dr 1-6 Thompson
482 L

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XVIII (L) STYCZEŃ—LUTY 1976

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Po VII Zjeździe PZPR 1
MIRON KRAWCZYK: Wartości wychowawcze „Kodeksu ucznia" 9
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Badania podłużne — pojęcie i przykłady . . . 28

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI: W obliczu zmian w szkolnictwie RFN . . . 42

DYSKUSJE I POLEMIKI

ROMAN SCHULZ: Kategoria celu w wychowaniu — koncepcja tradycyjna i współczesna 50

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JANINA SZYMKAT: Fakultety pedagogiczne w liceach ogólnokształcących formą przygotowania młodzieży do studiów nauczycielskich 67
JANINA FILIPEK: Problem wyboru zawodu i akceptacji szkoły pedagogicznej na przykładzie Studium Wychowania Przedszkolnego. 79
MARIA KOŚ: Czynniki warunkujące sprawowanie się uczniów w szkole . . 84
JÓZEF KARGUL: Z badań nad organizacją życia rodzinnego 89

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WOJCIECH SOBORSKI: Zofia Słobodzian — Zanim dziecko rozpocznie naukę w szkole 102
MARIA BARTKIEWICZ: M. Chojecka, J. Serejski, L. Zdunkiewicz (red.) — Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy, pedagogów i psychologów 105

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych. 110
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 113

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

STANISŁAW BRZOZOWSKI: Sesja 70-lecia ZNP 119

KRONIKA KRAJOWA

TADEUSZ CIPKOWSKI: Założenia 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w PRL 121

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . . 130

MATERIAŁY AUTOBIOGRAFICZNE

MARIAN JANIGA — Z listów Zygmunta Mysłakowskiego — fragmenty. 134

ROK XVIII (L) STYCZEŃ — LUTY 1976 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Związek Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny
700

ARTYKUŁY

PO VII ZJEŹDZIE POLSKIEJ ZJEDNOCZONEJ PARTII ROBOTNICZEJ

PARTIA NASZA SŁUŻY NARODOWI

(Fragmenty końcowego przemówienia Edwarda Gierka na VII Zjeździe PZPR)

Nasz cel — to zbudowanie w Polsce rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Realizując go będziemy harmonijnie łączyć ogólne prawidłowości socjalizmu z warunkami naszego kraju, z doświadczeniem i potrzebami naszego narodu. Będziemy wzbogacać jego historyczne dziedzictwo i spełniać jego współczesne aspiracje. Dążenie do tego celu wiążemy nierozerwalnie z podnoszeniem jakości pracy i warunków życia społeczeństwa. Jest to dziś nasze naczelne zadanie.

VII Zjazd potwierdził, że partia nasza jest wielką, mocno zespoloną z narodem siłą, zdolną otwierać rozległe horyzonty, podejmować i urzeczywistniać nowe i ambitne zadania. W przygotowaniach do Zjazdu i w jego przebiegu, w towarzyszącej Zjazdowi atmosferze powszechnego zaangażowania ideowego znalazła dobitny wyraz jedność partii i narodu w sprawach dla kraju podstawowych. Tę moralno-polityczną jedność naszego narodu, zrodzoną w walce o Polskę Ludową i w pracy dla niej będziemy nieustannie pogłębiać. Będziemy umacniać jej niewzruszone filary: sojusz klasy robotniczej z chłopami i inteligencją, jedność wszystkich pokoleń Polaków, socjalistyczny patriotyzm i internacjonalizm. W tym widzimy najważniejszą gwarancję pomyślności Ojczyzny...

Naszym obradom towarzyszyły myśli i uczucia polskiej klasy robotni-

czej, rolników, inteligencji, całego narodu. Wzmożonym rytmem tętniło życie produkcyjne i społeczne kraju.

W pracach naszego Zjazdu uczestniczyli przedstawiciele bratnich stronnictw i bezpartyjni działacze Frontu Jedności Narodu, potwierdzając w ten sposób swój związek z partią i poparcie dla jej programu. Jesteśmy im za to serdecznie wdzięczni. Zespolenie patriotycznych sił naszego narodu w realizacji wspólnych celów stanowi fundament dotychczasowego dorobku Polski Ludowej i gwarancję jej dalszego rozwoju.

VII Zjazd naszej partii był dobitną manifestacją internacjonalizmu proletariackiego, naszej więzi z całą socjalistyczną wspólnotą, naszej niewzruszonej solidarności z siłami socjalizmu i postępu, z ludźmi pracy wszystkich narodów. Szczególnie gorąco daliśmy wyraz naszej jedności z partią Lenina — Komunistyczną Partią Związku Radzieckiego, naszej przyjaźni z wielkim narodem radzieckim. Doniosłe wystąpienie tow. Leonida Breżniewa na naszym Zjeździe nacechowane serdeczną przyjaźnią i życzliwością dla naszej partii i Polaków spotkało się z gorącym przyjęciem w naszym kraju i z szerokim oddźwiękiem w świecie...

Będziemy pogłębiać naszą jedność z bratnimi partiami krajów wspólnoty socjalistycznej, naszą solidarność z partiami komunistycznymi i robotniczymi, będziemy wspierać ruchy narodowowyzwoleńcze, umacniać światowy sojusz sił postępu i pokoju...

Znajdujemy się na początku drogi, którą wytyczyły uchwały naszego Zjazdu, u progu 1976 roku, otwierającego nowy plan pięcioletni. Będzie to rok zadań ważnych i niełatwych. Powinniśmy zakończyć szereg wielkich przedsięwzięć inwestycyjnych rozpoczętych w latach poprzednich, zwiększyć produkcję przemysłu i rolnictwa, poprawiać nadal zaopatrzenie rynku. Musimy przezwyciężyć skutki niepomyślnych trendów w handlu zagranicznym oraz nie w pełni zadowalających wyników w rolnictwie w ciągu ostatnich dwóch lat.

Niezbędne jest przede wszystkim zapewnienie wydatnego wzrostu eksportu i produkcji artykułów rynkowych. Trzeba wykorzystać wszystkie rezerwy, podnosić efektywność i dyscyplinę. Wykonanie tych zadań wymaga wysokiej aktywności naszej partii i wysokiej sprawności naszego państwa, wyższego poziomu działalności ogniw gospodarczych i wzmożonego wysiłku wszystkich ludzi pracy.

Nie wolno nam więc stracić ani dnia, ani godziny. Niestrudzenie, od jutra, przenosząc do społeczeństwa uchwały Zjazdu powinniśmy z wielkim rozmachem rozwijać pracę nad ich urzeczywistnieniem.

Partia nasza służy narodowi, jego dobro — to nasz najważniejszy cel. Z myślą o tym, w głębokim poczuciu tej powinności, nakreśliliśmy program rozwoju naszego kraju w następnym pięcioleciu. Adresujemy ten program do całego narodu, do wszystkich Polek i Polaków. Do nich zwracamy się dziś z trybuny VII Zjazdu.

Idziemy — Drodzy Rodacy — drogą dynamicznego, socjalistycznego rozwoju naszej Ojczyzny. Na tej drodze przebudowaliśmy nasz kraj, stworzyliśmy nowy potencjał, nowe warunki życia. Jesteśmy dumni z naszego wspólnego dorobku, ze wszystkiego, co osiągnęliśmy w gospodarce, oświacie i kulturze — we wszystkich dziedzinach. W tych sukcesach widzimy — i zawsze widzieć powinniśmy — nie powód do samozadowolenia, lecz budujące optymizm potwierdzenie wielkich możliwości twórczych naszego narodu i punkt wyjścia do coraz lepszej pracy.

Główne źródło naszej siły — to zespolenie socjalistycznych ideałów z gorącym patriotyzmem narodu polskiego. To zespolenie decydować będzie o naszym marszu naprzód — ku nowym horyzontom, ku nowym osiągnięciom.

Teraźniejszość i przyszłość Ojczyzny jest w naszych rękach — Drodzy Rodacy. Zjednoczeni wspólnotą myśli i czynu, niezłomnie i wytrwale budujemy dobrobyt naszego społeczeństwa, coraz lepsze warunki rozwoju dla nowych pokoleń, budujemy siłę socjalistycznej Polski. Z tą myślą przewodnią, z tym wezwaniem przystępujemy do realizacji uchwał VII Zjazdu.

UCHWAŁA VII ZJAZDU PZPR

O dalszy dynamiczny rozwój budownictwa socjalistycznego — o wyższą jakość pracy i warunków życia narodu

(fragmenty dotyczące oświaty i wychowania)

Budując rozwinięte społeczeństwo socjalistyczne partia uznaje za swój nadrzędny cel i za główną wytyczną działania stworzenie materialnych i duchowych warunków rozwoju człowieka i zaspokojenia jego potrzeb, stworzenia warunków do dalszego podnoszenia poziomu życia naszego narodu. Rozwój człowieka urzeczywistnia się w procesie rozwoju socjalistycznego społeczeństwa. Wyższa jakość pracy całego narodu, większy osobisty wkład każdego do zbiorowego wysiłku stają się dziś głównym źródłem pomyślności jednostki, rodziny i całego społeczeństwa.

W działalności politycznej i społecznej, w produkcji, w kształtowaniu stosunków międzyludzkich — wszędzie trzeba zapewnić prymat kryteriów jakościowych. Jest to warunek dalszego pomyślnego rozwoju i umacniania socjalizmu, warunek podnoszenia poziomu życia ludności, wyzwalania rezerw i pełnego spożytkowania możliwości stworzonych historyczną pracą narodu.

1. Społeczne cele rozwoju

Partia uznaje, że w interesie socjalistycznego rozwoju kraju leży umacnianie rodziny jako podstawowego ogniwa społeczeństwa.

W polityce społecznej partia szczególną uwagę będzie zwracać na dalszą poprawę warunków życia rodzin wielodzietnych... Szczególną opieką trzeba otoczyć kobiety wychowujące małe dzieci. W tym celu, między innymi, konieczny będzie wzrost liczby miejsc w żłobkach, przedszkolach, instytucjach opieki społecznej.

Trwałą zdobyczą Polski Ludowej jest konsekwentne dążenie do zapewnienia kobiecie godnego miejsca w społeczeństwie. Szczególnie ostatnie lata przyniosły kobiecie poważny postęp w zakresie jej zdobyczy materialnych i niematerialnych. Tą drogą będziemy iść dalej. Będziemy umacniać w społeczeństwie szacunek dla kobiety, będziemy się troszczyć o kobietę pracującą zawodowo, o kobietę-matkę i kobietę prowadzącą gospodarstwo domowe... Ze szczególną uwagą podchodzić będziemy do sprawy polepszenia warunków pracy i życia kobiety wiejskiej.

Trzeba nadal doskonalić różne formy wypoczynku przeznaczone dla rodzin i dzieci...

Jednym z ważnych celów społecznych i gospodarczych polityki partii nadal pozostaje zapewnienie wydatnej poprawy sytuacji mieszkaniowej społeczeństwa...

Ważne znaczenie w polityce socjalnej partii i państwa mieć będzie nadal ochrona zdrowia obywateli... Ze szczególną troską należy odnosić się do rozwoju opieki zdrowotnej nad dziećmi, młodzieżą i kobietami. Należy polepszyć opiekę nad ludźmi w podeszłym wieku. Trzeba kontynuować działania zmierzające do poprawy stanu sanitarnego w kraju...

Ważnym zadaniem w zakresie poprawy stanu zdrowotnego społeczeństwa jest wszechstronne rozwijanie kultury fizycznej. Powinien temu sprzyjać rozwój sportu masowego, turystyki i rekreacji.

3. Zadania w dziedzinie rozwoju rolnictwa, gospodarki żywnościowej i gospodarki leśnej

Systematycznie należy doskonalić oświatę rolniczą, poradnictwo i przygotowanie kadr dla rolnictwa, stwarzać młodzieży perspektywę awansu zawodowego w rolnictwie...

Więcej uwagi i starań należy poświęcić poprawie żywienia zbiorowego, unowocześnianiu stołówek pracowniczych, studenckich i przeznaczonych dla młodzieży szkolnej oraz sieci barów i zakładów gastronomicznych.

4. Zadania w dziedzinie wzrostu efektywności gospodarowania

Doniosłym zadaniem jest umacnianie dyscypliny społecznej i dyscypliny pracy. Dobra praca, wysoka jej jakość to podstawowe źródło wzrostu poziomu życia. Upowszechniać trzeba poczucie odpowiedzialności za wykonywane zadania, umacniać ambicje zawodowe, rozwijać ruch dobrej roboty. Należy tworzyć klimat społecznego uznania dla ludzi i zespołów pracowniczych, wyróżniających się wzorową postawą i dobrymi wynikami w pracy. Jednocześnie tworzyć należy klimat powszechnego potępienia wobec złej pracy, wobec postaw aspołecznych, wobec lekceważenia podstawowych obowiązków pracowniczych, wobec pasożytnictwa...

We wszystkich zakładach pracy należy umacniać jednoosobowe kierownictwo, zwiększać ponoszoną przez nie odpowiedzialność za dobre gospodarowanie, za ład i porządek w zakładzie pracy, a zarazem kształtować w całej załodze poczucie współgospodarzenia i współodpowiedzialności...

Dźwignią podnoszenia jakości pracy jest przyspieszenie postępu naukowo-technicznego. Wymaga to znacznego wzrostu efektywności prac badawczych oraz szybkiego i skuteczniejszego wdrażania wyników tych prac do praktyki produkcyjnej...

5. Zadania w dziedzinie rozwoju oświaty, nauki i kultury

Ważnym zadaniem w kształtowaniu rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego jest dalsze podnoszenie poziomu wiedzy, kwalifikacji i umiejętności ludzi, szeroki rozwój nauki i kultury.

Szkoła powinna być podstawowym ogniwem jednolitego socjalistycznego systemu nauczania i wychowania, kształtującym ideowe i intelektualne walory młodego pokolenia oraz wpajającym mu umiejętność skutecznego działania.

Należy doskonalić organizację i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz programy nauczania, wdrażać socjalistyczny system wychowawczy. Rozbudowywać trzeba materialną bazę szkolnictwa, w tym zwłaszcza sieć zbiorczych szkół gminnych i internatów. Popierać należy starania wychowawcze Związku Harcerstwa Polskiego oraz wspierać jego pracę z dziećmi i młodzieżą.

Szczególną troską i opieką należy otoczyć zawód nauczycielski, dbać o poprawę warunków życia i pracy nauczycieli, podnosić ich kwalifikacje zawodowe i ideowo-moralne, kształtować wokół szkoły i nauczycieli atmosferę życzliwości, zaufania i pomocy ze strony społeczeństwa. Podnosić należy społeczną rangę zawodu nauczycielskiego.

Dążąc do upowszechniania wykształcenia średniego, należy w przyszłym pięcioleciu rozpocząć wdrażanie powszechnej średniej szkoły dziesięcioletniej. Konieczny jest dalszy rozwój sieci przedszkoli.

Szkoły zawodowe należy powiązać z zakładami produkcyjnymi, stanowiącymi ważne środowisko wychowawcze.

Nadal należy umacniać system dokształcania i doskonalenia zawodowego pracujących, wiążąc go z potrzebami społecznego i gospodarczego rozwoju. Dalsze doskonalenie oświaty i przygotowanie warunków do pomyślnego przeprowadzenia reformy systemu edukacji narodowej jest ważnym zadaniem partii i całego narodu. Wszystko to wymaga umocnienia inspiratorskiej i kierowniczej roli partii w dziedzinie oświaty.

Osiągnięty w ostatnich latach rozwój szkolnictwa wyższego stwarza dobre warunki kształcenia i wychowania socjalistycznej inteligencji. Sieć istniejących szkół wyższych należy uznać za wystarczającą. Obecnie główne wysiłki skupić należy na jakości pracy uczelni, na podniesieniu poziomu kształcenia studentów i badań naukowych. Szkoły wyższe powinny realizować zasadę jedności wychowania, nauczania i badań naukowych.

Konieczne jest doskonalenie programów kształcenia odpowiednio do postępu nauki i techniki, nawiązywanie ściślejszych kontaktów z praktyką gospodarczą i społeczną oraz wprowadzanie metod dydaktycznych opartych na samodzielnej pracy studentów. Ważnym zadaniem szkół wyższych jest kształcenie podyplomowe...

Dalszemu doskonaleniu ulec powinna praca ideowo-wychowawcza uczelni: kształtowanie twórczej, aktywnej i ideowej osobowości studentów, kształcenie ich w poczuciu obowiązku wobec potrzeb socjalistycznego rozwoju kraju. Wymogi te określają zadania nauczycieli akademickich i treść działania organizacji studenckiej. Organizacje partyjne na wyższych uczelniach powinny bardziej aktywnie sterować pracą ideowo-wychowawczą.

6. Działalność ideowo-wychowawcza partii

Za jedno z najważniejszych zadań partii Zjazd uznaje konsekwentne pogłębianie działalności ideowo-wychowawczej wśród członków i kandydatów PZPR. Tą drogą powinniśmy wzmacniać nasze wychowawcze i ideologiczne oddziaływanie na klasę robotniczą i całe społeczeństwo w duchu ideałów socjalizmu.

Teoretyczną podstawą tej działalności jest niezmiennie marksizm-leninizm, który rozwija się w oparciu o doświadczenia naszej partii, bratnich partii krajów wspólnoty socjalistycznej, całego międzynarodowego ruchu komunistycznego. Szczególne znaczenie dla rozwoju marksizmu-leninizmu ma teoretyczny i praktyczny dorobek KPZR, partii, która stworzyła pierwsze w świecie państwo socjalistyczne, a obecnie pomyślnie kieruje budownictwem komunizmu w ZSRR.

Dalsze rozwijanie nauki marksizmu-leninizmu jest kluczowym zada-

niem partii, która w procesie budownictwa rozwiniętego społeczeństwa socjalistyczego będzie uogólniać nowe zjawiska i prawidłowości.

W obecnych warunkach zwiększa się ranga pracy ideologicznej. Wynika to z charakteru wyższego etapu budowy socjalizmu w naszym kraju. Równocześnie w warunkach pokojowego współistnienia rośnie znaczenie ideologicznej konfrontacji socjalizmu i kapitalizmu...

Ważnym zadaniem partii jest stałe umacnianie wszystkich ogniw frontu ideologicznego, podnoszenie poziomu jego pracy do wymagań współczesności i przyszłości.

Należy wzmóc pracę w dziedzinie patriotycznego wychowania społeczeństwa, zwłaszcza młodego pokolenia, w duchu szacunku dla dokonań poprzednich pokoleń, kształtowania twórczych postaw społecznych i zawodowych, aktywnego uczestnictwa w walce o postęp. Niezbędne jest umacnianie szacunku dla socjalistycznego państwa i jego praw.

Rozwijanie patriotyzmu wymaga pogłębienia historycznej samowiedzy narodu, pogłębienia przywiązania do dziedzictwa kultury, do wszystkiego, co w naszych dziejach było twórcze, postępowe i rewolucyjne, co służyło rozwojowi narodu i państwa. Umacnianie socjalistycznego patriotyzmu wymaga jednocześnie przezwyciężenia w świadomości historycznej narodu wszystkiego, co stanowi pozostałość tradycji wstecznych, nacjonalistycznych lub kosmopolitycznych, wszystkiego, co sprzeczne z dążeniem narodu do postępu...

Socjalistyczny patriotyzm wyraża się w gospodarności, w ambitnym i twórczym stosunku do pracy własnej i pracy innych, w rozumieniu prawdy, że prawa obywatelskie są zawsze owocem wywiązywania się z obywatelskich obowiązków. Jest on nacechowany poczuciem odpowiedzialności za rozwój i przyszłość kraju. Z niego wyrasta właśnie uznanie przez cały naród przywództwa Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej oraz aktywny udział milionów ludzi pracy w realizacji wytyczonej przez partię polityki.

. Socjalistyczny patriotyzm jest integralnie związany z internacjonalizmem, z utrwalaniem w świadomości społecznej poczucia ideowej jedności, przyjaźni i braterstwa ze Związkiem Radzieckim i innymi państwami wspólnoty socjalistycznej, z międzynarodowym ruchem komunistycznym i robotniczym. Socjalistyczny patriotyzm i internacjonalizm przejawiają się w klasowej solidarności z ludźmi pracy innych narodów, z walką narodów o społeczne i narodowe wyzwolenie, z aktywną postawą potępienia sił imperializmu i reakcji, z poczuciem odpowiedzialności za rozwój i bezpieczeństwo socjalistycznej wspólnoty...

W pracy ideowo-wychowawczej szczególne miejsce powinno zajmować upowszechnianie i wyjaśnianie linii programowej partii, aby zapewnić dla niej społeczną aprobatę i przyczyniać się do mobilizacji wszystkch sił społecznych wokół realizacji wysuwanych przez partię zadań...

W życiu naszego narodu biorą aktywnie udział socjalistyczne związki

młodzieży, które przygotowują młodych do udziału w życiu społeczno-politycznym, uczą ich współgospodarzenia krajem. Ruch młodzieżowy organizuje młodzież do realizacji zadań budowy socjalizmu, do spełniania ważnej roli w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym.

Nowe zadania w budowie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego stawiają przed młodzieżą wysokie wymagania we wszystkich dziedzinach: na polu ustawicznego kształcenia się, aktywności produkcyjnej i społecznej, wysokiej dyscypliny i patriotycznego zaangażowania. Młodzież przodować powinna w realizacji zadań najważniejszych i najtrudniejszych, decydujących o przyszłości kraju...

Rosnące znaczenie ma także działalność ideowo-wychowawcza partii i ruchu młodzieżowego w organizacjach i związkach sportowych. Sport powinien przyczyniać się do kształtowania charakterów i postaw zgodnych z socjalistycznymi wzorcami społecznymi. [1]

[1] Redakcja dokonała wyboru fragmentów Uchwały VII Zjazdu zaraz po jej ogłoszeniu, starając się uzupełnić nimi będący już w druku numer 1/1976 *Ruchu Pedagogicznego*. Omówienie tych problemów nastąpi w numerze następnym.

