono w listopadzie 1975 r. Indeks 37492.

---

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Piłsudskiego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 1715/II J-5