MIRON KRAWCZYK

WARTOŚCI WYCHOWAWCZE „KODEKSU UCZNIA"

Podczas uroczystej inauguracji roku szkolnego 1975/76 wprowadzony został do szkół stopnia podstawowego i średniego nowy dokument pod nazwą „Kodeks ucznia". Jest to wydarzenie niecodzienne — godne specjalnego odnotowania i rozważenia.

O tym, że Władze Szkolne przypisują „Kodeksowi ucznia" duże znaczenie, świadczy fakt, iż dokument ten został — przy zachowaniu oficjalnego ceremoniału — osobiście podpisany przez Ministra Oświaty i Wychowania Jerzego Kuberskiego oraz Wiceprzewodniczącego Rady Głównej Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej, Naczelnika Związku Harcerstwa Polskiego Jerzego Wojciechowskiego.

Oczywiście, nie należy fetyszyzować samego dokumentu i przypisywać mu jakiegoś magicznego znaczenia — żaden kodeks bowiem nie może zmienić życia. Może natomiast uregulować pewne zjawiska i procesy występujące w tych wycinkach rzeczywistości, których dany kodeks dotyczy. Podobnie ma się sprawa z „Kodeksem ucznia".

Wartości tego „Kodeksu" można rozpatrywać z różnych punktów widzenia: prawnego, administracyjnego, organizacyjnego, wychowawczego itp. Dla nauczycieli-wychowawców najbardziej interesujące oraz najistotniejsze są wartości wychowawcze „Kodeksu ucznia". Spróbujmy zatem z tego punktu widzenia odczytać i zanalizować ów dokument.

„Kodeks ucznia" składa się z siedmiu części.

W części pierwszej, wstępnej „Kodeksu" zostały sformułowane te najwyższe wartości ideowo-wychowawcze, które powinny charakteryzować postawę społeczną uczniów. Wynika z tego, iż dla nauczycieli-wychowawców ta właśnie część „Kodeksu" precyzuje jednocześnie te cele wychowawcze, którym jak najwięcej uwagi i wysiłków poświęcić należy. Warto zatem tę część „Kodeksu ucznia" przytoczyć in extenso. Ma ona następujące brzmienie:

Jesteście członkami wielkiej społeczności uczniowskiej. Od Was — uczniów szkół Polski Ludowej — społeczeństwo oczekuje postawy wyrażającej się umiłowaniem Ojczyzny, rzetelnym i odpowiedzialnym spełnianiem obowiązków, przywiązaniem do postępowych tradycji i kultury narodowej, poszanowaniem symboli naszego państwa: godła, sztandaru, hymnu; postawy cechującej się wiernością ideałom socjalizmu i przyjaźnią dla innych narodów.

Chcemy, aby dobra praca, uczciwość, honor, godność własna i szacunek dla godności innych charakteryzowały wszystkich uczniów, by każdy z Was stawiał sobie coraz ambitniejsze cele i coraz wyższe wymagania, by twórczo, samodzielnie i wytrwale je realizował.

Oczekujemy od Was wysokiej kultury postępowania we wszystkich sytuacjach, okazywania szacunku rodzicom, przyczyniania się do tworzenia serdecznej atmosfery w domu rodzinnym, upowszechniania i wzbogacania dobrych zwyczajów w codziennym życiu.

Pragniemy, aby szkoła była tym miejscem, w którym w pełni ujawnią się wszystkie Wasze cenne inicjatywy, zrealizują potrzeby samodzielności i aktywności, sprawdzą umiejętności zespołowego działania, aby okres pobytu w szkole w pełni przygotował Was do twórczego udziału w życiu społecznym, do realizacji zadań i obowiązków ludzi dorosłych.

Wynika z tego, iż uczniowie szkół Polski Ludowej mają obowiązek ukształtować w sobie podczas pobytu w szkole — pod światłym i właściwie zorganizowanym kierownictwem nauczycieli:

— głęboki patriotyzm,
— umiłowanie i wierność ideałom socjalizmu,
— właściwie pojęty internacjonalizm,
— humanizm, poszanowanie godności innych ludzi,
— honor, uczciwość, poczucie godności osobistej,
— serdeczny stosunek do rodziny, cześć dla rodziców, miłość dla rodzeństwa,
— wysoką kulturę osobistą,
— dbałość o krzewienie dobrych zwyczajów w życiu codziennym,
— pracowitość, sumienność w wypełnianiu obowiązków,
— tendencję do stawiania sobie wysokich wymagań i dalekosiężnych celów, wytrwałość w ich realizowaniu,
— samodzielność, aktywność i twórczość,
— umiejętność zespołowego działania.

Są to rzeczywiście najszlachetniejsze wartości, jakie może przyswoić sobie i ukształtować w swej psychice rozwijająca się osobowość. Jak nietrudno się domyślić, „Kodeks ucznia" opiera się w tej części na Tezach Programowych VII Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, w których wartości te zostały po raz pierwszy tak jasno i jednoznacznie sformułowane [1].

Trwałe przyswojenie sobie tych wartości stanowi dla młodzieży szkolnej nie tylko bardzo ważne i odpowiedzialne, ale jednocześnie bardzo trudne zadanie, którego bez właściwie zorganizowanej pomocy nauczycieli nie będzie mogła sama wykonać. „Kodeks ucznia" stawia zatem również przed nauczycielami polskimi niezwykle ważne i odpowiedzialne zadanie wychowawcze.

Część druga „Kodeksu" precyzuje p r a w a u c z n i a. Nie ogranicza się jednak tylko do formalnego zarejestrowania uprawnień przysługujących młodzieży szkolnej, ale jednocześnie wnosi — wbrew pozorom —

[1] Tezy te były przedmiotem analizy w moim artykule pt.: Wzorzec osobowy budowniczego socjalizmu. *Ruch Pedagogiczny* 1974 nr 1.

wiele nowych elementów do życia szkoły, i to elementów par excellence wychowawczych.

Do niezmiernie cennych osiągnięć tej części „Kodeksu" zaliczyć należy w pierwszym rzędzie postanowienia artykułu siódmego: „Uczeń ma prawo wykorzystywać w pełni na odpoczynek przerwy międzylekcyjne, a na okres świąt kalendarzowych, ferii i jednego popołudnia w tygodniu być zwolnionym od zadań domowych".

Żaden człowiek nie może wydajnie pracować (umysłowo bądź fizycznie) bez należycie zorganizowanego odpoczynku. Męczą się bowiem wszystkie organy i narządy naszego ciała, sprawne ich funkcjonowanie jest zatem uzależnione od odpowiednio długo trwającego odpoczynku. Zjawisko to występuje również w pracy komórek kory mózgowej. Na tę właściwość komórek kory mózgowej zwrócił szczególną uwagę podczas swoich badań Iwan Pawłow, pisząc: „Każdy żywy układ pracujący, podobnie jak i poszczególne jego elementy, powinien odpoczywać, ulegać odnowie. Ze szczególnym zaś staraniem należy traktować odpoczynek elementów tak czułych, jak komórki kory mózgowej. Otóż w korze półkul mózgowych ochrona pracy i odpoczynku jest urzeczywistniana w wyższym stopniu. Praca każdego elementu jest tam regulowana zarówno co do natężenia, jak i co do czasu trwania...

Podrażnienie jednej i tej samej komórki trwające kilka minut prowadzi do powstania w niej procesu hamowania, który zmniejsza, a później zupełnie przerywa jej pracę" [2]. (Podkreślenie moje — M.K.).

Przemęczenie komórek kory mózgowej przez procesy wymagające długotrwałego i dużego wysiłku, a do takich należy właśnie proces uczenia się ucznia, może spowodować, zdaniem I. Pawłowa, stan niezdolności tych komórek do wykonywania normalnej pracy przez pewien okres czasu [3]. Ta właściwość komórek kory mózgowej nosi miano prawa ujemnej indukcji czasowej (następczej).

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, iż jest to podstawowe prawo nauki, z którym jak najbardziej powinni liczyć się wszyscy nauczyciele. Praca intelektualna ucznia jest dla jego komórek kory mózgowej bardzo wyczerpującym procesem i powoduje bądź tak zwane znużenie, bądź zmęczenie umysłowe.

Przez znużenie rozumiemy stan zniechęcenia do danej, długotrwale wykonywanej pracy. Wystąpić ono może nawet wówczas, gdy praca owa nie jest zbyt męcząca, ale odczuwana jest jednak przez wykonującego ją jako nudna. Dlatego znużenie utrudnia dalsze wykonywanie tej samej pracy, aczkolwiek nie powoduje rzeczywistej niezdolności do

[2] I. P. Pawłow: Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt. Warszawa 1952. PZWL, s. 414.
[3] Tamże, s. 414.

wszelkiej pracy, wprost przeciwnie, może ustąpić przy zmianie danego zajęcia na jakieś inne, bardziej interesujące. Znużenie jest więc subiektywnym odczuciem niezdolności do pracy, bo odnosi się nie do wszelkiej pracy, lecz tylko do tej, którą się akurat dotychczas wykonywało. Może zatem ustąpić bądź po zmianie owego zajęcia na inne, bądź też po wprowadzeniu do tej samej pracy jakichś dodatkowych bodźców, na przykład: dzięki urozmaiceniu danej pracy, uczynieniu jej bardziej atrakcyjną, wzbudzenie zainteresowania nią itp. Podczas nauki szkolnej może taki skutek odnieść zmiana metody pracy na lekcji, zastosowanie ciekawych pomocy dydaktycznych, środków audiowizualnych itp.

Natomiast zmęczenie umysłowe — a ono właśnie szczególnie interesuje nas przy analizowaniu wartości omawianego artykułu „Kodeksu ucznia" — jest rzeczywistym wyczerpaniem się energii nerwowej komórek kory mózgowej, spowodowanym nadmiernym wysiłkiem umysłu podczas wykonywanej pracy intelektualnej. Zmęczeniu towarzyszy z zasady szereg ujemnych dla zdrowia objawów. Zjawisko zmęczenia ustępuje dopiero po przerwaniu danej pracy oraz po odpowiednio długotrwałym i właściwie zorganizowanym odpoczynku.

Rozróżnianie pojęć „zmęczenie" i „znużenie" jest konieczne ze względu na to, że inne środki stosować należy przy usuwaniu zmęczenia, a inne przy zwalczaniu znużenia.

Badania wykazały, iż pod wpływem zmęczenia zmniejsza się znacznie wydajność pracy umysłowej. Wiadomo powszechnie, iż zmęczenie wywołuje zaburzenia w procesie uwagi. Zmęczony umysł wykazuje obniżoną zdolność zapamiętywania i reprodukcji, czyli wskutek zmęczenia ulega zaburzeniu proces pamięci. I co najistotniejsze — wskutek zmęczenia obniża się zdolność umysłu do wytwarzania pojęć, formułowania sądów, poprawnego rozumowania, wnioskowania itp., a zatem: zaburzeniu ulega proces myślenia. Ponadto zmęczony umysł pracuje znacznie wolniej i czyni podczas swojej pracy większy odsetek pomyłek i błędów. Można zatem z całym uzasadnieniem stwierdzić, iż zmęczenie wpływa ujemnie zarówno na ilość, jak i jakość pracy umysłowej każdego człowieka.

Dodać należy, iż u człowieka pracującego intensywnie bez stosowania odpowiednich odpoczynków zmęczenie umysłowe ciągle narasta, kumuluje się. Takie właśnie zjawisko występowało także i w umysłach uczniów, ponieważ ferie, niedziele i inne dni świąteczne nie były dotychczas dla nich okresem niezbędnego wypoczynku. „Zapobiegliwi" nauczyciele zadawali bowiem w dni przedświąteczne „odpowiednio" zwiększone porcje zadań domowych. Autor niniejszych rozważań podczas swoich badań wykrył, iż w jednej ze szkół podstawowych nauczyciel matematyki polecił uczniom ostatniej klasy powtórzenie podczas świąt Bożego Naro-

dzenia całego materiału i wykonania 28 zadań z tego przedmiotu, motywując to koniecznością odpowiedniego przygotowania ich do egzaminu do szkoły średniej. W innej szkole podstawowej nauczyciel matematyki polecił uczniom klasy VII w sobotę wykonanie oprócz „normalnej" porcji czterech zadań, dodatkowego zadania na niedzielę. Miało to być w mniemaniu nauczyciela zadanie „nadobowiązkowe", ponieważ mieli je wykonać tylko ci uczniowie, którzy chcieli otrzymać z tego przedmiotu ocenę bardzo dobrą. A zatem dla uczniów, którzy uzyskali na pierwszy okres oceny dobre i bardzo dobre z matematyki i chcieli je w dalszym ciągu utrzymać, zadanie to było — wbrew intencjom nauczyciela — zadaniem obowiązującym. Czy godziło się zdolnym i pracowitym uczniom zabrać ten jedyny w tygodniu dzień wolny i uniemożliwić im zorganizowanie sobie należytego odpoczynku? Okazało się bowiem, iż zadanie to było stosunkowo bardzo skomplikowane i czasochłonne [4].

Przepis artykułu siódmego, gwarantujący uczniom prawo do odpoczynku podczas ferii i świąt kalendarzowych, kładzie wreszcie kres takim szkodliwym z wielu względów praktykom.

Na zjawisko sumowania się (kumulowania) stanu zmęczenia umysłowego zwróciła między innymi uwagę słynna polska uczona Józefa Joteyko, udowadniając w oparciu o odpowiednie badania, że sumowanie to jest zjawiskiem stałym [5].

W takiej sytuacji nawet wówczas, kiedy nauczyciele przestrzegają pilnie wskazań zasad dydaktycznych oraz stosują najwłaściwsze metody nauczania, nie są w stanie osiągnąć pomyślnych wyników nauczania, ponieważ nie mogą przy pomocy tych zabiegów pobudzić przemęczonych komórek kory mózgowej uczniów do właściwego funkcjonowania. Wymieniane przez dydaktykę sposoby i środki sprzyjające procesowi uczenia się mogą okazać się skuteczne jedynie tylko wówczas, kiedy uczniowie są *znużeni* daną pracą, ale nigdy wówczas, kiedy są nią *zmęczeni*.

Dotychczas niektórzy nauczyciele usiłowali podnosić wyniki nauczania drogą zwiększania ilości zadań domowych i w rezultacie tego nadmiernie nimi obciążali uczniów, co nieuchronnie wiodło do przemęczenia umysłowego młodzieży, a w konsekwencji powodowało obniżenie wydajności pracy ich mózgów. Powstawało wówczas przysłowiowe błędne koło: środek, który miał na celu poprawić wyniki nauczania, obniżał je jeszcze bardziej. Wyjaśnienie mechanizmu tego zjawiska zawdzięczamy A. Mosso, który sformułował w sposób następujący *prawo wyczerpania umysłowego*: „Ustrój nasz nie może być porównywany do parowozu, który spala określoną ilość węgla na każdy kilometr przebytej drogi. Gdy ustrój nasz jest już zmęczony, wówczas nawet mała ilość dodatkowej pracy wywołuje fatalne skutki".

[4] Zob. M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Warszawa 1960. PZWS, s. 78.
[5] J. Joteyko: Znużenie. Warszawa 1932. „Książnica-Atlas", s. 131.

Prawo A. Mosso odzwierciedla bardzo istotną prawidłowość, wskazuje bowiem, że narastanie zmęczenia nie dokonuje się w stosunku arytmetycznym, to znaczy, że dodanie umysłowi określonej ilości dodatkowej pracy nie spowoduje jedynie tylko zwiększenia zmęczenia w takim samym prostym stosunku, w jakim zwiększono ową pracę — ale że zmęczenie będzie znacznie większe: kilka czy nawet kilkanaście razy. Ten fakt podkreślił dobitnie Ameline, twierdząc: „Liczby wyrażające stopień zmęczenia stanowią dokładnie postęp geometryczny, podczas gdy odpowiednie liczby dotyczące trwania pracy umysłowej tworzą postęp arytmetyczny".

W warunkach przemęczenia uczniów nadmiarem zajęć w szkole i w domu nie mogą nauczyciele — mimo najlepszych chęci i intensywnych zabiegów — wydobyć ani wartości kształcących, ani tym bardziej wartości wychowawczych zawartych w materiale nauczania. Wartości te można bowiem wydobyć i spożytkować w procesie dydaktycznym tylko wówczas, kiedy umysł ucznia znajduje się w stanie optymalnego pobudzenia. Przemęczone umysły młodzieży są dalekie od takiego stanu, dlatego mimo największych wysiłków nie mogli dotychczas nauczyciele właściwie kształcić uczniów i osiągać dobrych wyników nauczania, ponieważ nie było dotąd w szkole warunków sprzyjających właściwie pojętemu wypoczynkowi młodzieży. Analizowany przepis „Kodeksu ucznia" może zatem znacznie poprawić tę sytuację i tym samym przyczynić się pośrednio do podniesienia wyników nauczania na wyższy poziom.

Cennym novum analizowanego artykułu jest także zagwarantowanie uczniom prawa do odpoczynku podczas przerw międzylekcyjnych. Można zatem żywić nadzieję, iż z czasem skończy się ową niewątpliwie zła, ale bardzo rozpowszechniona tradycja zabierania uczniom przez nauczycieli części tych — i tak bardzo krótkich — przerw na dokańczanie lekcji. Określenie „z czasem" zostało tu użyte celowo, ponieważ trudno spodziewać się, iż ten cenny przepis będzie respektowany natychmiast. Nauczyciele, znani ze swego poświęcenia, przez oczywistą nadgorliwość kończyli dość często lekcje kilka minut po dzwonku, obwieszczającym początek przerwy. Pragnęli w ten sposób przekazać uczniom większy zasób informacji i podnieść dzięki temu zabiegowi wyniki nauczania. W rzeczywistości zaś zabierali zupełnie niepotrzebnie czas przeznaczony na odpoczynek, uczniowie bowiem stwarzali tylko pozory, że słuchają pilnie nauczyciela, myślami zaś byli już na przerwie. Kiedy bowiem dzwonek zadźwięczał, wywoływał w korze mózgowej uczniów nowe ognisko pobudzenia, które, zgodnie z prawem indukcji ujemnej przestrzennej [6], oddziaływało hamująco na te komórki kory mózgowej, które były zaangażowane w percepcji lekcji.

[6] I: P. Pawłow: Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt. Cyt. wyd., s. 352—362.

Przypomnienie nauczycielom obowiązku kończenia lekcji zaraz po dzwonku oraz poinformowanie uczniów o ich prawie do wykorzystywania przerw na wypoczynek może wreszcie poprawić sytuację i dzięki temu przeciwdziałać narastającemu znużeniu, a nawet zmęczeniu młodzieży wielogodzinnym tokiem lekcji podczas dnia szkolnego. Pozytywne skutki przestrzegania tego przepisu dla właściwego przebiegu procesu dydaktycznego zdają się nie ulegać najmniejszej wątpliwości.

Ale negatywne skutki znużenia i zmęczenia umysłowego nie ograniczają się tylko do zaburzeń procesu dydaktycznego, lecz powodują również negatywne skutki wychowawcze.

Stan znużenia zniechęca uczniów do danego przedmiotu nauczania bądź też do całego procesu uczenia się. Wywołuje u uczniów postawę samoobrony, która może zostać negatywnie skierowana i wywołać niechęć do szkoły, zabić zainteresowania intelektualne, zniechęcić do dalszego samokształcenia się po opuszczeniu szkoły. W dobie konieczności ustawicznego kształcenia się jest to bardzo groźne niebezpieczeństwo.

Stan zmęczenia natomiast powoduje z kolei osłabienie procesów hamowania układu nerwowego, zwiększa się tym samym pobudliwość danego człowieka. Ludzie stają się wówczas mniej opanowani, a bardziej wybuchowi, skłonni do sprzeczek, kłótni, a nawet awantur. Podobnie reagować może wówczas młodzież szkolna. Przemęczeni uczniowie stają się w miarę upływu godzin lekcyjnych coraz bardziej niesforni i niekarni. Trudności z utrzymaniem odpowiedniej dyscypliny na ostatnich godzinach dnia szkolnego, tak dobrze znane doświadczonym nauczycielom, znajdują swoje uzasadnienie, między innymi, w tej właśnie prawidłowości. Usunięcie przyczyn powodujących znużenie oraz zmęczenie umysłowe uczniów może wydatnie poprawić dyscyplinę w klasie i wzbudzić zainteresowanie tematem lekcji [7].

Z rozważań tych wynika oczywisty wniosek, że respektowanie przez nauczycieli prawa uczniów do właściwie pojętego wypoczynku, gwarantowanego młodzieży szkolnej przez art. 7 „Kodeksu ucznia" może wpłynąć korzystnie na wyniki zarówno nauczania, jak i wychowania.

Analizowany artykuł, zwalniający uczniów od wykonywania zadań domowych w okresie świąt, ferii i jednego popołudnia w tygodniu może również przyczynić się do zmniejszenia rozmiarów tej plagi szkolnej, którą jest odpisywanie przez uczniów zadań domowych. Zadania domowe — właściwie dozowane — mogą wnieść wiele wartości nie tylko kształcących, podnoszących wyniki nauczania, ale również i wychowawczych, kształtujących charakter i osobowość młodzieży. Mogą bowiem wyrabiać w uczniach obowiązkowość, samodzielność, sumienność, praco-

[7] Szerzej na ten temat pisałem w rozprawie pt.: Przemęczenie uczniów a wyniki nauczania i wychowania. *Konferencje Rejonowe. Biuletyn ZNP* 1958 nr 2.

witość, uczciwość, dokładność, zaradność, twórczość; mogą wyrabiać potrzeby i nawyki intelektualne, wdrażać do samokształcenia, do autoedukacji i autokreacji. Niestety, wiemy o tym wszyscy, iż znaczna część tych prac nie jest przez uczniów samodzielnie wykonywana, co gorsza — wiele tych prac, które nauczyciele pozytywnie oceniają, są wykonane w sposób zgoła nieuczciwy, bo zwyczajnie odpisany, z większą lub mniejszą dozą pomysłowości, od bardziej sumiennych i pilnych kolegów. W ten sposób oszustwo bywa w szkole nagradzane, a wypadki takie wcale do rzadkości nie należą. W takich zaś wypadkach zadania domowe miast wychowywać niewątpliwie demoralizują młodzież.

Być może, iż dotychczasowa ilość zadań domowych była zbyt duża, a ponadto nie zawsze zalecana we właściwym czasie, np. na okres świąt i ferii — w takich okolicznościach zadania te prowokowały uczniów do wywiązywania się z nich wszelkimi, a nie tylko godziwymi sposobami. I chyba w takich sytuacjach należy doszukiwać się przyczyn, które spowodowały, że odpisywanie zadań domowych stało się w szkole nieomal powszechnym zjawiskiem. Zwalczanie tej plagi szkolnej przy pomocy kar nie odniosło dotychczas skutku i nie rokuje większych sukcesów. Sytuacje pogarszał fakt, iż często ofiarami stosowanych kar byli w rzeczywistości niewinni i pilni uczniowie. Zgodnie z koleżeńskim kodeksem postępowania, który tolerował odpisywanie zadań domowych, pilny i obowiązkowy uczeń nie mógł odmówić koledze udostępnienia mu odrobionej pracy domowej, jeśli nie chciał narazić się kolegom. Jeżeli jednak tę pracę udostępnił, a sprawa wydała się, narażał się nauczycielowi.

Dobrze się zatem stało, iż Ministerstwo Oświaty i Wychowania, w trosce o zagwarantowanie młodzieży szkolnej prawa do wypoczynku, zwróciło również uwagę na sprawę zadań domowych, które uzupełniają dość wydatnie proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły i wymagają przeto także właściwego uregulowania przez jasno i jednoznacznie sformułowane przepisy.

Szkoda jednak wielka, iż ten bardzo pożyteczny artykuł, zwalniający uczniów od obowiązku odrabiania zadań domowych podczas ferii, świąt kalendarzowych i jednego popołudnia w tygodniu jest niepełny — nie uregulował mianowicie w y m i a r u zadań domowych w pozostałe dni tygodnia. Z badań natomiast wynika, iż wymiar zadań domowych (ustnych i pisemnych) przekracza już niekiedy cztery godziny dziennie w szkołach podstawowych — w szkołach średnich zdarzają się wypadki, iż wymiar ten jest jeszcze wyższy. Obecnie istnieje niebezpieczeństwo zwiększenia ilości zadań domowych. Być bowiem może, iż u niektórych nauczycieli zrodzi się tendencja do zwiększania wymiaru zadań domowych w ciągu pozostałych dni tygodnia, żeby w ten sposób „odrobić" owo wolne od zadań popołudnie. Oczywiście, jeśli tendencja taka się zrodzi, będzie rezultatem zbytniej gorliwości owych nauczycieli. Źródłem jej bę-

dzie chęć zrealizowania wymagań przeładowanych materiałem nauczania programów szkolnych. Uzdrowienie sytuacji w naszych szkołach wymaga zatem wielu zabiegów — sam „Kodeks ucznia" nie rozwiąże wszystkich nabrzmiałych od lat problemów. Reforma szkolna jest już dziś koniecznością. Przewidują ją „Wytyczne Komitetu Centralnego na VII Zjazd PZPR", w których czytamy: „Zreformowana i upowszechniona szkoła średnia powinna zapewniać jedność procesu kształcenia i wychowania..."[8]

Skoncentrowaliśmy nieco szczegółowiej rozważania nad postanowieniami artykułu siódmego praw uczniowskich, żeby w ten sposób podkreślić ich wszechstronną doniosłość — zdrowotną, wychowawczą, dydaktyczną. Naukowe uzasadnienia, jakie przy tym zostały zastosowane, miały na celu wydobycie i uwypuklenie wartości składających się na ów artykuł przepisów. Przy użyciu tej właśnie metody pragnęliśmy zachęcić nauczycieli do jak najbardziej pozytywnego ustosunkowania się do tego artykułu. Wiadomo bowiem, że obecnie od nauczycieli-wychowawców zależeć będzie stopień, w jakim przepisy tego artykułu zostaną wprowadzone w życie.

Wartościowych zaleceń zawiera „Kodeks ucznia" znacznie więcej. Niestety, wąskie ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na tak obszerną analizę, jak tego wymaga doniosłość poszczególnych ustanowień „Kodeksu". Pod wpływem tej konieczności musimy zatem ograniczyć się podczas analizy pozostałych artykułów „Kodeksu ucznia" do bardziej skrótowego ujęcia.

Bardzo cennym osiągnięciem „Kodeksu ucznia" jest artykuł piąty praw ucznia, który brzmi: „Uczeń ma prawo znać co najmniej z tygodniowym wyprzedzeniem termin pisemnego sprawdzianu wiadomości w klasie — sprawdzian taki może być tylko jeden w ciągu dnia".

Szczególna wartość tego artykułu tkwi w tym, iż dzięki jego postanowieniom może wydatnie zmniejszyć się liczba sytuacji stressowych w naszych szkołach, co w konsekwencji może wpłynąć wydatnie na poprawienie się atmosfery bardziej sprzyjającej współpracy uczniów z nauczycielami.

Twórca teorii stressu, Hans Selye, określa stress jako „przystosowanie, rozwijające się w wyniku antagonizmu między czynnikiem działającym a oporem, jakim ustrój na czynnik ten reaguje"[9]. Sytuacje stressowe powstają z zasady wówczas, kiedy człowiek znajdzie się w warunkach nacisku szkodliwych czynników zewnętrznych. Stressorami, to znaczy owymi szkodliwymi bodźcami, mogą być między innymi przykre przeżycia psychiczne, jakie mogą zrodzić się w uczniach pod wpływem nie zapowie-

[8] O dynamiczny rozwój budownictwa socjalistycznego — o wyższą jakość pracy i warunków życia narodu. Wytyczne Komitetu Centralnego na VII Zjazd PZPR. Warszawa 1975, s. 18.

[9] H. Selye: Stress życia. Warszawa 1960. PZWL, s. 72.

dzianej uprzednio, lub zapowiedzianej w zbyt krótkim terminie, tzw. „klasówki", jak to określa młodzież pisemne sprawdzanie wiadomości.

W sytuacji stressowej można wyróżnić trzy fazy: 1) fazę przygotowania, kiedy organizm zaalarmowany działaniem stressora uruchamia swoje siły obronne, 2) fazę oporu, obrony, w której organizm próbuje zrównoważyć czy wyrównać zaburzenia wywołane działaniem stressora, dzięki swoim możliwościom homeostatycznym, 3) fazę wyczerpania, kiedy organizm staje się bezsilny wobec zbyt długotrwale działającego lub zbyt silnego stressora. Dochodzi wówczas do bardzo poważnych i niebezpiecznych zaburzeń stressowych, powodujących niekiedy tak zwane choroby psychogenne, zwane również chorobami „z przystosowania", do których należą zaburzenia w ciśnieniu krwi, owrzodzenia przewodu pokarmowego, cukrzyca oraz zawały mięśnia sercowego.

Pamiętać należy, iż każdy stressor może spowodować znaczne zmiany w organizmie człowieka, obniżyć jego sprawność fizyczną i psychiczną, doprowadzić do poważnych i szkodliwych przeobrażeń osobowości.

Artykuł piąty praw ucznia przyczyni się niewątpliwie do bardzo znacznego zmniejszenia liczby stressorów działających szkodliwie w ciągu dnia szkolnego na zdrowie fizyczne i psychiczne młodzieży — i w tym kryje się jego, bez przesady, olbrzymia wartość. Uczeń, uprzedzony z co najmniej tygodniowym wyprzedzeniem o terminie pisemnego sprawdzania wiadomości, będzie mógł uniknąć presji stressora czasu, w okresie przygotowywania się do owego sprawdzianu, podczas zaś samego sprawdzianu będzie mniej zdenerwowany, a zatem mniej przykro go przeżyje i wreszcie będzie miał chwilę wytchnienia, ponieważ ma pewność, że drugiego takiego sprawdzianu inny nauczyciel tego samego dnia już nie zastosuje.

W ten sposób analizowany artykuł zdaje się chronić uczniów przed nadmiernym napięciem procesów pobudzenia kory mózgowej. Jak brzemienne w patologiczne skutki może mieć takie napięcie, dowiadujemy się z badań Iwana Pawłowa. „Jeżeli poddamy komórkę kory mózgowej nadmiernemu napięciu — twierdził I. Pawłow — i zachoruje ona, to zmieni się jej stosunek do bodźców. Wtedy dodatnie bodźce warunkowe różnej siły fizycznej mogą np. dawać efekt jednakowy (mówimy wówczas, że mamy do czynienia z fazą wyrównawczą czynności komórek); jeśli zaś osłabienie komórki, tj. obniżenie granicy, zaszło dalej, otrzymuje stan taki, iż silne bodźce dają efekt mniejszy niż słabe — jest to faza paradoksalna; wreszcie dalsze zakłócenie czynności komórki może przejawiać się w tym, że komórka zupełnie teraz nie reaguje na bodziec dodatni, bodziec zaś hamujący uzyskuje działanie dodatnie; taką fazę stanu komórki nazywamy fazą ultraparadoksalną" [10]. (Podkreślenia moje — M.K.).

[10] I. P. Pawłow: Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt. Cyt. wyd., s. 565.

Wielka szkoda, że ten cenny artykuł ograniczył swój zasięg tylko do uregulowania sprawy pisemnych sprawdzianów wiadomości, wskutek tego nie została unormowana sprawa sprawdzianów ustnych. O tym zaś, iż ustne sprawdziany wiadomości wymagają również uregulowania, łatwo przekonać się choćby drogą analizy zapisów tematów lekcji w dziennikach klasowych. Ktokolwiek zajrzy do tych dzienników, wyznaczy nieomylnie — na podstawie nagminnie powtarzających się zapisów lekcji — terminy klasyfikacji uczniów w danej szkole. Takie zapisy, jak na przykład: „Powtórzenie materiału", „Sprawdzanie wiadomości uczniów", „Klasyfikacja uczniów za pierwsze półrocze" itp. występują wówczas po kilka godzin z rzędu tego samego dnia. Dla nauczycieli jest to rzeczywiście „powtórzenie materiału", ale dla młodzieży jest to szarpanie nerwów na pierwszej godzinie, szarpanie nerwów na drugiej godzinie, na trzeciej itd. Powstaje wówczas sytuacja wybitnie stressowa, która może załamać najbardziej odpornych uczniów, doprowadzić ich nie tylko do fazy wyrównawczej, ale także do fazy paradoksalnej, a nawet do fazy ultraparadoksalnej — ze wszystkimi negatywnymi skutkami fizjologicznymi i wychowawczymi. W fazie ultraparadoksalnej reakcje uczniów mogą być wprost nieobliczalne.

Analizowany artykuł stracił więc bardzo dużo wskutek tego, że cenny pomysł, zmierzający do uregulowania sprawy sprawdzianów wiadomości uczniów, został tylko połowicznie przedstawiony — uregulowano nim sprawdziany pisemne; przemilczano sprawdziany ustne.

Z wychowawczego punktu widzenia należy pozytywnie ocenić wartość artykułu szóstego praw ucznia. Artykuł ten pozwala uczniowi znać na bieżąco oceny z poszczególnych przedmiotów; w przypadku zaś otrzymania na półrocze lub koniec roku oceny niezgodnej — jego zdaniem — z osiągnięciami, odwołać się za pośrednictwem wychowawcy klasy lub uczniowskich przedstawicieli do dyrektora szkoły, który może spowodować ponowne sprawdzenie wiadomości. Postanowienia tego artykułu mogą znacznie poprawić atmosferę w szkole, ponieważ mogą spowodować zmniejszenie się liczby pretensji do nauczycieli za stawianie niesprawiedliwych ocen.

Wiemy wszyscy dobrze, jak bardzo oburzają uczniów niesprawiedliwe — w ich mniemaniu — oceny. Niesprawiedliwa ocena, którą uczeń ma prawo i może poprawić, zdenerwuje go, oczywiście, ale nie doprowadzi do zaburzeń życia psychicznego. Natomiast niesprawiedliwa ocena, której uczeń nie może poprawić, chociaż wydaje się mu, iż potrafiłby tego dokonać, może doprowadzić go do stanu frustracji.

Podczas zaburzeń frustracyjnych uczeń zaczyna reagować nieracjonalnie, niewłaściwie. Dlatego przewidywanie sposobów zachowania się wychowanka działającego pod wpływem przeżyć frustracyjnych jest w zasadzie dla nauczyciela niemożliwe. Uczeń działa jakby w stanie stłumio-

nej, obniżonej świadomości. Próbuje on niekiedy nawet uzasadniać swoje postępowanie, podaje jednak zazwyczaj motywy nieistotne, nie jest bowiem w stanie ocenić obiektywnie swojego zachowania się ani też pobudek, które skłoniły go do określonego działania.

Zachowanie frustracyjne może przejawiać się w różnych formach: może to być r e z y g n a c j a — prowadząca do całkowitej bierności i apatii bądź też do negatywizmu, wyrażającego się w biernym oporze lub w nieuzasadnionym dążeniu do działania przekornego; może to być p r o j e k c j a — wyrażająca się w przypisywaniu przez ucznia nauczycielom wrogich wobec niego zamiarów, a niekiedy uzasadniająca nawet wrogie działania wobec swoich wychowawców — rzekomych wrogów; może to być a g r e s j a — prowokująca ucznia nawet do działalności przestępczej; może to być f i k s a c j a — wiodąca do nieefektywnej aktywności; r e g r e s j a — wywołująca u starszych uczniów napady bezsilnego płaczu itp.

Nauczyciele-wychowawcy powinni pamiętać także o tym, iż zachowywać się frustracyjnie może nie tylko pojedynczy uczeń, ale także i cała klasa. Zaburzenia frustracyjne są więc bardzo groźne w skutkach. Ze względu na zdrowie psychiczne młodzieży, jak i troskę o podniesienie poziomu wyników wychowania profilaktyczne działania, mające na celu zapobieganie powstawaniu sytuacji frustracyjnych, jest wprost nieodzowne. W tym świetle w całym blasku uwidacznia się wartość analizowanego artykułu.

Ale wymieniony artykuł ma jeszcze jedną wartość — podnosi rangę uczniowskich przedstawicieli. Dzięki temu może stworzyć w szkole właściwy klimat, sprzyjający działalności organizacji uczniowskich. Wiadomo zaś, że dziś żadna szkoła, w której nie ma sprawnie działających organizacji uczniowskich, nie może liczyć na osiągnięcie zadowalających wyników wychowania.

Dobrze się stało, że „Kodeks" pozwala uczniom „znać program nauczania na dany rok dla swojej klasy" (artykuł drugi praw) oraz „zgłaszać nauczycielom problemy budzące szczególne zainteresowanie z prośbą o wyjaśnienie i pomoc w ich rozwiązaniu" (artykuł trzeci praw).

Obydwa te uprawnienia mogą przyczynić się do żywszego zainteresowania się uczniów procesem dydaktycznym. Być przeto może, iż przyczynią się także do obudzenia w uczniach tej pasji badawczej, którą dość często opisują w swoich wspomnieniach z okresu lat szkolnych literaci, a której tak trudno obecnie doszukać się nie tylko w szkołach średnich, ale nawet wśród studentów szkół wyższych.

Analizując „Kodeks ucznia" z wychowawczego stanowiska, należy bardzo wysoko ocenic wartość trzynastego artykułu praw ucznia, gwarantujący uczniom „poszanowanie godności własnej i dyskrecję w sprawach

osobistych, a także stosunków rodzinnych, korespondencji, przyjaźni, uczuć".

W ten sposób „Kodeks ucznia" eliminuje z całą stanowczością ze szkół wszelkie kary nie tylko fizyczne, ale i psychiczne, które uwłaczają godności człowieka i obywatela.

Artykuł ten bierze w opiekę uczniów, którzy przeżywają w szkole swoją pierwszą, młodzieńczą, z zasady platoniczną, miłość. Ze względu na dość znaczną powszechność tego zjawiska oraz nie zawsze taktowne ustosunkowanie się do niego niektórych — przeważnie starszej daty — nauczycieli przepis ten może wpłynąć bardzo korzystnie na kształtowanie się właściwych stosunków między uczniami i nauczycielami.

Właściwą atmosferę w szkole może również wydatnie kształtować inny przepis tego artykułu — gwarantujący uczniom tajemnicę korespondencji. Autor tych rozważań miał przed kilku laty okazję odwieść nauczycieli jednej z większych szkół zawodowych od powzięcia uchwały cenzurowania listów uczniów zamieszkujących w internacie szkoły. Dyrekcja szkoły uchroniła się wówczas od popełnienia poważnego błędu wychowawczego i od naruszenia praworządności. Tajemnicę korespondencji gwarantuje obywatelom naszego kraju Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Część trzecia „Kodeksu ucznia" precyzuje obowiązki uczniów naszych szkół.

Pierwszy artykuł tej części „Kodeksu" nakazuje uczniom „dbać o honor szkoły, godnie ją reprezentować oraz znać, szanować i wzbogacać jej dobre tradycje".

Przypomnienie uczniom o konieczności dbania o honor szkoły jest bezsprzecznie dobrym zabiegiem wychowawczym.

Słuszny i cenny jest również inny obowiązek nałożony na uczniów przez ten artykuł, a mianowicie troska o wzbogacanie dobrych tradycji w szkole. Tradycja jest jednym z bardzo ważnych środków pośredniego oddziaływania wychowawczego na uczniów. Rodzi się ona w wyniku gromadzenia, przechowywania i kultywowania cennych doświadczeń oraz osiągnięć zarówno nauczycieli, jak i uczniów, dzięki czemu wytwarzają się określone zwyczaje właściwe i charakterystyczne dla danej szkoły. W rezultacie gromadzonych oraz odpowiednio kultywowanych zwyczajów, w wyniku nieustannego narastania tradycji kształtuje się w szkole swoisty i charakterystyczny dla niej styl pracy. S t y l p r a c y, podobnie jak i t r a d y c j a, ułatwiają szkole wykonywanie jej zadań wychowawczych, wzmagają siłę jej oddziaływań nie tylko w procesie wychowania, ale także i w procesie nauczania [11].

[11] Szerzej na ten temat pisałem w książce pt.: Metody wychowania moralnego. Warszawa 1965. PZWS, s. 205—208.

Obowiązki uczniów są w tej części „Kodeksu" jasno sformułowane, trafnie opracowane i w całej pełni wartościowe wychowawczo. Na szczególne podkreślenie, jako swoiste novum, zasługują tu jeszcze dwa artykuły.

Artykuł dziewiąty nakazujący uczniom „stwarzać atmosferę wzajemnej życzliwości, pomagać słabszym, przeciwdziałać wszelkim przejawom przemocy, brutalności, a także zarozumialstwa, zapobiegać plotkarstwu, lizusostwu" jest szczególnie cenny z wychowawczego punktu widzenia. Dobrze się stało, iż potępiono w nim wszelkie przejawy przemocy i brutalności, jako najzupełniej sprzeczne z humanizmem socjalistycznym. Słusznie również potępiono w nim plotkarstwo i lizusostwo. Szkoda jednak wielka, iż nie napiętnowano w nim donosicielstwa. Tę propozycję poddajemy Ministerstwu Oświaty i Wychowania do ewentualnego rozważenia.

Cenny wychowawczo, nowy i śmiały jest artykuł dwunasty, który chociaż został zamieszczony w części „Kodeksu" precyzującej obowiązki uczniów, mógłby równie dobrze znaleźć się w części formułującej prawa uczniów. W artykule tym bowiem nakłada się na uczniów obowiązek dbania o estetykę ubioru oraz o indywidualnie wybraną fryzurę. Skończą się wreszcie kłopoty młodzieży i jednocześnie wyschnie źródło nieustannych zatargów z nauczycielami, co więcej, zgaśnie, być może, jedno z zarzewi wyrosłe nieomal do rangi walki pokoleń — jakim były do niedawna sprawy modnego ubioru czy modnej fryzury.

Moda ma niezaprzeczalnie swoje własne prawa, skoro ulegają jej nawet ludzie bardzo poważni, piastujący najwyższe stanowiska i godności. Ludzie z zasady lubią się modnie ubierać. Niewątpliwie czują się lepiej i pewniej wówczas, kiedy są modnie ubrani. Ubiór ma zatem bezsprzecznie duży wpływ na samopoczucie człowieka. Słusznie więc postąpiło Ministerstwo Oświaty i Wychowania, zrywając z dotychczasową szarzyzną ubiorów szkolnych i pozwalając młodzieży szkolnej na ubieranie się zgodnie z regułami mody. Decyzja Ministerstwa jest tym bardziej uzasadniona, że modne młodzieżowe ubiory są obecnie z zasady dość tanie — dostępne dla przeciętnie zarabiających rodzin, a w perspektywie mamy coraz wyższą stopę życiową, coraz większy dochód narodowy.

Piętnowanie młodzieży za modny ubiór, doszukiwanie się negatywnych cech charakteru i osobowości w o centymetr szerszych czy węższych spodniach, dłuższych lub krótszych włosach, dłuższej lub krótszej spódnicy, kolorowych pończochach czy bluzkach — świadczyło przecież ujemnie o tych, którzy takie prymitywne sądy i poglądy wyrażali, świadczyło o ich skostnieniu umysłowym, ograniczeniu intelektualnym, o ich nieprzystosowaniu, nietolerancji, zacofaniu.

Podstawową właściwością współczesnego człowieka powinna być umie-

jętność szybkiego dostosowywania się do zachodzących zmian, tego wymaga od nas epoka rewolucji naukowo-technicznej. Szybkiego przystosowywania się do zmian wymagają dziś od ludzi wszystkie dziedziny życia. Jedną z nich — aczkolwiek, oczywiście, nie najważniejszą — jest dziedzina mody. Dlatego szkoła, przygotowując młodzież do życia i pracy w społeczeństwie ludzi dorosłych, powinna także przygotować ją do umiejętnego korzystania z zaleceń mody, a więc do umiejętnego i właściwego dobierania modnych ubiorów czy modnej fryzury do indywidualnych właściwości swojej figury i typu urody. Umiejętność właściwego ubierania się nie należy — wbrew pozorom — do sztuk łatwych, jest to rzeczywiście sztuka, i to dość trudna. Szkoła ma zatem obowiązek uczyć młodzież także i tej sztuki, wyrabiać w niej odpowiedni gust, kształcić smak estetyczny itp. Są to przecież sprawy należące do tak zwanej kultury życia codziennego.

Ale ubiorowi i fryzurze, nie tylko zresztą młodzieży, lecz także i dorosłych ludzi należy postawić kilka warunków, wśród których w pierwszym rzędzie wymienić należy estetyczny wygląd, czystość, dostosowanie do indywidualnych właściwości figury i urody. Dlatego też słusznie sprawy ubioru i fryzury zostały w „Kodeksie ucznia" umieszczone w części dotyczącej obowiązków uczniowskich. Schludność ubioru i fryzury należy rzeczywiście do obowiązków młodzieży szkolnej, od tego obowiązku żadnych odstępstw być nie może.

Część czwarta „Kodeksu ucznia" dotyczy uczniowskich przedstawicieli. „Kodeks ucznia" orzeka w tej części, iż organizacje ideowo-wychowawcze oraz samorząd uczniowski są współgospodarzami szkoły, przedstawicielami i rzecznikami spraw młodzieży. O tym, iż nie jest to tylko piękne sformułowanie, świadczy fakt przyznania organizacjom i przedstawicielom młodzieży wielu rzeczywistych uprawnień. Uczniowscy przedstawiciele korzystają więc z prawa uczestniczenia w tworzeniu programu wychowawczego szkoły i ponoszą współodpowiedzialność za jego realizację (art. 1.); korzystają z prawa zgłaszania władzom szkoły, nauczycielom i komitetowi rodzicielskiemu postulatów dotyczących zajęć lekcyjnych i organizacji czasu wolnego (art. 5.). Na szczególne podkreślenie zasługuje w tej części „Kodeksu ucznia" artykuł dziewiąty, przyznający organizacjom młodzieżowym prawo udzielania „poręczenia za uczniów, którym ma być wymierzona kara". Takie poręczenia mogą mieć rzeczywiście olbrzymią wartość wychowawczą, i to nie tylko dla ucznia, któremu grozi kara, ale także dla uczniów, którzy danego poręczenia udzielili.

Swoistą niejako gwarancją, upewniającą młodzież, iż przyznane jej w tej części „Kodeksu" uprawnienia będą rzeczywiście przez władze szkolne respektowane, jest artykuł jedenasty. Zobowiązuje on mianowicie przedstawicieli uczniowskich do składania ogółowi młodzieży sprawozdań ze sposobu załatwienia zgłaszanych przez nią postulatów i wniosków.

Wydaje się, że jest to jedna z najlepszych gwarancji — przed opinią ogółu młodzieży nie uda się z całą pewnością ukryć żadnych, ewentualnych, wypaczeń postanowień „Kodeksu ucznia", żadnych zakusów zmierzających do ograniczenia przyznanych uczniom przez „Kodeks" praw.

Olbrzymia wartość tej części „Kodeksu ucznia" zawiera się w wydatnym podniesieniu w oczach młodzieży autorytetu ich organizacji szkolnych. Właściwa działalność tych organizacji jest bezsprzecznie najlepszym środkiem oddziaływania wychowawczego na młodzież. Nie można już dziś oczekiwać dobrych efektów wychowawczych w takiej szkole, w której nie zostały powołane do życia organizacje uczniowskie, a ich działalność nie została właściwie sprzężona z działalnością wychowawczą owej szkoły.

Część piąta „Kodeksu ucznia" wymienia wyróżnienia oraz nagrody, jakie mogą być przyznawane uczniom za „wzorową i przykładną postawę".

Właściwie stosowane nagrody mogą odnosić znaczne skutki wychowawcze. Dają przede wszystkim uczniowi olbrzymią satysfakcję, należną za wzorowe wypełnianie ciążących na nim obowiązków, zachęcają go do postępowania zgodnego z postanowieniami „Kodeksu", a ponadto działają hamująco, profilaktycznie — zapobiegają ewentualnym wykroczeniom, powstrzymują od czynów niegodziwych. Te wszystkie wartości może mieć jednak tylko nagroda przyznana za rzeczywiste zasługi. Dlatego nauczyciele muszą bardzo umiejętnie posługiwać się tym środkiem oddziaływania wychowawczego. Stosowanie nagród kryje bowiem w sobie zawsze pewne niebezpieczeństwa.

Wśród nagradzanych uczniów może zrodzić się bardzo niepożądane, z wychowawczego punktu widzenia, uczucie przesadnego zadowolenia z siebie, niosące zarozumialstwo, chęć wywyższania siebie nad innych, a nawet chęć zdobycia nagrody za wszelką cenę, w sposób nieuczciwy. Zamiast więc kształtować właściwą postawę ideowo-moralną, mogą nagrody doprowadzić do wypaczeń procesu wychowania przez kształtowanie w uczniach niepożądanych cech charakteru i osobowości, takich jak czołobitność wobec przełożonych i pogardy wobec kolegów.

Z drugiej zaś strony wśród uczniów, którzy mimo osiągnięć nie otrzymali w odpowiednim momencie wyróżnienia, może zrodzić się zniechęcenie, niewiara we własne możliwości, a nawet niechęć do nauczycieli i podejrzewanie ich o brak obiektywizmu, stronniczość itp.

Jak z tego wynika, posługiwanie się przez nauczycieli nagrodami nie należy do spraw ani prostych, ani łatwych. Muszą oni przede wszystkim być dobrymi znawcami psychiki swoich uczniów oraz umiejętnie przewidywać skutki, jakie może spowodować zastosowana nagroda, tak w stosunku do nagradzanych uczniów, jak i w stosunku do ich kolegów. Dlatego pożądane jest, aby o nagrodzie decydował nie sam nauczyciel, ale

również zainteresowany zespół uczniowski. Zwyczaj nagradzania uczniów po uprzednim zaznajomieniu się z opinią młodzieży danej klasy czy szkoły może uchronić nauczycieli od popełniania bardzo poważnych błędów wychowawczych.

Pamiętać wreszcie wypada także i o tym, iż odpowiedni efekt wychowawczy moze osiągnąć tylko nagroda, która nie jest zbyt częstym i zbyt masowym zjawiskiem. W przeciwnym wypadku spowszednieje, wywoła wśród uczniów zobojętnienie [12].

Z kolei część szósta „Kodeksu ucznia" wymienia kary, jakie mogą być stosowane wobec uczniów za lekceważenie nauki i innych obowiązków szkolnych, a także za naruszenie porządku szkolnego.

Kara jest bardzo silnie działającym środkiem oddziaływania wychowawczego. Celem kary jest:

1. Powstrzymanie wychowanka bądź zespołu od ewentualnego kontynuowania czynów występnych i dzięki temu uchronienie ich przed wytworzeniem się i utrwaleniem szkodliwych przyzwyczajeń.

2. Zwrócenie uwagi na konieczność zmiany postępowania i w ten sposób pobudzenia ucznia (lub zespołu) do postępowania zgodnego z postanowieniami „Kodeksu ucznia".

3. Wdrożenie uczniów do brania pełnej odpowiedzialności za swoje postępowanie i dzięki temu przyzwyczajanie ich do uprzedniego rozważenia zamierzonych czynów.

Efekty te może osiągnąć tylko kara, która będzie bezwzględnie sprawiedliwa, dostosowana do rodzaju i wielkości przewinienia, kiedy będzie miała wartość wychowawczą, nie będzie uwłaczała godności ukaranego i wreszcie kiedy będzie miała wartość profilaktyczną — zapobiegającą ponownemu naruszaniu praw czy niewypełnianiu obowiązków.

Oczywiście, podobnie jak nagroda, nie może kara być w życiu klasy czy szkoły zbyt częstym zjawiskiem.

Dobrze się zatem stało, że „Kodeks ucznia" informuje młodzież szkolną o karach, jakie można wobec nich stosować. Wydaje się jednak, iż artykuł trzeci kar, głoszący, że „za szczególnie rażące naruszenie zasad współżycia społecznego, za szkodliwy wpływ na społeczność uczniowską, chuligaństwo uczeń może być usunięty ze szkoły" — należy inaczej zredagować. „Kodeks ucznia" obowiązuje także w szkołach podstawowych — postanowienia artykułu trzeciego są w tej szkole niezgodne z artykułem dziewiątym Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r. Artykuł ten głosi: „Nauka w szkole podstawowej jest obowiązkowa".

Autor niniejszych rozważań przeczytał postanowienia „Kodeksu ucznia" z prawdziwą satysfakcją. Była to bardzo miła lektura — zwłaszcza że wyczuwa się podczas studiów „Kodeksu ucznia", iż owiany jest on

[12] Zob. M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Warszawa 1965, s. 143—162.

duchem Komisji Edukacji Narodowej. Świadczą o tym, między innymi, „Postanowienia końcowe", w których czytamy: „Postanowienia kodeksu, określające prawa i powinności każdego ucznia, obowiązują w całej społeczności szkolnej".

„Kodeks ucznia" jest w życiu naszych szkół bezsprzecznie pewnym novum, jest przejawem troski Ministerstwa Oświaty i Wychowania o dalszy rozwój szkoły polskiej. A wiadomo dość powszechnie, iż szkoła ta nie spełnia jeszcze dotychczas w całej rozciągłości oczekiwań społeczeństwa. Mimo całej sympatii dla nauczycieli polskich i wielkiego uznania dla ich uciążliwej pracy — oświecone kręgi naszego społeczeństwa nurtuje niepokój, a nawet pewna nieufność wobec szkoły. W czasopiśmie, przeznaczonym dla nauczycieli i czytanym przez wąski krąg specjalistów można sobie tę gorzką prawdę powiedzieć i zastanowić się nad nią. Tym bardziej że szkoła średnia zdaje rokrocznie egzamin publicznie — przed całym społeczeństwem, są nim mianowicie egzaminy wstępne do wyższych uczelni. Wyników tych egzaminów, publikowanych i analizowanych na łamach naszej prasy codziennej, nie można ukryć ani przed rodzicami, ani przed uczniami. Tak na przykład *Życie Warszawy* w artykule pt. „Niewesołe refleksje po egzaminach wstępnych" zakomunikowało: „Zupełnie kompromitująco wypadły egzaminy na filologii polskiej, młodzież sypała się w zastraszający sposób — aż 60% kandydatów w ogóle nie zdało". Jeżeli zważy się, że do uniwersytetów (obok politechnik) wybierają się najzdolniejsi absolwenci szkół średnich, trudno nie zaniepokoić się tym poziomem naszych maturzystów. W oparciu o takie artykuły, publikowane w naszej prasie codziennej, społeczeństwo nasze ma podstawę powątpiewać, czy szkoła średnia spełnia należycie swoje zadanie. O braku zaufania do szkoły świadczy także nagminnie rozpanoszona plaga korepetycji. Są one obecnie bardzo poważnym wydatkiem dla rodziców, obciążającym budżet rodzinny i wobec tego tym bardziej denerwują rodziców oraz obniżają prestiż szkoły w ich oczach.

Zdajemy sobie sprawę z tego faktu, iż wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły nie zależą tylko od usiłowań nauczycieli — dużą odpowiedzialność za te wyniki ponoszą sami uczniowie. Od ich postawy bowiem, od ich stosunku do szkoły i obowiązków szkolnych zależy również poziom dydaktyczno-wychowawczy każdej szkoły. Innymi słowy — poziom ten zależy od a t m o s f e r y, jaka ukształtowała się w określonej szkole, od tego, czy sprzyja ona, czy też utrudnia, a nawet paraliżuje działalność dydaktyczno-wychowawczą. Wydaje się, że „Kodeks ucznia" może stać się czynnikiem kształtującym korzystnie tę atmosferę. I w tej potencjalnej możliwości tkwi właśnie największa jego wartość.

Precyzując jasno prawa i powinności uczniów, gwarantując im rzeczywisty współudział w organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego — może „Kodeks" spowodować, iż uczniowie zaakceptują daną

szkołę, uznają ją za swoją własną i w konsekwencji staną się wówczas bardziej podatni na jej wpływy — zaczną współdziałać z nauczycielami na zasadzie sprzężenia zwrotnego.

Uznając tę możliwość za dość realną, przyjmując, że dzięki „Kodeksowi ucznia" zaistnieje w szkole jeszcze jedna szansa poprawienia atmosfery w szkołach, zakładając prawdopodobieństwo pozytywnego ukształtowania atmosfery sprzyjającej procesowi nauczania i wychowania — należy powitać inicjatywę Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dużym uznaniem, a naszych Czytelników zachęcić do jak najgorliwszego wprowadzenia postanowień „Kodeksu ucznia" w życie codzienne szkoły.

Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* wyraża jednocześnie ze swej strony gotowość publikowania doświadczeń Czytelników, gromadzonych podczas realizacji postanowień „Kodeksu" w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
Toruń

BADANIA PODŁUŻNE (TOWARZYSZĄCE)
POJĘCIE I PRZYKŁADY

1. Sposoby uzyskiwania obrazu dynamicznego w naukach społecznych

W artykule tym pragnę zdefiniować i scharakteryzować w oparciu o kilka przykładów rzadko stosowaną procedurę badań empirycznych, jaką są badania podłużne (albo „towarzyszące"). Badania podłużne (longitudinal studies) są jednym z wielu sposobów organizowania gromadzenia i analizy danych empirycznych, które służą do uzyskiwania obrazu procesów, odzwierciedlania zjawisk w ich przebiegu, w dynamice. Jakież to są sposoby? Niełatwo jest znaleźć kryterium ich typologii, gdy jest się zmuszonym oderwać od problemów, których rozwiązaniu one służyły, oraz wyjść poza granicę jednej subdyscypliny nauk społecznych. Najprostszym wyróżnikiem rozmaitych procedur służących uzyskiwaniu dynamiki jest fakt dokonywania pomiaru w jednym lub kilku punktach czasu. Z tego punktu widzenia znaleźć można kilka typów badań jednorazowych, opartych na jednorazowym pomiarze (obserwacji), grupę badań opartych na co najmniej dwóch pomiarach w dwóch różnych momentach czasowych i — wreszcie — badania podłużne (ciągłe, towarzyszące).

Do pierwszej grupy (badań synchronicznych) należą: retrospekcja, rekonstrukcja; obserwacja obiektów o przyspieszonej lub zwolnionej dynamice zmian; podejście typologiczne, badania przekrojowe; porównania międzypokoleniowe (badania ruchliwości międzypokoleniowej).

Retrospekcja polega na odtwarzaniu przebiegu procesów indywidualnych, osobniczych lub typowych, grupowych w oparciu o źródła wywołane albo analizę źródeł zastanych. Źródła wywołane mogą być uzyskane poprzez zeznania na temat przebiegu pewnych zdarzeń w życiu jednostki (katamneza) albo poprzez autobiografie zamówione przez badacza (instytucję badawczą) u określonej grupy ludzi. Katamneza jako metoda diagnozy i uzyskiwania źródłowych informacji naukowych wypracowana została przez psychologię, psychoanalizę i psychiatrię. W rozwoju metody autobiograficznej ogromne zasługi położyła polska socjologia i socjologia wsi z F. Znanieckim i z J. Chałasińskim na czele [11]. Inny rodzaj retrospekcji oparty jest na analizie źródeł wcześniej wytworzonych służących odtworzeniu jednostkowej biografii. Przy tej procedurze badań opierano się przede wszystkim o dokumenty osobiste, tu zaś przede

wszystkim listy. Do klasycznych dzieł powstałych z użyciem tej właśnie procedury należy książka W. J. Thomasa i F. Znanieckiego na temat chłopów-emigrantów z Polski do Ameryki [51].

Rekonstrukcja jest quasi-historyczną metodą nauk społecznych polegającą na zgromadzeniu wszelkich dostępnych źródeł na temat zmian w strukturze i funkcjonowaniu jednostki, grupy, społeczności, instytucji, stowarzyszenia. Stosowana jest na ogół dla wyjaśnienia stanu aktualnego i w celu określenia trendów rozwojowych pozwalających przewidywać przyszły stan analizowanego obiektu. Przykładem prac posługujących się tą procedurą mogą być socjologiczne monografie z podejściem historycznym Z. T. Wierzbickiego [53], D. Markowskiej [33, 34] czy W. Wincławskiego [54]. Inną odmianą rekonstrukcji jest odtworzenie losów jakiejś zbiorowości, np. młodzieży z tego samego rocznika, z tego samego terenu, ze szkół o podobnym poziomie organizacyjnym w oparciu o regionalne czy państwowe źródła statystyczne. Do tego rodzaju badań można zaliczyć studium J. Woźnickiej [57] na temat losów szkolnych wybranych roczników młodzieży czy badania J. Niemca [39] na temat losów absolwentów szkół o niepełnej i pełnej organizacji w województwie białostockim.

Do tego typu badań zaliczyć też trzeba psychologiczne studia genealogiczne zastosowane do badań nad wpływem dziedziczności czy środowiska na wybitne zdolności twórcze czy skłonności przestępcze.

Badanie (obserwacja naukowa) obiektów o przyspieszonej lub zwolnionej dynamice zmian opiera się na założeniu, że pewne procesy społeczne zachodzą zbyt wolno, aby mogły podlegać obserwacji, a zarazem nie ma możliwości sztucznego ich przyspieszenia w celu poddania ich obserwacji. A zatem należy znaleźć takie obiekty (zbiorowości terytorialne, instytucje, grupy, jednostki), które mają naturalną większą dynamikę zmian, aby zaobserwować same procesy, jak i przyszłe skutki zmian w pozostałych, wolniej zmieniających się elementach systemu. Obserwacja taka służy przeto zarówno oświetleniu istoty procesów, jak i prognozowaniu. Badania na obiektach o zwolnionej dynamice służą przede wszystkim temu pierwszemu celowi oraz wyjaśnianiu genezy, struktury, przyczyn zjawisk w całym systemie, szybciej podlegającym zmianom. Nasuwa się tu analogia do zdjęć procesów przyrodniczych wyświetlanych w innym tempie, niż zachodzą one w naturze.

Na tych założeniach oparły się interdyscyplinarne badania prowadzone w rejonach przyspieszonego rozwoju przez Komitet i Zakład Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN.

Podejście typologiczne jest bardzo bogatą w kierunki i doświadczenia orientacją teoretyczno-badawczą. Dynamikę uzyskuje się tu poprzez porównanie cech typu (np. społeczności, społeczeństwa) ekstremalnie słabo lub wolno rozwijającego się z cechami typu najbardziej

rozwiniętego lub najszybciej rozwijającego się, poprzez porównywanie idealnych lub skonstruowanych w oparciu o badania historyczne i empiryczne typów obiektów będących w hipotetycznie odległym „wieku rozwojowym". Hipotezy co do trendów łączących obydwa typy prowadzą do konstruowania continuum, na którym zaznaczyć można typy pośrednie. Podejście to pozwala na pełne wykorzystanie dotychczasowego stanu wiedzy empirycznej, harmonijne łączenie indukcji z dedukcją, a następnie dedukcji z indukcją uzupełniającą luki w posiadanym stanie wiedzy o typach empirycznych, umożliwia budowanie typologii i klasyfikacji następnie wykorzystywanych do analiz funkcjonalnych i operacji prognostycznych. Najpełniejszej charakterystyki tego podejścia dokonali A. L. Bertrand i Z. T. Wierzbicki [6]. Unikalnym przykładem zastosowania tego podejścia do badań empirycznych nad socjalizacją i do analizy istniejących badań empirycznych w tym zakresie są trzy studia W. Wincławskiego [55].

Studia przekrojowe (cross-sectional studies) oparte są na jednoczesnym, jednorazowym pomiarze zbiorowości generalnej lub pobranej z niej próby losowej dzieci (młodzieży, dorosłych) z różnych roczników demograficznych. Klasycznymi przykładami takich badań są studia nad poziomem inteligencji w zależności od wieku, płci i środowiska, które stanowiły następnie podstawę do normalizacji testów inteligencji. Warto podkreślić, że studia te mogą być oparte zarówno na materiale pierwotnym, to znaczy na wynikach pomiaru specjalnie wykonanego dla tego celu (np. polskie badania J. Kostrzewskiego zmierzające do adaptacji do warunków polskich skali inteligencji D. Wechslera [25] lub badania R. Trześniowskiego [52] nad sprawnością fizyczną młodzieży polskiej), albo na źródłach wtórnych, zgromadzonych uprzednio dla innych celów. Przykładem takiej wtórnej analizy jest studium M. Kozakiewicza [27] nad skolaryzacją młodzieży polskiej do lat 24, oparte na wynikach spisu powszechnego Głównego Urzędu Statystycznego z roku 1970.

Porównania międzypokoleniowe oparte są głównie na dwóch procedurach: 1) zestawieniu statusu społecznego, kulturalnego i społecznego dzieci z ich rodzicami i dziadkami na podstawie pytań ankietowych na ten temat; 2) analizie samoocen awansu międzypokoleniowego zawartych w szerszym kontekście biograficznym na przykład w pamiętnikach. Badania ruchliwości międzypokoleniowej są bardzo liczne i mają wiele odmian metodycznych, doczekały się syntez [30, 43], a także krytyki. Ta ostatnia dotyczy między innymi tego, że porównywane ze sobą bywają dwa pokolenia w zupełnie odmiennych dla siebie okresach czasu, np. pozycja społeczno-zawodowa 45-letniego ojca i jego 20-letniego syna. Sporne także są oceny wynikające z takich porównań, bo oto okazać się może — na przykład w zakresie awansu międzypokoleniowego pod względem wykształcenia, że najsilniejsza ruchliwość w górę cechuje

warstwy dotąd najbardziej upośledzone (wszystkie dzieci rodziców z niepełnym podstawowym wykształceniem pragną ukończyć szkołę podstawową, większość z nich kończy ją z powodzeniem), a najmniejsza — warstwy dotąd uprzywilejowane pod tym samym względem (pewna część dzieci rodziców z wyższym wykształceniem nie osiąga tego poziomu). Wnioski takie można formułować niezależnie od tego, że rzeczywiste dystanse społeczne niewiele się zmieniają, a różnicę pomiędzy pokoleniami można określić nie tyle jako zasadniczą reorientację, co raczej jako rekonstrukcję struktury społecznej czy pozycji społecznej jednostki.

Druga wyróżniona tu grupa — badań asynchronicznych obejmuje takie ich rodzaje, jak eksperyment naturalny; porównywanie zamierzeń z losami (lub odwrotnie); powtórne studia tej samej społeczności lub instytucji i panel.

Eksperyment naturalny oparty jest na założeniu, że różnica pomiędzy rezultatem pomiaru przed jego rozpoczęciem a rezultatem pomiaru po jego zakończeniu (ewentualnie także w międzyczasie, w wyodrębnionych etapach) jest spowodowana sztucznie wprowadzonym do naturalnego procesu czynnikiem (zmienną niezależną). W celu „odjęcia" od tej różnicy zmian, które zaszłyby spontanicznie bez wprowadzenia owej zmiennej niezależnej, takich samych pomiarów dokonuje się na podobnym przedmiocie (np. klasie szkolnej), a uzyskaną różnicę poddaje się testom statystycznej istotności. Z interesującego tu nas punktu widzenia eksperyment naturalny jest procedurą badawczą zawierającą przynajmniej dwa pomiary w różnych momentach czasowych. Modyfikowane formy eksperymentu zmierzają do skrócenia odległości w czasie tych dwu momentów, na przykład poprzez zamienianie (krzyżowanie) grup kontrolnych i eksperymentalnych, a także do pomiaru siły jednego czynnika w porównaniu z innymi (eksperyment z kilkoma zmiennymi niezależnymi). Ten typ studiów, na skutek swojej „naturalności" — niemożności oderwania obserwowanego procesu od kompleksu nie poddających się manipulacji sił socjogennych i psychogennych — prowadzi w praktyce badawczej do nieprzestrzegania czystości zasad indukcji eliminacyjnej i tym samym do przypisywania zmiennej niezależnej, wprowadzonej w warunkach rzekomo eksperymentalnych, roli głównego czynnika sprawczego. Tymczasem równie silnym czynnikiem sprawczym są nie kontrolowane nastawienia, aspiracje, umiejętności zawodowe itp. realizatorów eksperymentu, mimowolnie niekorzystna dla grupy kontrolnej realizacja „tradycyjnych" form pracy (np. nauczania) oraz wielorakie, działające uprzednio i w trakcie eksperymentu indywidualne i grupowe cechy przedmiotu eksperymentu naturalnego (są nimi ludzie). W poprawnym przebiegu eksperymentu i rozumowaniu opartym na jego wynikach przeszkadza też nastawienie na weryfikację postawionej

wcześniej hipotezy; oczekiwana użyteczność osobista tak rozumianego pozytywnego rezultatu (sukces praktyczny — uznanie — promocja naukowa) oraz organizowanie eksperymentów w na ogół korzystniejszych warunkach niż przeciętne. Nie bez znaczenia jest też aktywność tego współuczestnika eksperymentu naturalnego, którym jest — myślący i działający — człowiek.

Inne typy badań asynchronicznych także opierają się na co najmniej dwukrotnym pomiarze, dążąc jednak do analizy całego układu czynników i procesów, które spowodowały zmianę. Analizują zatem przedmiot w jego społecznym kontekście.

Porównywanie zamierzeń (planów, aspiracji) z ich późniejszą realizacją (losami) jest rodzajem badań zbliżonych do badań podłużnych. Opiera się ono na dwóch pomiarach: 1) pomiarze zamierzeń pewnej zbiorowości, na przykład uczniów ostatnich klas szkół podstawowych lub ostatnich klas zawodowych z pewnego terenu; 2) pomiarze cech młodzieży odpowiednio starszej na tym samym terenie. Studia takie zakładają, że obydwie te zbiorowości (na przykład uczniowie klasy pierwszej i ostatniej liceum, absolwenci konkretnej szkoły rolniczej i młodzi rolnicy w okolicy tej szkoły z ukończoną szkołą rolniczą tego samego typu) są na tyle podobne, że porównując je ze sobą możemy analizować i oceniać m. in. stopień realizacji planów. Jeszcze bardziej zbliżoną do badań podłużnych procedurą jest badanie losów absolwentów różnego typu i poziomu szkół. Jest to analiza momentu opuszczenia szkoły i momentu prowadzenia badań empirycznych, dotycząca dokładnie tej samej zbiorowości (jeśli punktem wyjścia są „empiryczni", odnalezieni absolwenci) lub jej części (jeśli punktem wyjścia jest lista absolwentów). Poza licznymi pracami nad losami absolwentów do badań polegających między innymi na porównywaniu zamierzeń z losami należą na przykład prace M. Jastrząb-Mrozickiej [23], Ł. Łukaszewicz [32], M. Kutymy [28], M. Szymańskiego [49], K. Suszka [46].

Niezwykle bogate wyniki daje procedura, którą nazwaliśmy powtórnym studium tej samej społeczności (instytucji), powtórna monografia *(re — study)*. Klasyczną pracą tego rodzaju jest „Żmiąca w pół wieku później" monografia wsi, najpierw opisanej przez F. Bujaka [10], a następnie — jako monografia całościowa z tzw. problemem wiodącym — napisana przez Z.T. Wierzbickiego po 50 latach [53]. Jest to metoda zbliżona do podejścia typologicznego, z tym jednak, że hipotetyczne continuum zastąpione jest tutaj porównawczą analizą rzeczywistych zmian w czasie. Aktualnie w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN wykonywane są dwie powtórne monografie: Zaborowa, wsi badanej krótko przed wybuchem wojny przez K. Zawistowicz-Adamską (materiały zgromadzone wtedy [patrz 57] — nie w pełni wykorzystane na skutek wybuchu wojny — są przedmiotem porównań z analogicznym materiałem

zebranym przez M. Wieruszewską-Adamską w 35 lat później) oraz gromady (gminy) Bielsk — powtórne badania W. Wincławskiego.

Badania panelowe — pomiar dokonany nie zmienionymi narzędziami na tej samej próbie w celu uchwycenia zmian, które zaszły w okresie między pomiarami — na kilka odmian. Mogą to być badania: 1) dokładnie tych samych osób; 2) próby bardzo podobnej (np. uczniowie klas I, a za dwa lata uczniowie klas III w tych samych szkołach); 3) próby wylosowanej w oparciu o te same kryteria doboru (każdorazowo bez zmiany narzędzi). Ponadto można też dokonać kilkakrotnych pomiarów tym samym narzędziem na tej samej (podobnej, podobnie wylosowanej próbie). Do tego typu wielokrotnych paneli należą np. badania G. Bastina (Belgia) [26] czy M. Jastrząb-Mrozickiej [23].

Właśnie ten typ badań (panel wielokrotny) jest najbardziej podobny do badań podłużnych i bywa nawet z nimi mylony.

Badania podłużne (longitudinal studies) jest to taki rodzaj badań dynamicznych, które opierają się na pomiarach (obserwacji naukowej) tej samej próby dokonywanych ciągle (we względnie krótkich odstępach czasu) przez dość długi okres czasu [36]. Badanie trwa tu tak długo jak badany proces. Ponieważ badania takie są czymś innym niż długotrwałe studium przypadku i wykonywane są w większych próbach, nie jest możliwa obserwacja ciągła w dosłownym znaczeniu tego słowa. Dlatego nazywane też bywają one ściślej przekrojowo-podłużnymi, co odpowiada ich rzeczywistemu przebiegowi, dla którego najbardziej istotne są: pomiary dość częste, pomiary dokładnie tej samej próby, długotrwałość studium.

W opinii T. Huséna, jednego z czołowych reprezentantów badań opartych na procedurze studiów podłużnych, dane uzyskane w ich toku umożliwiają podjęcie problemów, które są zupełnie niewykonalne w inny sposób i musiałyby być zarzucone przy zastosowaniu źródeł pochodzących z badań przekrojowych [20, s. 165].

Przytoczymy kilka przykładów badań podłużnych. Warto zwrócić przed tym uwagę na to, że badania podłużne mogą być organizowane jako specjalne programy badawcze, dotyczące jakiejś dobranej czy wylosowanej na początku próbie, której badacze „towarzyszą" w ich losach, obserwują je w miarę bezpośrednio. Nazwijmy ten typ — podłużnymi badaniami towarzyszącymi. Możliwy jest też inny — badania pomyślane jako ogólnopaństwowy program wieloletnich lub wręcz stałych pomiarów statystycznych ludności pod pewnym względem, umożliwiający — dzięki kompletności danych — również analizę podłużną, opartą po latach na przekroju wzdłuż osi czasu.

Poniższe przykłady dotyczą tylko właściwych badań podłużnych (towarzyszących).

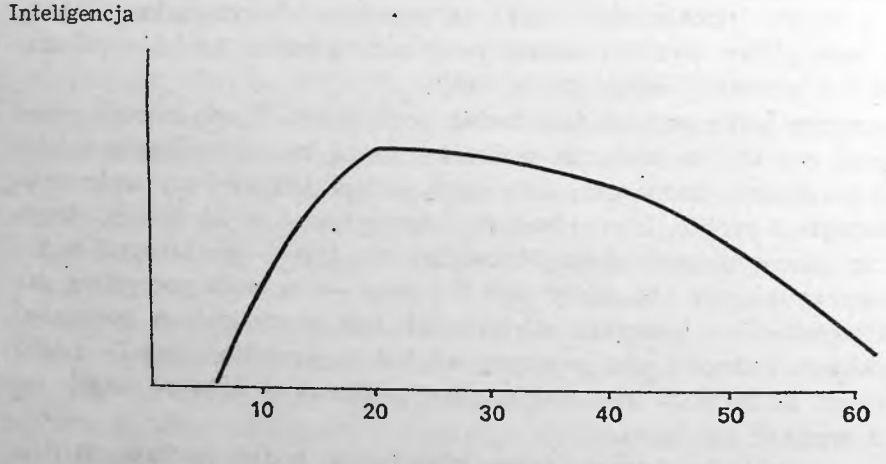
2. Przykład badań podłużnych

Badania podłużne szczególnie intensywnie rozwinęły się w dwudziestoleciu międzywojennym w Stanach Zjednoczonych, później w latach czterdziestych i dalszych także w Europie. Najczęściej dotyczyły one rozwoju fizycznego, rozwoju inteligencji, losu szkolnego i społecznego ludzi (ruchliwości społecznej) oraz ich uwarunkowań. Pośrednio lub bezpośrednio dotyczyły te badania oceny efektów funkcjonowania szkolnictwa.

Za pierwsze studium podłużne wykonane w USA uchodzi praca B.T. Baldwina z 1921 roku nad rozwojem fizycznym dzieci od urodzenia do dojrzałości [1]. W.F. Deaborn i J.W.M. Rothney [12] opublikowali w 1941 roku rezultaty badań opartych na różnorakich pomiarach corocznych przyrostów od pierwszej klasy szkoły podstawowej do końca szkoły wyższej. W 1925 roku L.M. Terman i inni rozpoczęli 25-letnie studia nad genialną inteligencją [50].

Interesującym przykładem badań podłużnych nad inteligencją, dowodzących specyficznej roli eksploracji z zastosowaniem tej procedury, są studia Nancy Bayley nad zmiennością ilorazu inteligencji w zależności od wieku i środowiska [2, 3, 4]. W świetle tych 18-letnich badań doszła ona do wniosku, że IQ wzrasta łagodnie od 20 do 50 roku życia (przedtem przyrosty są duże). Jest to ustalenie sprzeczne z wynikami badań poprzeczno-przekrojowych (cross-sectional) R.L. Thorndike'a, G.H. Gallupa, D.F. Vincenta, D. Wechslera, J.C. Ravena, H.E. Jonesa, H.W. Conrada, R.J. Corsinie'ego i K.K. Fassetta, z których wynikało, że IQ gwałtownie się obniża poczynając od 20 roku życia [37,44].

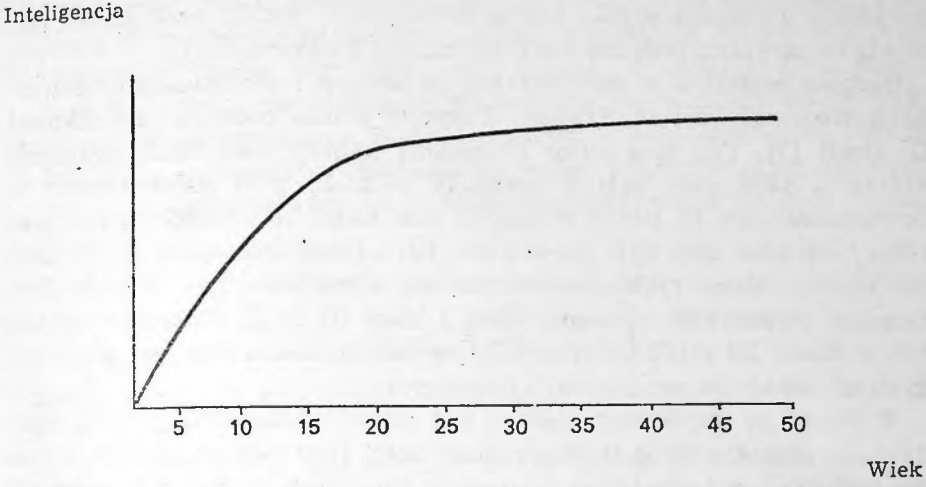
Wykres 1



Krzywa wieku inteligencji według skali Wechslera-Bellevue (Badania poprzeczno-przekrojowe).

Źródło: V. Stoikov, 1975, s. 40

Wykres 2



Krzywa wieku inteligencji według N. Bayley (Badania podłużne).

Źródło: V. Stoikov, 1975, s. 41

Badania podłużne nad inteligencją prowadzili również na przykład M. Glanzer i R. Glaser [15], W.A. Owens [41], V.J. Bentz [5].

J.W.B. Douglas i J.M. Ross [13] ustalili, że dominujący jest wpływ wczesnego dzieciństwa na rozwój jednostki, różnicowanie i późniejszą pozycję w życiu. Wykonali oni badania nad 5000 dzieci urodzonych w 1 tygodniu w 1946 roku. Badali warunki domowe i mieszkaniowe, stosowali testy inteligencji, językowe, arytmetyczne, analizowali procesy selekcyjne, biorąc pod uwagę zawód i wykształcenie rodziców, różne „wyposażenie genetyczne", poziom opieki w rodzinie, aspiracje i motywacje.

Nad zdolnościami werbalnymi i położeniem społecznym jednostki prowadzili badania podłużne R.N. Evans i J.D. Galloway [14].

Największy program badawczy dotyczący inteligencji i zdolności zrealizowano w Stanach Zjednoczonych pod nazwą „Project Talent", a główne jego wyniki w latach 1960—64 opublikowali J.C. Flanagan, M.F. Schayeroft, G.R. Burrett, J.T. Dailey i inni. Dotyczył on 450 000 obserwowanych jednostek [42].

Bardzo interesujące wyniki przyniosły badania podłużne nad selekcjami szkolnymi. Do klasycznych studiów należą tu badania R.J. Havinhursta i P.H. Bowmana [17] oparte na dziewięcioletnim cyklu badawczym młodzieży od klasy VI do pierwszego roku studiów. Dotyczyły one jednego rocznika młodzieży średniego miasta w USA.

Badania na pograniczu psychologii różnicowej i teorii ruchliwości społecznej opublikował E.S. Lee [29], który zweryfikował hipotezę, że dzieci

murzyńskie z wiejskiego Południa USA przeniesione do miasta i do szkół miejskich wykazują szybki wzrost inteligencji. Wyniki tych badań stanowią empiryczną podporę teorii stymulacji środowiskowej.

Badania podłużne w zastosowaniu do selekcji i przemieszczeń społecznych rozwinęły się w Szwecji. Pierwsze studia podłużne opublikował G. Boalt [7]. Ten sam autor prześledził kariery wszystkich mężczyzn, którzy w 1936 roku byli uczniami IV oddziału szkół podstawowych w Sztokholmie. Po 13 latach mieszkało tam nadal 94% (2286) byłych uczniów tych klas. Gdy byli oni w klasie IV, zebrano informacje o zawodach ich ojców, dzieląc tych ostatnich na trzy klasy społeczne. Ojcowie 35% uczniów awansowali w międzyczasie z klasy III do II. Natomiast miejsce ich w klasie III zajęli imigranci. Klasa robotnicza zasilana jest przez byłych mieszkańców wsi i małych miasteczek.

T. Husén ze współpracownikami jest autorem kilku prac [18, 19] opartych na długotrwałych studiach zbiorowości 1500 osób regularnie, co roku badanych pod względem warunków domowych, inteligencji, osiągnięć w nauce, pod względem sytuacji materialnej. Badania te rozpoczęto w 1938 roku w Malmö, gdy zbiorowość ta była w III klasach szkoły podstawowej, gdy uczniowie ci mieli 10 lat. Prowadzono je do 36. r. ż. badanych, podejmując po drodze szereg problemów badawczych. Uchwycono m.in. zależność pomiędzy zamożnością rodziny a długością czasu trwania nauki w szkole:

	dochody
kształcili się krócej niż 8 lat	15 800 koron
8—10 lat	18 600 "
11—14 lat	25 200 "
dłużej niż 14 lat	40 400 "

Stosunkowo małe różnice dzielą tych, którzy ukończyli szkołę podstawową i niższą szkołę średnią, natomiast duże — pomiędzy warstwą trzecią i poprzednimi, a zwłaszcza ostatnią w stosunku do poprzednich.

Poklasyfikowano też badanych według warstw społeczno-ekonomicznych, do których trafili jako ludzie dorośli (1 — wolne zawody, wyżsi urzędnicy, biznesmani, 2 — urzędnicy, 3 — wykwalifikowani robotnicy, 4 — robotnicy niewykwalifikowani) i według dochodów:

	dochody
warstwa 1	34 600 koron
warstwa 2	18 400 koron
warstwa 3	17 500 koron
warstwa 4	15 300 koron

Wykształcenie zapewniło więc reprodukcję społeczną. Analizowano też związek pomiędzy kształceniem się i dochodami rodziny a poziomem inteligencji i zdolności szkolnych. Inteligencję oceniano według pięciopun-

ktowej skali: wysokie zdolności, zdolności ponadprzeciętne, przeciętne, poniżej normy, niskie. Początkowe badanie wskazało na zależność IQ od poziomu dochodów. W powszechnej szkole średniej w grupie wysokich IQ znalazło się ponad 50% więcej osób z grupy wyższej w porównaniu z grupą najniższą. Jeszcze bardziej uwidoczniła się ta zależność na wyższych szczeblach kształcenia. W 1964 r. zapytano całą zbiorowość (wtedy 36-latków) o ich zamiary kształceniowe wobec ich dzieci. Dane procentowe dla wyróżnionych uprzednio warstw społeczno-zawodowych są następujące:

warstwy społeczno-ekonomiczne			
1	2	3	4
78%	46%	36%	32%

Bardzo wysokimi aspiracjami odznacza się kategoria 1 w porównaniu z 3 i 4.

Badanie podłużne, z którego zaczerpnięte zostały te przykładowe rezultaty, wskazują na znaczenie warunków socjalnych dla ruchliwości społecznej. Fakt znalezienia się w warstwie 1 (wyższej) predystynuje dostęp do wyższej uczelni, a tylko wyjątkowe jednostki z grup 4 i 3 dotrzeć mogą do gimnazjum.

Na marginesie tych badań T. Husén, opierając się o analizę trendów rozwojowych, przypuszcza, że zdolności intelektualne i talent będą w kształceniu i pracy zawodowej znaczyć coraz więcej jako relatywna granica możliwości indywidualnych niż warunki rodzinne. Pomiędzy dziećmi badanych a nimi będzie wyższa korelacja inteligencji niż pomiędzy nimi a ich rodzicami [20, s. 72].

W Västmanland longitudinalne studium nad selekcją po kształceniu obowiązkowym przeprowadził B.O. Ljung i jego współpracownicy. W badaniu tym podjęto zagadnienie, czy selekcja oparta na pomiarze testowym zdolności lepiej zaspokaja potrzeby niż oparta na obserwacji [31].

K. Härnquist, stosując indywidualne statystyki, sporządzone z udziałem dzieci, ustalił wpływ reform oświatowych na aspiracje do studiów wyższych [21, 22].

Niektóre badania, prowadzone całkowicie niezależnie od siebie podejmują podobne problemy. Anna L. Sysiharju z Finlandii [48] przeprowadziła sześcioletnie badania od 1964—1970/71 roku nad 1435 uczniami, którzy opuścili klasę ósmą. Ustaliła m. in., że kontynuowanie nauki po klasie VIII zależy od położenia społecznego rodziny i uprzednich sukcesów w nauce, natomiast nie zależy od inteligencji i płci. Autorka podkreśla możliwość badania całokształtu życia młodzieży, a także niepomijania tych, którzy opuścili szkołę, przy zastosowaniu badań przekrojowo-podłużnych. Badania te mają na celu zbadanie możliwości przejścia w Finlandii na jednolity system szkolny oraz możliwości upowszechnienia szkoły średniej.

H. Zimmermann w dysertacji doktorskiej „Sozialstatus und schulische Leistung. Eine empirische Untersuchung aus Realschulen und Gymnasien" (Köln 1973) przedstawił wyniki pięcioletnich badań 2269 uczniów 6 szkół realnych i 2 gimnazjów. Porównał w nich sukcesy szkolne (oceny) uczniów z pięciu warstw społecznych. Udowodnił, że dzieci z niższych warstw nie ponoszą uszczerbku, wstępując do szkoły. Różnice pomiędzy warstwami zacierają się [35]. Autor ten popełnia pospolity błąd analizy części w oderwaniu od całości, nie wiąże sytuacji badanej młodzieży z wcześniejszymi etapami selekcji oraz z pozostałymi elementami młodzieży rówieśniczej nie uczęszczającej do gimnazjów i szkół realnych, co pozwala mu na optymizm końcowych ocen.

Warto — na koniec — wspomnieć polski przykład badań podłużnych R. Borowicza na temat selekcji w toku kształcenia na wyższej uczelni [9]. Są to badania około 800-osobowej próby studentów jednego z uniwersytetów przeprowadzone od rozpoczęcia studiów (dane retrospektywne dotyczą okresów wcześniejszych) w roku 1969 do ich ukończenia w roku 1974, zastosowana procedura badań podłużnych, połączona z obserwacją uczestniczącą, dała możliwość wypełnienia istotnej luki badawczej i skorygowania szeregu szczegółowych ustaleń empirycznych i poglądów na uwarunkowania przebiegu w studiach, powodzenia i niepowodzenia w nich, na obiektywny przebieg i skutki (oraz ich subiektywne odzwierciedlenie) procesu uspołecznienia studentów typowych kierunków uniwersyteckich.

*

* *

Wśród wymienionych tu przykładowo badań podłużnych, najczęściej bardzo skrótowo zasygnalizowanych problemów i autora, są studia realizowane indywidualnie przez jednego autora oraz takie, które mają charakter wielkich programów badawczych, wymagających ogromnych nakładów finansowych, sztabu ludzi gromadzących i sprawujących wyniki. Warunkiem wykonania tych pierwszych i podejmowania ich częściej niż dotychczas jest oderwanie — przynajmniej w pewnej mierze — realizacji tematów badawczych od robienia prac promocyjnych, „na stopień", które z reguły opierają się na krótkotrwałych studiach empirycznych (choć sam proces promocyjny w sumie trwa wielekroć dłużej niż samo badanie i w tym okresie zdążono by wykonać rzetelne badanie podłużne). Warunkiem podejmowania dużych programów badawczych, w rodzaju „Projekt Talent" czy wieloletniego badania pod kierunkiem T. Huséna, jest zrozumienie, że sama procedura studiów podłużnych — kosztowna i pracochłonna — jest efektywniejsza niż inne, gdyż pozwala badać procesy samorzutnego rozwoju i skutki planowych zmian w szerokim, naturalnym kontekście, w który uwikłane jest życie jednostek i grup społecznych.

BIBLIOGRAFIA

1 BALDWIN B.T.: The physical growth of children from birth to maturity. Iova 1921, University Iova.

2 BAYLEY N.: Consisteney and variability in the growth of intelligence from birth to eighteen years. *J. Genet. Psychol.* 1949, nr 75.

3 BAYLEY N.: Mental growth during the first three years. *Genet. Psychol. Monogr.* 1933, nr 14.

4 BAYLEY N.: On the growth of intelligence. *American Psychologist* 1955, vol. 10.

5 BENTZ V.J.: A test — retest experiment on the relatioanship between age and mental ability. *American Psychologist* 1953, vol. 8.

6 BERTRAND A.L., Wierzbicki Z.T.: Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych. Stan i tendencje rozwojowe. Wrocław 1970, Ossolineum.

7 BOALT G.: Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm. Stockholm 1947, Norstedt.

8 BOALT G.: Social mobility in Stockholm. A pilot investigation, w: Transaction of the Second World Congress of Socjology, t. II, London 1954, International Socjological Association.

9 BOROWICZ R.: Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej. Maszynopis w Stacji Badawczej IRWiR PAN w Toruniu, 1975 (w druku).

10 BUJAK F.: Żmiąca. Wieś powiatu limanowskiego. Kraków 1903, Gebethner i Spółka.

11 CHAŁASIŃSKI J.: Młode pokolenie chłopów. Warszawa 1938, Państwowy Instytut Kultury Wsi.

12 DEABORN W.F., Rothney J.W.M.: Predicting the child's development, Sci-Art. 1941.

13 DOUGLAS J.W.B., Ross J.M.: The later educational progress and emotional adjustment of children who went to nursary school or classes. *Educational Research* 1964, nr 7.

14 EVANS R.N., Galloway J.D.: Verbal ability and socioeconomic status of 9th and 12th grade college preparatory, general, and vocational students. *Journal of Human Resources* Madison., 1973, vol. VIII, nr 1.

15 GLANZER M., Glaser R.: Cross-sectional and longitudinal results in a study of age related changes. *Educational and Psychological Measurement,* 1959, vol. 19.

16 GLOCK CH.Y.: Metoda panelowa, w: Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów pod red. S. Nowaka, Warszawa 1965, PWN.

17 HAVINHURST R.J., Bowman P.H.: Growing in River City. New York 1962.

18 HUSÉN T., et al.: Talent, opportunity and career. Stockholm 1969, Almqvist-Wiksell.

19 HUSÉN T.: The influence of schooling upon IQ. *Theoria* 1951, nr 17.

20 HUSÉN T.: The learning society. London 1974, Methuen et lo. Ltd.

21 HÄRNQVIST K.: Relative changes in intelligence from 13 to 18, *Scandinavian Jourhal of Psychology* 1968, nr 9.

22 HÄRNQVIST K.: Social factors and educational choice. *International Journal of the Educational Sciences* 1966, nr 1.

23 JASTRZĄB-MROZICKA: Społeczne procesy wyboru studiów wyższych. Warszawa 1974, PWN.

24 KAGAN J., Moss H.A.: Birth to maturity: a study in psychological development. New York 1962, Wiley.

25 KOSTRZEWSKI J.: Wprowadzenie do skali inteligencji D. Wechslera dla dzieci od 5 do 15 lat. Warszawa — Łódź 1970, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.

26 KOZAKIEWICZ M.: Bariery awansu poprzez wykształcenie. Warszawa 1973, Instytut Wydawn. CRZZ.
27 KOZAKIEWICZ M.: Społeczne i przestrzenne zróżnicowanie dostępności wykształcenia. Wtórna analiza spisu powszechnego. IRWiR PAN, 1975 (w druku).
28 KUTYMA M.: Progi życiowego sukcesu. Warszawa-Wrocław 1974, PWN.
29 LEE E.S.: Negro intelligence and selective migration a Philadelphia test of Kline-berg hypothesis. *Amer. Sociol. Review*, 1951, nr 16.
30 LIPSET S.M., Bendix M.: Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym. Warszawa 1961, PWN.
31 LJUNG B.O., Jansson S.: Recruitment to the gymnasium in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1970, nr 1.
32 ŁUKASZEWICZ Ł.: Aspiracje wielkomiejskiej młodzieży robotniczej pochodzenia wiejskiego. Poznań 1975, UAM.
33 MARKOWSKA D.: Rodzina w środowisku wiejskim. Wrocław 1964, Ossolineum.
34 MARKOWSKA D.: Rodzina wiejska na Podlasiu. Wrocław 1970, Ossolineum.
35 MILEWICZ B.: Status socjalny a postępy szkolne. *Wieś i Rolnictwo* 1974, nr 4 (omówienie pracy H. Zimmermana).
36 MOULY G.J.: Longitudinal studies, w: *Encyclopedia of Educational Research*, wyd. IV, London 1969, s. 1149—1152.
37 National Society for the Study of Education. *Public School* 1928—1940.
38 NEILON P.: Shirley's babies after fifteen years: a personality study. *J. Genet. Psychol.* 1948, vol. 73.
39 NIEMIEC J.: Organizacja szkolnictwa ogólnokształcącego w woj. białostockim. Białystok 1974, Białostocki Ośrodek Naukowy.
40 Owens W.A.: Age and mental abilities: a longitudinal study. *Genet. Psychol. Monogr.* 1953, vol. 48.
41 OWENS W.A.: Age and mental ability: a second adult follow-up. *Jurnal of Educational Psychology*, 1966, vol. 57.
42 PROJECT TALENT. The identification, development, and utilization of human talents. Pittsburgh 1960—64, Project Talent Office-Pittsburgh University.
a) J.C. Flanagan, F.B. Davis, J.T. Dailey, M.P. Shaycroft, D.B. Orr, I. Goldberg, C.A. Neyman: Designing the study (1960).
b) J.C. Flanagan et al.: Design for a study of American youth, The of American youth, Boston 1962, Houghton Mifflin.
c) J.C. Flanagan et al., Studies of the American high school (1962).
d) M.F. Shaycroft et al.: Studies of a complete age group — Age 15 (1963).
e) G.R. Burret: Selected pupil and school characteristies in relation to percentage of Negroes in school enrolment (1964).
f) J.C. Flanagan et al.: The American high-school student (1964).
43 RUTKIEWICZ M., Filippow F.: Przemieszczenia społeczne. Warszawa 1975, KiW.
44 STOIKOV V.: The economics of recurrent education and training. Geneve 1975. International Labour office.
45 STONE A.A., Onque G.C.: Longitudinal studies of child personality: abstract with index. Harvard 1959, H. University Press.
46 SUSZEK K., Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży. Studium szkolnych procesów selekcyjnych na przykładzie wybranych szkół średnich i podstawowych województwa szczecińskiego. Poznań-Szczecin 1971, WSN.
47 SVENSSON N.E.: Ability grouping and scholastic achievement. Stockholm 1962, Almqvist-Wiksell.
48 SYSIHARJU A.L.: Szkoła średnia a dojrzewanie społeczne młodzieży. *Wieś i Rolnictwo* 1974, nr 3.

49 SZYMAŃSKI M.J.: Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych. Z badań nad warunkami kształcenia młodzieży wiejskiej. Warszawa 1973, PWN.
50 TERMAN L.M., et al.: Genetic studies of Genius. Stanford 1925—1959, S. University Press.
51 THOMAS W.I., Znaniecki F.: The Polish peasant in Europe and America. New York 1927.
52 TRZEŚNIOWSKI R.: Miernik sprawności fizycznej uczniów i uczennic w wieku 7—19 lat. Warszawa 1963, PZWS.
53 WIERZBICKI Z.T.: Żmiąca w pół wieku później. Wrocław 1963, Ossolineum.
54 WINCŁAWSKI W.: Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej. Studium wioski Ciche Górne powiatu nowotarskiego. Wrocław 1971, Ossolineum.
55 WINCŁAWSKI W.: Typologia polskich środowisk wychowawczych. Maszynopis w Stacji Badawczej IRWiR PAN w Toruniu, 1975, w druku.
56 WOŹNICKA J.: Drogi szkolne młodzieży. Wrocław 1970, Ossolineum.
57 ZAWISTOWICZ-ADAMSKA K.: Społeczność wioskowa. Warszawa 1958, LSW.

WACŁAW WOJTYŃSKI

W OBLICZU ZMIAN W SZKOLNICTWIE RFN (PLANY I DYSKUSJE)

Zainteresowanie Republiką Federalną Niemiec — po zawartych w roku 1975 umowach — przybrało znacznie u nas na sile. Jednym z istotnych przedmiotów tego zainteresowania jest szkoła. Polska była zawsze zaciekawiona tym, jak nad Wezerą, Łabą i Renem wychowuje się tamtejszą młodzież, jak wygląda aktualnie jej oblicze duchowe, jak w szczególności kształtuje się stosunek młodego pokolenia niemieckiego do naszego kraju. Jak wiemy, nie brak tam ludzi, którzy żywią wobec Polski uczucia przyjazne, nie brak ich również wśród nauczycieli i wychowawców. Działająca od lat kilku wspólna polsko-niemiecka komisja do spraw programów i podręczników szkolnych prac swych jeszcze nie zakończyła, ale nie może się też pochwalić na razie poważniejszymi efektami. Mówi się nam, iż rzecz jest bardzo trudna, ponieważ treści programów i podręczników zależą bezpośrednio od ich autorów, od wydawnictw i od władz oświatowych poszczególnych krajów, a nie od rządu federalnego. Uchwały wspomnianej komisji będą musiały uzyskać akceptację owych rządów, zanim będą mogły wejść w życie.

Również kwestie strukturalne szkolnictwa RFN zajmowały i zajmują w kilku ostatnich latach uwagę tamtejszego społeczeństwa. Rzecznicy reform krytykują przestarzały i niedemokratyczny system kształcenia, niedostatki w przygotowaniu nauczycieli, zbyt luźne związki szkoły, zwłaszcza gimnazjum, z życiem. Na domiar złego, w roku ostatnim (1975) miały miejsce — nawet w tak bogatym mieście, jak Hamburg — ostre restrykcje budżetowe, które odbiły się negatywnie na liczbie etatów nauczycielskich, powodując ich redukcję i zwiększenie się liczebności klas szkolnych.

Obowiązek szkolny w RFN obejmuje dzieci i młodzież od szóstego do osiemnastego roku życia, ale obowiązek nauki pełnodziennej obejmuje tylko lat dziewięć, a zaczyna się on w roku, w którym dziecko (do 30.VI) ukończy sześć lat. Najniższym szczeblem szkolnym jest szkoła podstawowa (die Grundschule), na niej wspiera się szczebel następny, zwany „szkołą główną" (die Hauptschule), ponieważ przeważająca, główna część dzieci do niej wstępuje. Drugi tor kształcenia stanowi szkoła realna (die Realschule) — sześcioletnia, tor trzeci stanowi gimnazjum. Jego ukoń-

czenie wymaga dziewięciu lat nauki, a w połączeniu ze szkołą podstawową — trzynastu. Kończy się ono świadectwem dojrzałości i prawem wstępu na studia wyższe. Tak wyglądał do niedawna model ogólny, od którego miały miejsce pewne odstępstwa. Tak np. w Hamburgu szkoła podstawowa była szkołą nie cztero-, a sześcioletnią, a szkoła realna — szkołą tylko czteroletnią.

W odróżnieniu od szkoły „głównej" i szkoły „realnej", które są szkołami jednolitymi programowo, gimnazjum było i jest szkołą zdyferencjonowaną. Tradycyjnie wyróżniono w niej (w klasach 11 — 13) dyferencjację klasyczną, języków nowożytnych i matematyczno-przyrodniczą, dodano później także ekonomiczną, społeczną i muzyczną. Ale koncepcja ta zdaje się być ostatnio w niełasce, gdyż uchwałą Konferencji Ministrów Kultury Krajów RFN („Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) z dnia 7.VII.1972 r. doszło do jej zmiany. Mianowicie w miejsce zasady furkacyjnej na wyższym szczeblu gimnazjalnym (Oberstufe), to jest po 10 klasie, zalecono wprowadzenie dwóch grup przedmiotów: grupy przedmiotów obowiązkowych i grupy przedmiotów do wyboru („Pflichtbereich" u. „Wahlbereich"). Zakres obowiązkowy obejmuje grupę przedmiotów językowo-literacko-artystycznych, grupę socjologiczną, przedmioty matematyczno-przyrodnicze i techniczne oraz naukę religii i sport. Natomiast przedmioty do wyboru mają pozwolić uczniowi w znalezieniu — w powiązaniu z przedmiotami obowiązkowymi — punktu ciężkości w swym kształceniu się. Dzięki nim uczeń powinien być, po pierwsze, wprowadzony w zakres rzeczowy, w metodę oraz w fachowy język danej nauki. Po drugie, przedmioty do wyboru stwarzają możliwość praktycznych zastosowań, np. w obrębie ćwiczeń muzycznych, plastycznych, różnego rodzaju kursów zawodowych i in. W zasadzie każdej nauce odpowiadać może pewien przedmiot nauczania, poprzez który szkoła jest w stanie rozszerzyć jej praktyczną znajomość. W grupie przedmiotów do wyboru znalazły swoje stałe miejsce takie przedmioty, jak pedagogika, socjologia, psychologia, nauka prawa, geologia, astronomia, technologia, statystyka i inne.

Minione pięciolecie zaznaczyło się w oświacie Republiki Federalnej Niemiec tendencją do dalej idącej, niż to było przed rokiem 1970, centralizacji. Większą aktywność wykazała wspomniana wyżej „Stała Konferencja Ministrów Kultury Krajów RFN". Powstała ona w roku 1948, od tego też czasu stanowi instrument doradczy dla ministrów kultury poszczególnych „landów" oraz czynnik porozumienia między rządem federalnym i rządami krajowymi w kwestiach oświatowych, czynnik koordynacji i uzgodnień. W latach ostatnich zajmowała się ona coraz częściej zagadnieniem reformy różnych działów szkolnictwa.

Godny wszakże szczególniejszej uwagi jest fakt powołania do życia w roku 1970 „Federalno-Krajowej Komisji Planowania Oświaty („Bund-

-Länder — Kommission für Bildungsplanung"). Liczy ona 18 członków, przy czym z ramienia rządu federalnego wchodzi do niej 7 członków, rozporządzających jednak 11 głosami, a z ramienia „landów" 11 członków — również rozporządzających 11 głosami. W pracach Komisji biorą także udział inni przedstawiciele, jednak z głosem wyłącznie doradczym. Do zadań Komisji należy przygotowanie długofalowego, wspólnego dla wszystkich „landów", ramowego planu rozwoju szkolnictwa. Nadto Komisja miała opracować podstawy finansowe zaprezentowanych zamierzeń. W ramach Komisji powołano szereg grup roboczych, dzięki czemu prace mogły posunąć się sprawnie naprzód. Pierwszy materiał Komisja przedstawiła zainteresowanym rządom już w październiku 1971 r., a w lipcu 1972 r. była w stanie przedłożyć „propozycje niezbędnych przedsięwzięć" („Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Massnahmen"), dotyczące ulepszeń w dziedzinie nauczania początkowego, kształcenia zawodowego, wprowadzenia okresu „orientacji", zapotrzebowania na nauczycieli oraz rozszerzenia zasięgu kształcenia na poziomie wyższym. W rok później „propozycje" zostały włączone do „całościowego planu oświatowego" („Bildungs Gesamtplan"), który opracowano w wersji pełnej i w wersji skróconej. Postaramy się obecnie zwrócić uwagę na ważniejsze punkty tego opracowania.

Obejmuje ono pięć części, a mianowicie: wprowadzenie, założenia kształceniowo-polityczne (zakres elementarny, początkowy, średni, wyższy, kształcenie dalsze w toku wykonywanego zawodu, samokształcenie, kształcenie pozaszkolne, innowacje w szkolnictwie, poradnictwo, badania naukowe, biblioteki), koszty szkolnictwa, związek kształcenia z gospodarką, finansowanie. Opracowanie uzupełniają zestawienia tabelaryczne.[1]

Zatrzymamy się tutaj nieco dłużej na części drugiej, zwracając uwagę na dezyderaty Komisji w sprawie wychowania przedszkolnego, nauczania na szczeblu początkowym oraz nauczania i kształcenia na poziomie średnim (pierwszym i drugim). Ze względów zrozumiałych nie pominiemy problemu kształcenia nauczycieli. Jak więc wyglądają założenia planu w wymienionych zakresach? Oto najpierw kilka myśli, które prezentuje Komisja we „wstępie".

Zmieniające się i szybko rosnące wymagania, jakie stawia się współczesnemu szkolnictwu, prowadzą do wniosku, iż pełną i długofalową jego reformę przeprowadzić można jedynie wspólnym wysiłkiem rządu federalnego i rządów poszczególnych krajów. Oczekuje się, iż szkolnictwo będzie w stanie zaspokajać aspiracje rozwojowe jednostek, że będzie czyniło je zdolnymi do kształtowania własnego — osobistego, zawodowego i społecznego — życia w sposób odpowiedzialny. Równość szans oraz zdolność i umiejętność działania czynią autorzy dokumentu zasadami

[1] Bildungs Gesamtplan. Kurzfassung. Bund-Länder — Kommission für Bildungsplanung. Bonn, Petersbergstrasse 18, ss. 64.

przyszłego szkolnictwa. Podkreślają przy tym równocześnie, że istotnym jego założeniem jest jednolitość na całym obszarze Republiki Federalnej. Nowy stan rzeczy chce się osiągnąć stopniowo, wychodząc ze stanu aktualnego, przy czym muszą być uwzględnione potrzeby kadrowe i finansowe, jak też odpowiedni dystans czasowy, niezbędny dla wypróbowania nowych koncepcji organizacyjnych, treści programowych, metod i środków nauczania.

Interesująca nas, czyli druga część dokumentu Komisji Planowania informuje, jak już wspomnieliśmy, o projektowanych rozwiązaniach na szczeblu przedszkolnym, początkowym i średnim („Elementar-,Primar- und Sekundarbereich"). Okres przedszkolny obejmuje, mówi dokument, wszelkie instytucje i urządzenia, które służą wychowaniu dzieci od trzeciego roku życia do momentu rozpoczęcia nauki w szkole, uzupełniając działalność wychowawczo-opiekuńczą rodziny. W okresie tym wyróżnia się grupy dzieci trzy- i czteroletnich oraz grupę pięciolatków, która ma być potraktowana w sposób szczególny. Dokument zapowiada, iż wychowanie w okresie przedszkolnym powinno być na tyle rozbudowane instytucjonalnie, aby wszystkie dzieci trzy- i czteroletnie, których rodzice będą sobie tego życzyć, mogły znaleźć miejsce w przedszkolach. Zapowiada się pełne wykorzystanie zdobyczy pedagogiki przedszkolnej, właściwych dla tego wieku, aby różne indywidualne zahamowania rozwojowe można było usuwać bądź wyrównywać w najdalej idący sposób. W związku z tym postuluje się zmniejszenie liczebności grup dziecięcych oraz poprawienie stanu wyposażenia placówek przedszkolnych. Na 1441 tys. dzieci trzy- i czteroletnich w roku 1975 miejsc w przedszkolach było 750 tys., czyli 52%, do roku 1980 ma ich być 954 tys., co pokryje 70% zapotrzebowania. Liczebność grup, wynosząca wg planu w roku 1975 18 dzieci na jedną wychowawczynię, spaść ma w roku 1980 do 17.

Osobną kwestię, jak wspomnieliśmy, stanowią pięciolatki. Nie zdecydowano jeszcze definitywnie, do którego szczebla będą one przyporządkowane — przedszkolnego czy początkowego, a więc już szkolnego. Kwestia ta ma być rozstrzygnięta po zebraniu odpowiednich materiałów eksperymentalnych. Otwarta też jest sprawa, czy uczęszczanie dzieci pięcioletnich do przedszkoli lub szkół w planowanym czasie będzie można uznać za obowiązkowe, czy też nie. W każdym razie zakłada się taką rozbudowę placówek i urządzeń dla tej grupy dzieci, aby wszystkie mogły z nich korzystać. Twórcy planu zastrzegają się jednak, iż rozbudowa urządzeń dla dzieci pięcioletnich nie może oznaczać, że treści nauczania i formy pracy tych dzieci miałyby swym charakterem poprzedzać dzisiejszą klasę pierwszą szkoły podstawowej (początkowej), czyli „Grundschule". Zwraca się uwagę na konieczność ścisłej współpracy rodziców i wychowawców tych dzieci oraz na ukształtowanie odpowiednich umiejętności i właściwości, którymi powinien się odznaczać wychowawca dzieci tego szczebla rozwojowego.

* * *

Na szczeblu początkowym („Primarbereich") uczniowie przechodzą z wolna od form uczenia się zabawowego do form bardziej systematycznych. Zapowiada się w planie Komisji, iż szczebel początkowy wymaga unowocześnienia. Należy prowadzić dzieci po torach myślenia i uczenia się bardziej „odkrywczego" i samodzielnego, przez prace o charakterze nie tylko indywidualnym, lecz także o charakterze „wspólnotowym", przez wspólne w miarę możności rozwiązywanie problemów. Szkoła powinna nastawiać się na maksymalne rozwijanie uzdolnień dzieci, na poznawanie i wykorzystywanie świata ich doświadczeń, „historii" każdego z osobna. Istotnym założeniem wychowawczym jest także ożywianie życia grup klasowych i podnoszenie ich roli w oddziaływaniu na poszczególnych uczniów. Jak w przedszkolach, tak i tu plan przewiduje obniżenie wskaźnika uczniów przypadających na 1 nauczyciela z 37 w roku 1970, 33—30 w roku 1975, do 25—22 w roku 1980, a nawet do 23—19 w roku 1985.

Dokument Komisji Planowania nie mówi nic na temat czasu trwania okresu nauczania początkowego. Można się więc domyślać, iż pozostanie on nadal czteroletni, obejmujący dzieci w wieku od 6 do 9 — 10 lat.

* * *

Tzw. „Sekundarbereich", czyli średni zakres kształcenia jest ujęty w projekcie Komisji dwuczłonowo albo dwuszczeblowo. Szczebel pierwszy („Sekundarbereich I") obejmuje wszystkie toki i kursy kształceniowe, które opierają się na szczeblu początkowym, na „Grundschule", i sięgają aż dziewiątego lub dziesiątego roku nauki pełnodziennej. Wprawdzie obecnie wielu uczniów kończy systematyczną edukację w dziewiątym roku nauki, tendencją jednak jest, aby coraz więcej uczniów uczyło się przez lat dziesięć.

Celem nauczania na tym szczeblu jest zapewnienie wszystkim uczniom podstawowego, zarazem ogólnego i naukowego wykształcenia. Upodobania i uzdolnienia indywidualne mają być respektowane dzięki rosnącym stopniowo możliwościom wyboru przedmiotów i zróżnicowaniu aktywności uczniów — przy zachowaniu obowiązkowego jądra treści wspólnych. Większość członków Komisji jest zdania, iż te założenia warunkują zintegrowanie wewnętrzne szkoły jednolitej, podczas gdy niektórzy reprezentanci „landów" nie są o tym przekonani. Twierdzą oni, że w zróżnicowanym systemie szkolnym łatwiej i lepiej można zapewnić możliwości rozwijania zróżnicowanych uzdolnień dzieci i młodzieży, nie są przeto skłonni akceptować tego rodzaju propozycji, zanim nie zostanie przeprowadzony do końca eksperymentalny program w tym zakresie. Natomiast zgodność panuje co do tego, aby dwa pierwsze lata nauki w ramach tego szczebla szkolnego były latami „orientacyjnymi", w toku których ucznio-

wie realizują ten sam program i te same, jednolite wymagania. Na zakończenie nauki w ramach pierwszego szczebla średniego uczniowie mogą otrzymać świadectwo stwierdzające zarówno stan postępów w zakresie przedmiotów wspólnych, jak również w zakresie przez nich wybranym, co stworzy podstawę wstępu na odpowiednie tory kształceniowe drugiego szczebla średniego. Założenia podkreślają, iż przede wszystkim na pierwszym szczeblu średnim, ale także na szczeblu początkowym i na drugim szczeblu średnim, powinno się dążyć do tworzenia szkół całodziennych, aby umożliwić naukę dzieciom posiadającym szczególnie trudne warunki domowe.

* * *

Drugi szczebel średni tzw. „Sekundarbereich II" obejmuje w propozycjach Komisji Planowania wszystkie tory kształcenia (alle Bildungsgänge), które są nadbudowane bezpośrednio na pierwszym szczeblu średnim. Chodzi tu o tory kształcenia przygotowujące do zawodu, przy czym kształcenie to odbywać się może częściowo w szkole, częściowo w zakładzie pracy. Po drugie, chodzi o tory szkolne przygotowujące do studiów wyższych, po trzecie zaś, o te drogi, które razem z kwalifikacjami stwarzają możliwości podejmowania studiów wyższych. Wreszcie wchodzą w grę tory kształcenia młodzieży, która już aktualnie podjęła pracę, weszła w życie zawodowe, ale nie posiada jeszcze świadectwa ukończenia szkoły.

Treści, sposoby pracy i formy organizacyjne na tym szczeblu kształcenia mają być oparte na następujących zasadach: podane wyżej tory nauki powinny być tak skonstruowane, żeby oferowały każdemu uczącemu się możliwość znalezienia w nauce punktu ciężkości zgodnego z upodobaniami i uzdolnieniami — to zasada pierwsza. Po drugie, dokument podkreśla, iż przewodnim, kształceniowo-politycznym zadaniem powinno być stworzenie stanu równoważności między torami kształcenia ogólnego i zawodowego, co wymaga nowej organizacji i rozbudowy szkolnictwa zawodowego, jak również dalszego rozwoju najwyższego szczebla gimnazjalnego w formach odpowiednio zdyferencjonowanych. Nowa struktura różnych torów kształcenia na drugim szczeblu średnim wymaga także przeorientowania świadectw i nadawanych tą drogą kwalifikacji. Świadectwo ukończenia szkoły, czytamy w dokumencie, powinno profilem swych przedmiotów i ocen odzwierciedlać rodzaj, treść i zakres efektywnie zakończonego indywidualnego toku kształcenia. Tym samym będzie ono mogło dokładniej niż dotąd wskazywać na wartości, jakie jego posiadacz potrafi wnieść do wykonywanego przez siebie zawodu i do dalszej nauki.

Nie wymieniliśmy wszystkich „zasad" i wszystkich zaleceń, o których jest mowa w interesującym nas materiale. Należy dodać, iż niektóre z nich podkreślają potrzebę ściślejszego powiązania szkolnictwa zawo-

dowego z ogólnokształcącym i kształcenia zawodowego z kształceniem ogólnym, podkreślają konieczność rozbudowy elementów teoretycznych w procesach kształcenia zawodowego. Autorzy zaleceń wskazują także na ograniczone możliwości kształcenia zawodowego w małych zakładach oraz na wiążącą się z tym potrzebę znacznego zwiększenia miejsc nauki praktycznej w zakładach dużych.

* * *

Nie jesteśmy w stanie przedstawić w tym artykule wszystkich zapowiedzi, o jakich mówi wspomniane opracowanie Komisji Planowania RFN. Nie możemy jednak nie zatrzymać się, choćby krótko, na tak istotnym fragmencie, jakim jest rozdział mówiący o kształceniu nauczycieli. Stwierdza się tu na wstępie, iż reforma szkolnictwa wymaga też zasadniczego przeorientowania systemu kształcenia nauczycieli. Chodzi mianowicie o to, aby horyzontalnej (poziomej) strukturze systemu szkolnego, omówionym wyżej trzem głównym szczeblom szkolnym, odpowiadały odpowiednie kategorie stanowisk nauczycielskich. Wyróżnia się więc: stanowisko nauczyciela klas początkowych; stanowisko nauczyciela uczącego na szczeblu średnim niższym, czyli w klasach od V do IX lub X; wreszcie stanowisko nauczyciela, który powinien uczyć w szkołach i klasach wyższego, albo drugiego, szczebla średniego.

Dyskusja, jaka się toczy w RFN wokół koncepcji kształcenia nauczycieli, dotyczy właściwie i głównie tego, czy ma ona być koncepcją jednolitą, czy zróżnicowaną w zależności od szczebla szkolnego, od poziomu nauki dzieci i młodzieży. Stanowisko oficjalne, reprezentowane przez czynniki rządowe, opowiada się za zróżnicowaniem stopnia wykształcenia nauczycieli w zależności od tego, do jakiego poziomu szkolnego są przygotowywani, czyli — im wyższy poziom nauczania szkolnego, tym wyższe powinny być kwalifikacje nauczyciela. Stanowisko przeciwne, które reprezentuje Związek Pracowników Oświaty i Nauki (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), wyraża pogląd, iż nauczyciel powinien posiadać jednolity status wykształcenia bez względu na miejsce, jakie zajmuje w „drabinie" szkolnej, bez względu na to, czy uczy dzieci na szczeblu początkowym, czy młodzież na szczeblu średnim drugiego stopnia.

W propozycjach oficjalnych odchodzi się od istniejącego aktualnie systemu kształcenia w tym tylko sensie, iż mówi się nie o takim lub innym profilu specjalnościowym nauczyciela, nie o liczbie przedmiotów, do nauczania których kandydat ma być przygotowany, lecz o „punkcie ciężkości" („Schwerpunkt"), który stanowić powinien ową specyficzną dyferencję, różniącą kwalifikacje różnych grup nauczycielskich. Lansowany jest pogląd, iż do pracy na szczeblu początkowym z dziećmi 6—9-letnimi, kształcenie nauczycieli trwać powinno 6 semestrów i kończyć się tzw. pierwszym egzaminem państwowym. Podobnie rzecz ma wyglądać w odniesieniu do kandydatów na nauczycieli szkół szczebla „S I", czyli szkół

średnich pierwszego stopnia, skupiających dzieci w wieku od lat 10 do 14—15. Jedynie nauczyciele szczebla „S II", czyli szkół średnich drugiego stopnia, obejmujących młodzież trzech ostatnich klas gimnazjalnych lub określonych szczebli szkolnictwa zawodowego, mieliby być kształceni w ciągu 8 semestrów. W każdym z tych przypadków studia mają się kończyć, jak to jest zresztą obecnie, pierwszym egzaminem państwowym.

Nad tym cyklem studiów systematycznych ma być nadbudowany, również wzorem praktyki dotychczasowej, cykl kształcenia teoretyczno-praktycznego, odbywany przez kandydatów w toku pierwszej, ciągłej i dość już długiej pracy szkolnej, a zwany cyklem „służby przygotowawczej („Vorbereitungs-dienst"). Ten okres wstępnej praktyki trwać ma półtora roku, czyli 18 mies. i kończyć się złożeniem przez kandydatów tzw. drugiego egzaminu państwowego, oraz zdobyciem tym samym pełnych kwalifikacji nauczycielskich. Studia nauczycielskie są zatem studiami dwufazowymi, podkreśla się w nich mocno potrzebę sprawdzenia się kandydata w praktycznym działaniu pedagogicznym przy warsztacie szkolnym, co znajduje wyraz w owym „drugim" egzaminie.

Obok wymienionych wyżej trzech typów kwalifikacji nauczycielskich niektóre koła lansują dwa ich profile, przy czym jeden z nich powinien uwzględnić potrzeby szczebla początkowego i pierwszego stopnia szkoły średniej, drugi zaś potrzeby szkół średnich drugiego stopnia. Padają argumenty, iż w tej koncepcji nauczyciel klas początkowych, gdy zechce, może. zmienić „pole" swej pracy i przejść do klas obecnej szkoły głównej („Hauptschule") lub nawet do szkoły realnej („Realschule"), z kolei nauczyciele uczący na pierwszym szczeblu szkoły średniej mogą również — po pogłębieniu swych kwalifikacji — rozszerzyć możliwości zatrudnienia na teren klas i szkół średnich drugiego stopnia.

Wszakże bardzo charakterystyczne jest, iż koła oświatowe RFN dalekie są od dążeń w kierunku jednoprzedmiotowej specjalizacji nauczycieli szkół średnich. Właściwie nie mówi się tam o takiej możliwości. Nawet wspominany wyżej Związek Nauczycielski nie lansuje takiej koncepcji, a wypowiada się jedynie za 8-semestralnymi studiami dla wszystkich nauczycieli i za 18-miesięcznym okresem, dzielącym egzamin drugi od egzaminu pierwszego. O miejscu nauczyciela w szkole, o jego stanowisku pracy decydować powinien jedynie ów „punkt ciężkości" jego kwalifikacji, charakter jego wiadomości i umiejętności zawodowych, a nie formalny cenzus wykształcenia.

Nowością nazwać trzeba zapowiedź utworzenia w szkołach stanowisk asystenckich. Asystenci mają odciążyć nauczycieli w ich trudzie niekiedy bardzo czasochłonnego przygotowywania lekcji, a także pomóc im w wykonywaniu innych funkcji. Do roku 1985 na każdych 100 nauczycieli powinno przypaść czterech, a w szkołach specjalnych nawet siedmiu asystentów.

ROMAN SCHULZ

KATEGORIA CELU W WYCHOWANIU — KONCEPCJA TRADYCYJNA I WSPÓŁCZESNA

1. Idea celu wychowania; jej charakter, zmienność, potrzeba modernizacji

Podaję na wstępie katalog niektórych własności, charakteryzujących „dobre" cele, by móc łatwiej wprowadzić pojęcie instytucji celu wychowania i zastanowić się następnie nad potrzebą i możliwościami jej modernizacji w obecnych warunkach.

Z operacyjnego punktu widzenia cel powinien zapewniać efektywne i rzeczywiste kierowanie działaniem. Cel jest wartościowy w sensie „adaptacyjnym", jeżeli przystosowany jest do warunków i zmienia się stosownie do ich przeobrażeń; dłuższa, niż jest to potrzebne, akceptacja celu jest świadectwem jego ułomności operacyjnej i adaptacyjnej. Teoretycznie cel jest cenny, jeżeli pociąga za sobą wzbogacanie teorii dotyczącej określonej klasy działań. Z psychologicznego punktu widzenia cel jest wartościowy o tyle, o ile wzbudza i podtrzymuje motywację do jego osiągnięcia i dalszego wzbogacenia. Jeżeli realizacja danego celu ma zagwarantowane właściwe zaplecze organizacyjno-instytucjonalne i materialne, cel może być uznany za wartościowy w sensie egzekucyjnym, gdyż jest wynikiem, którego osiągnięcie jest realne. Zdolność autotransformacji w toku jego urzeczywistnienia wyróżnia cel wartościowy od celów ułomnych. Możliwość dokonania realistycznej oceny stopnia osiągnięcia celu można uważać za jeden ze wskaźników jego wartości.

Zaprezentowana tu lista nie jest, oczywiście, kompletna, wystarczająco jednak sygnalizuje wagę pewnego problemu, który określimy umownie jako kwestię instytucjonalnej jakości celu wychowania. Z powodów zrozumiałych pedagogów najbardziej interesuje treść konkretnych ideałów i celów. Wokół tej właśnie tematyki koncentruje się większość debat aksjologicznych w środowisku pedagogicznym, zorientowanych na ulepszenie celów edukacyjnych. Jest jednak rzeczą widoczną, że chodzi tu wyłącznie o poprawę pewnego wyizolowanego aspektu celu, tzn. jego zawartości treściowej, jego walorów adaptacyjnych. Inne wymiary celu, sygnalizowane na wstępie, nie są uwzględniane wcale lub

w stopniu niedostatecznym, dlatego nie dochodzi do ich badania i doskonalenia w sposób inny niż okazjonalny i przypadkowy.

Teoretycy wychowania wolą raczej dyskutować na temat konkretnych celów wychowania, takich np. jak wszechstronny rozwój osobowości, niż omawiać zawiłości instytucji celu jako takiej. Postawie takiej sprzyjają ukształtowane nawyki myślowe, będące dziedzictwem teoretycznej tradycji w wychowaniu. Jednakże tak jak nie można wyrobić sobie pojęcia o wartości samochodu, analizując zalety i wady konkretnego pojazdu, podobnie nie można uświadomić sobie walorów instytucji celu wychowania koncentrując się wyłącznie na analizie treści specyficznych zadań edukacyjnych.

Cel wychowania wypada uznać — w obecnych warunkach — za taką samą instytucję społeczną, jak szkoły, klasy, programy nauczania. Jego relacja do ideału wszechstronnego rozwoju osobowości jest wówczas taka sama, jak stosunek instytucji szkolnej do konkretnej placówki w Łodzi lub jak relacja programu nauczania do programu nauczania matematyki w szkole podstawowej. Jest on nazwą ogólną dla zbioru specyficznych preferencji, formułowanych przez praktykę edukacyjną na różnych poziomach jej funkcjonowania — od „najniższego", gdzie cele określa nauczyciel, do „najwyższego", gdzie funkcję tę pełni wyspecjalizowana klasa teoretyków. W obydwu przypadkach logiczny i praktyczny status celu pozostaje identyczny, mimo różnic w jego zawartości treściowej.

Nie bez podstaw wprowadzamy tu pojęcie instytucji celu wychowania jako kategorii nadrzędnej w stosunku do konkretnych imperatywów edukacyjnych. Można bowiem przypuszczać, że obok doskonalenia treści specyficznych zadań kształcenia i wychowania modernizacji wymaga także sama instytucja celu funkcjonująca w oświacie i wychowaniu. Wyrażając tę samą myśl w nieco inny sposób, można powiedzieć, że nośnikiem dla nowych zadań społecznych, postawionych obecnie przed polską oświatą, musi być nowa idea celu jako czynnika progresywnych, jakościowych i efektywnych zmian rzeczywistości wychowawczej. Modernizacja instytucji celu wychowania wydaje się warunkiem osiągnięcia tych wyników, których społeczeństwo oczekuje obecnie od oświaty polskiej. Tak jak przystosowujemy cele wychowania do zmiennych potrzeb społecznych, podobnie powinniśmy przystosować instytucję celu wychowania do obecnych realiów, kierując się przy tym zarówno względami społecznymi, oświatowymi, jak prakseologicznymi.

Prezentowany tu pogląd w sprawie potrzeby unowocześnienia instytucji celu edukacyjnego pozostaje w niezgodzie z szeregiem założeń aprobowanych dziś przez ogół pedagogów. Elementem wspólnym i zasadniczym tych założeń jest przekonanie, że idea celu wychowania to — mówiąc obrazowo — coś w rodzaju pustego kontenera, uformowanego raz

na zawsze, trwałego i niezmiennego, niezależnego od warunków sytuacyjnych, które go rodzą i testują, a także nie posiadającego istotnych związków z treścią tych specyficznych zadań, dla których jest ona układem odniesienia.

W przeciwieństwie do tego rodzaju przekonań uważam, że każda instytucja celu wychowania, a jej dzisiejsza odmiana w szczególności, nie wywodzi się z wszelkich warunków, lecz jest produktem specyficznych sytuacji społecznych i oświatowych. Oznacza to, że nie jest ona czymś ponadczasowym, możliwym do bezkrytycznego stosowania w każdej sytuacji: jej ambicje uniwersalistyczne wydają się mocno przesadzone. O tym, jaki jest charakter instytucji celu edukacyjnego, decyduje zarówno jej rodowód, jak treść i odniesienie. Przy takim ujęciu jest ona zmienną zależną, uwarunkowaną, a zarazem instytucją zmieniającą się stosownie do przeobrażeń społecznych i oświatowych. Nikt nie zaprzeczy chyba, że oświata w okresie swego ekstensywnego rozwoju wypracowała sobie taką instytucję celu, która może nie być w pełni przystosowana do fazy rozwoju intensywnego. Każdy da się również przekonać o tym, że edukacja społeczeństwa stabilnego dysponuje inną ideą celu od oświaty społeczeństwa intensywnych przeobrażeń jakościowych. Treść konkretnych ideałów wychowawczych może być — w obydwu przypadkach — pokrewna lub identyczna, lecz charakter celu jako instytucji jest z pewnością różny.

Myśl, że instytucja celu wychowania ulega zmianom, wzbogaca się i dojrzewa, w miarę stawiania przed oświatą coraz wyższych i bardziej złożonych zadań, nie powinna zdumiewać nikogo, kto ujmuje problem ewolucji oświaty w jego pełnym wymiarze. Zmianom oraz planowym przeobrażeniom ulegają instytucje szkolne, klasy i przedmioty nauczania. Nie ma powodów przypuszczać, aby instytucja celu wychowania była czymś zasadniczo różnym od wymienionych powyżej „urządzeń" oraz by w mniejszym stopniu niż one podlegała transformacjom. Tak jak instytucję szkolną, łącznie z ideologią, która wokół niej wyrosła, można ujmować w jej zmienności historycznej, konkretnych uwarunkowaniach i spełnianych funkcjach, tak przecież instytucję celu wychowania można wiązać z określonymi zmianami społecznymi i oświatowymi.

Teoretyk wychowania przystanie na uwarunkowania i zmiany, ale tylko w odniesieniu do konkretnych celów. Pokaże więc, w jaki sposób ideały rycerza i dobrego obywatela zdeterminowane były przez określone warunki społeczne oraz jakie funkcje pełniły one w okresie, w którym uznawano je za podstawowe cele edukacyjne. Ta sama procedura da się zastosować do wszystkich celów, które wychowanie kiedykolwiek stawiało przed sobą. Wątpliwości powstają dopiero wówczas, gdy chce się uczynić krok dalszy i zapytać, czy sama idea celu edukacyjnego nie jest przypadkiem uwarunkowana w podobny sposób, jak np. ideał wszechstron-

nego rozwoju osobowości, oraz czy może ona ulegać zmianom stosownie do charakteru społecznych i oświatowych przeobrażeń? Czy coś w instytucji celu — podobnie jak w ideałach wychowawczych — może się dezaktualizować? czy mamy tu do czynienia z rozwojem, z następstwem wydarzeń? czy można tu coś zmienić, planowo ulepszać?

W większości są to pytania retoryczne. Gdyby instytucja celu nie mogła ulegać ewolucji, nie mogłaby również — eo ipso — kiedyś się narodzić, tj. wyodrębnić się z praktyki edukacyjnej jako oddzielna kategoria myślenia i działania. Przykład starożytnej Grecji, w której wychowanie celowo organizowane zastąpiło po raz pierwszy automatyzm uspołecznienia, wskazuje, że instytucja celu w wychowaniu posiada swój określony początek, a więc również swoją historię. Interpretacja przeciwstawiana, ahistoryczna jest — ściśle biorąc — i w sensie zupełnie dosłownym interpretacją idealistyczną.

Akcentowanie zmienności instytucji celu w wychowaniu ma sens jedynie w sytuacji, w której chodzi nam o jej świadome doskonalenie lub — jak kto chce — zmodernizowanie. Sporo nieporozumień narosło wokół tej sprawy. Wśród pedagogów dominuje do dnia dzisiejszego pogląd, że planowym ulepszeniom może podlegać wyłącznie sfera samych celów, nigdy zaś sama kategoria celu jako instrumentu pedagogicznego myślenia i działania. Zakłada się więc, że instytucjonalna jakość celu jest raczej rezultatem samorzutnych procesów niż wynikiem planowych zamierzeń modernizacyjnych. Niestety, doświadczenia przeszłe dowodzą, że zmiany treści celów edukacyjnych rzadko prowadzą automatycznie do udoskonalenia samej instytucji celu. Potrzeba raczej dodatkowego wysiłku, by zależność taka mogła zaistnieć w praktyce. Instytucjonalna jakość celów wychowania nie jest czymś stałym, co się otrzymuje, lecz czymś zmiennym, co się wypracowuje w codziennym działaniu.

Dysponując odpowiednią płaszczyzną odniesienia możemy obecnie przystąpić do scharakteryzowania tej idei celu, która funkcjonuje dziś w oświacie, zarówno w świadomości pedagogów, jak również w ich bezpośrednim działaniu, czy to teoretycznym, czy praktycznym. Dla wygody przyjmiemy, że jest rzeczą sensowną i uprawnioną mówić o niej jako o „tradycyjnej" koncepcji celu oraz konfrontować jej własności z odmianą — umownie nazwaną — „nowoczesną". Być może jest to poważne uproszczenie, nie uwzględniające faktu, że w oświacie może współistnieć obecnie wiele kategorii celu, tworząc niespójny konglomerat pewnych idei i zachowań. Charakterystyka kontrastowa, jakkolwiek z założenia deformująca, wydaje się jednak pożądana bardziej niż bezstronny opis, już choćby ze względu na uwydatnienie różnicy między rzeczywistym a możliwym stanem rzeczy. Zbędne dodawać, że nie pretendujemy tu do zaprezentowania rozstrzygnięć pod jakimkolwiek względem kompletnych i wyczerpujących.

2. Orientacyjna i reorientacyjna funkcja celu wychowania

Jednym z najważniejszych składników tradycyjnej koncepcji celu wychowania jest przekonanie — rozpowszechnione do dnia dzisiejszego — że cel funkcjonuje wyłącznie jako czynnik inicjujący działanie, nie zaś jako czynnik zmiany kierunku działania. Uważa się, że społeczna rola celu, a także jego wartość operacyjna, polega na tym, w jakim stopniu jest on zdolny do wzbudzania aktywności, nie zaś na tym, w jakich granicach modyfikuje on treść i kierunek działania. Sądzi się, że pełni on funkcję analogiczną do bodźca, który wywołuje reakcję polegającą na zapoczątkowaniu określonej czynności. Reaktywna interpretacja celu zakłada, że praktyka pedagogiczna jest z natury swej pasywna, zależna i wysoce bezwładna. Cel jest potrzebny po to, i po to się go dostarcza, by wyprowadzić organizm edukacyjny ze stanu bezruchu i bezwładu. Cel pełni tu funkcję aktywizującą, nie zaś rekonstrukcyjną w odniesieniu do faktycznego stanu rzeczy.

Psychologiczna teoria zachowań poucza, że jest rzeczą uprawnioną mówić o działaniach celowych różnych rzędów, a więc także o różnych kategoriach celu [1]. Różnicując najogólniej całość ludzkich zachowań, zarówno jednostkowych, jak kolektywnych, można wyodrębnić w nich dwie podstawowe klasy: działania pasywne i aktywne. Pierwsze kontrolowane są przez mechanizm bodźca i reakcji. Drugie są pewnymi proakcjami (w odróżnieniu od reakcji), tzn. czynnościami inspirowanymi przez jakieś oczekiwanie, świadome pragnienia, plany i cele. Proakcje, czyli zachowania celowe właściwe, można różnicować dalej, wyodrębniając w nich dwie kategorie: czynności podlegające korekturom w czasie ich trwania oraz zachowania, w których seria czynności po ustanowieniu celu przebiega automatycznie, bez zahamowań i zmiany. Czynności samokorygujące się są zachowaniami celowymi, których przebieg kontrolowany jest przez ustawiczne spostrzeganie rozpiętości między faktycznym a pożądanym stanem rzeczy. W obrębie tej właśnie klasy zachowań można wyróżnić działania o charakterze predyktywnym i niepredyktywnym. Drugie uwzględniają tylko aktualne warunki, pierwsze opierają się na danych dotyczących obecnego i przyszłego stanu rzeczy. Istnieją wreszcie zachowania predyktywne różnych rzędów, w których antycypuje się stany przyszłe na różnych poziomach.

Najpowszechniej spotykaną formą zachowań są czynności ludzi oraz niektórych zwierząt; są to proakcje samokorektywne, kontrolowane przez przewidywania pierwszego rzędu. Odnosząc tę konceptualizację do praktyki edukacyjnej nie mamy trudności z usytuowaniem celu — jako czynnika orientacyjnego — na przedstawionej powyżej skali zachowań celowych. W istocie jest to kategoria celu w jej najbardziej pierwotnej po-

[1]. Patrz — A. Rosenblueth, N. Wiener, J. Bigelow: Behavior, purpose and teleology. *Philosophy of Science*, Vol. 10(1963).

staci, odnosząca się wyłącznie do czynności reaktywnych. Nie twierdzimy tu, że działalność edukacyjna nie rozporządza kategoriami celu innych rzędów. Uważamy jedynie, że przypisując celom funkcje wyłącznie aktywizujące lokalizuje się je na poziomie najniższym z możliwych, a jednocześnie akceptuje się wszystkie konsekwencje praktyczne, które z takiego usytuowania wynikają.

Nie ma chyba wątpliwości, że reaktywna koncepcja celu pojawia się zawsze w sytuacji, gdy praktyka edukacyjna przebiega jako seria niezmiennych i zautomatyzowanych czynności, gdy społeczny kontekst wychowania jest na tyle stabilny, że nie wymaga od oświaty żadnych zmian (nie mówiąc o zmianach adaptacyjnych lub planowych) lub zmian stosunkowo nieznacznych. W tego rodzaju sytuacjach cel wychowania stanowi bardziej narzędzie umożliwiające oświacie przetrwanie niż instrument ułatwiający i umożliwiający jej rozwój i zmianę. Trudno byłoby zapewne znaleźć racje. usprawiedliwiające akceptowanie takiej idei celu w warunkach współczesnych w ogóle, a w okresie modernizacji oświaty polskiej — w szczególności.

Jakie są podstawowe niedomagania związane z aprobowaniem i stosowaniem kategorii celu jako czynnika orientującego działalność wychowawczą? Zasadniczy kłopot — jak się wydaje — polega nie na tym, że owa idea celu pojawia się, ile na tym, że pragnie się ją uogólnić, uznać za uniwersalną i adekwatną do wszelkich warunków. W rzeczywistości absolutyzuje ona jedną z funkcji, którą cel pełni w kontinuum działania. Z jednej strony — istotnie — cele są stymulatorami czynności. Jednocześnie jednak pełnią one funkcję kierowania działaniem w toku jego trwania, a zarazem kontrolują wyniki, które działanie osiąga. Rezultatem kontroli może być modyfikacja pierwotnego celu, prowadząca do wzbudzenia innej czynności, tzn. do zmiany kierunku pierwotnego działania. W ten sposób obieg się zamyka: cele i działania ulegają wzbogaceniu. Przekonanie, że cele edukacyjne pełnią wyłącznie funkcję aktywizującą, oznacza więc absolutyzację pewnej wybranej funkcji, którą pełnią one w kontinuum działania, mianowicie funkcji stymulacyjnej. Wszystkie defekty stosowania reaktywnej idei celu są pochodną tej właśnie sytuacji.

Izoluje ona cele od sukcesów i niepowodzeń w działaniu; uniemożliwia włączenie celu w rytm zmian, faworyzuje prostą z a m i a n ę celów, zamiast progresywnej ich zmiany, dokonywanej w oparciu o rezultaty działania. Jeżeli chodzi o konsekwencje teoretyczne, najważniejsza polega na tym, że kolejne cele wychowania łączy ze sobą związek prostego następstwa czasowego, zamiast wewnętrzna więź logiczna, której podstawą jest progresywna kumulacja osiągnięć, zdobywanych w bezpośrednim działaniu. Prymat przyznawany funkcjom aktywizującym powodował ponadto, że cele wychowania stanowiły rzadko stymulator pedagogicznego postępu; nie motywowały one do wykraczania poza uznane osią-

gnięcia. W większym stopniu hamowały proces zmian w oświacie, niż przyczyniały się do ich pobudzania. Usprawiedliwiały w teorii faktyczny stan rzeczy, polegający na tym, że praktyka pedagogiczna posiadała bardziej charakter działań d o c e l o w y c h niż celowych.

Oczywiste jest, że przeszłość oświaty nie posiada wyłącznego monopolu na stosowanie reaktywnej koncepcji celu. Przecież nawet współcześnie liczne zadania wychowawcze zamiast być pojmowane jako czynniki zmiany, traktowane są przez pedagogów jako usprawiedliwienie k o n t y n u a c j i dotychczasowej praktyki wychowawczej pod nominalnie innym hasłem. Tak jest np. z koncepcją kształcenia ustawicznego, równoległego, wychowania przez naukę, sztukę itp. Właśnie dlatego, że nowe cele traktowane są jako zapoczątkowanie o d m i e n n y c h działań, nie zaś jako wymaganie modyfikacji d o t y c h c z a s o w y c h czynności, nie robi się nic, gdyż nie sposób przystąpić do realizacji kolejnego celu, nie osiągnąwszy jeszcze w pełni poprzednio zaplanowanych wyników.

Analizując uważniej wszystkie cele, które kiedykolwiek pojawiły się w oświacie, zwłaszcza zaś te, które narodziły się współcześnie, dochodzi się do nieuchronnego wniosku, że pierwotnie, w momencie swego powstania, posiadały one charakter przede wszystkim reorientujący. Zobowiązywały one do osiągnięcia czegoś nowego o tyle, o ile przyczyniały się do zmiany faktycznych sposobów działania. Zamiast być czynnikiem uruchamiającym coś nieruchomego, były pierwotnie czynnikiem zmiany jakiejś i s t n i e j ą c e j już aktywności.

Interpretacja taka staje się przekonująca, gdy zwróci się uwagę na pierwotny sens niektórych współczesnych celów wychowania. Weźmy przykład celu najbardziej konwencjonalnego, jakim jest dążenie do wszechstronnego rozwoju osobowości. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że cel ten, w momencie swych narodzin, miał uruchomić pewien specyficzny rodzaj działań pedagogicznych, którego produktem finalnym byłaby wszechstronnie rozwinięta osobowość wychowanka. Absurdalność takiej interpretacji rzuca się w oczy. Ideał wszechstronnego rozwoju osobowości zamiast wzbudzać odrębną aktywność pedagogiczną zobowiązywał raczej do zmiany treści i sposobów dotychczasowej praktyki pedagogicznej. Akcentuje się w nim pierwotnie fakt, że poprzednia aktywność pedagogów zorientowana była na rozwój jednostronny (np. intelektualny), a jednocześnie zaleca się rozwój wszechstronny, zakładając objęcie celową akcją wychowawczą wszystkich wymiarów osobowości. Przejście od jednostronnego do wszechstronnego rozwoju osobowości nie wiąże się — naturalnie — z zapoczątkowaniem działania jako takiego, lecz raczej ze zmianą treści i metod dotychczasowej aktywności. Tak pojęty cel jest w odniesieniu do działania czynnikiem reorientującym, a nie tylko aktywizującym, i pozostaje nim tak długo, jak

długo sprawnie wywiązuje się z tej funkcji. Czytelnik zechce sprawdzić sam, w jakim stopniu taka wykładnia stosuje się do większości tradycyjnych i współczesnych celów wychowania.

3. Indywidualistyczna koncepcja celu wychowania

W pedagogicznym myśleniu i działaniu przetrwała do dziś — w nie zmienionej prawie postaci — idea celu wychowania zaczerpnięta ze sfery indywidualnych zachowań. Bezpośrednim tego świadectwem jest nawyk definiowania rezultatów działalności oświatowo-wychowawczej wyłącznie w terminach cech psychicznych, postaw i zachowań osób, podlegających oddziaływaniu wychowawczemu. Niewątpliwie wykształcenie takich czy innych cech osobowości, takich czy innych postaw i przekonań jest jednym z głównych zadań pracy wychowawczej. Nie oznacza to jednak akceptacji mentalistycznej oraz indywidualistycznej koncepcji celu jako konstrukcji jedynej, uniwersalnej i powszechnie ważnej. Definiowanie wszelkich, faktycznych i pożądanych, produktów edukacji w kategoriach cech psychicznych wydaje się nieuprawnione teoretycznie i szkodliwe praktycznie, gdyż zwęża zakres możliwych wyników, które system oświatowy może i powinien osiągnąć.

Wystarczy powołać się na pewne szersze funkcje społeczne, spełniane przez współczesne systemy szkolne, by podważyć zasadność i uniwersalność powyższej idei celu. Mówi się przecież, że oświata uczestniczy w przyspieszaniu wzrostu gospodarczego narodów, że stanowi czynnik mobilności społecznej, że służy celom demokratyzacji społeczeństwa itp. Tak określone zadania oświaty są niewspółmierne z tradycyjnie określanymi powinnościami nauczyciela, przetwarzającego osobowość swych wychowanków. Ukształtowanie najbardziej nawet wszechstronnej osobowości jest wprawdzie warunkiem koniecznym, ale bynajmniej niewystarczającym dla przekształcenia oświaty w np. stymulator postępu społecznego w makroskali. I odwrotnie — dążenie do zapewnienia ścisłych i dynamicznych więzi między szkolnictwem a gospodarką narodową nie da się sprowadzić ani też wywieść z ideału wszechstronnego rozwoju poszczególnych jednostek.

Dochodzimy tu do stwierdzenia zjawiska, które można określić jako rozwarstwienie sfery celów edukacyjnych. Oto z jednej strony istnieją w oświacie cele technologiczne, które realizowane są przez nauczycieli oraz innych pracowników oświaty w procesie codziennej działalności dydaktycznej i wychowawczej. Przyrost wiedzy uczniów, zdobycie określonych umiejętności intelektualnych i technicznych, ukształtowanie pewnych postaw i poglądów — oto standardowe cele, które osiągane są na szczeblu profesjonalnej praktyki edukacyjnej.

Z drugiej strony istnieje w oświacie warstwa celów, nazwijmy ją in-

stytucjonalną, która zrodziła się i nabierała znaczenia w okresie industrializacji oświaty, tzn. wówczas, gdy systemy szkolne — rozrastając się — przejmowały wzory organizacji oraz funkcjonowania, wypracowane w instytucjach przemysłowych lub administracyjnych. Średnia ocen z poszczególnych przedmiotów, poziom promocji uczniów, proporcja absolwentów kontynuujących naukę — oto typowe wskaźniki osiągnięć szkolnych. Wskazują one na istnienie pewnych zadań, które instytucje szkolne powinny realizować, jeżeli nie chcą zasłużyć na miano placówek źle pracujących. Ściśle biorąc są to jednak cele o r g a n i z a c j i wychowawczych, nie zaś cele wychowania jako takiego. Nie można powiedzieć, aby istniał bezpośredni i jednoznaczny związek między tak definiowanym sukcesem szkoły a sukcesami pracy poszczególnych nauczycieli. Są to cele oraz wyniki niewspółmierne. Ukształtowanie takich, a nie innych postaw nie prowadzi bezpośrednio, ani też nie warunkuje istotnie osiągnięcia przez szkołę swych celów instytucjonalnych. I przeciwnie — formalne zadania szkoły mogą być realizowane sprawnie nawet przy braku jakiegokolwiek zainteresowania dla osiągania celów wychowawczych jako takich.

Istnieje również „systemowa" warstwa celów, wynikająca stąd, że współczesne systemy oświatowe pełnią aktualnie pewne szersze — i co ważniejsze — jakościowo nowe funkcje społeczne. Pojawienie się celów systemowych w oświacie należy wiązać nie tyle z tendencjami industrializacyjnymi w szkolnictwie, ile z faktem nacjonalizacji systemów oświatowych, który doprowadził do coraz większej troski państwa o stan i rozwój edukacji ze względu na strategiczne cele poszczególnych krajów. Kiedyś sojusz oświaty i gospodarki był ubocznym produktem żywiołowej ewolucji obydwu systemów, dziś więź tego rodzaju uznawana jest za jeden z zasadniczych celów rozwoju oświaty. Oczywiste jest, że systemowe cele oświaty, w naszych warunkach, powinny być definiowane na najwyższych szczeblach decyzyjnych, gdyż posiadają dla oświaty podstawowe znaczenie. Wymaga tego rosnące znaczenie oświaty jako czynnika warunkującego postęp społeczno-gospodarczy kraju, a także rozmiary środków materialnych, które pochłania współczesne szkolnictwo.

Zwróćmy jednak uwagę na istnienie w oświacie merytorycznej oraz operacyjnej luki między celami systemowymi, instytucjonalnymi oraz technologicznymi. Tak jak wzrost poziomu ocen nie musi świadczyć o jakości instytucjonalnej pracy szkoły, tak samo wykształcenie określonej liczby absolwentów jest wprawdzie warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym dla zapewnienia ścisłych związków między oświatą a gospodarką. Rozpatrzenie innych podobnych przykładów potwierdziłoby z pewnością hipotezę, że „systemowe" oraz „instytucjonalne" cele oświaty są — w dość szerokich granicach — niewspółmierne. Nie chodzi tu o to, że czasem znajdują się one w stanie kolizji lub dysharmonii i ra-

czej o to, że istnieją one o b o k siebie, nie stanowiąc spójnego, wzajemnie przekładalnego systemu celów.

Zbędne dodawać, że taki stan rzeczy wywołuje chaos i uniemożliwia rzeczywistą oraz efektywną ocenę dokonań oświaty. Z różnych powodów szkolnictwo nie wypracowało dotąd takiego systemu celów, który wiązałby poszczególne warstwy celów w jedną, logicznie spójną całość. Nie wypracowało również dotąd takich sposobów działania, które pozwoliłyby uzyskiwać kumulacyjny efekt działania na różnych szczeblach systemu edukacyjnego.

Sytuacja ta nie powinna nikogo dziwić, gdyż jest ona następstwem żywiołowego i szybkiego rozwoju oświaty w ostatnich dziesięcioleciach. Kiedyś, gdy proces wychowania sprowadzał się do prostej relacji „nauczyciel — uczeń", uprawnione było wyłączne stosowanie technologicznej koncepcji celów. W miarę jak praktyka wychowawcza ulegała formalizacji, stawała się coraz bardziej masowa, a więc prowadzona w licznych instytucjach edukacyjnych, cele instytucjonalne wysuwały się stopniowo na plan pierwszy, pozbawiając prymatu lub zgoła unicestwiając znaczenie celów wychowania w ich pierwotnym, indywidualistycznym sensie. Końcowym rezultatem tego procesu było stworzenie oświaty, tj. uznanie szkolnictwa za system, system narodowy, decydujący w tym samym stopniu o przyszłości poszczególnych krajów, co systemy gospodarcze, komunikacyjne lub militarne. Z powodu szybkiego tempa tych przemian obserwujemy dziś niewspółmierność oczekiwań społecznych wobec nauczyciela, szkoły, szkolnictwa i oświaty. Nie jest to sytuacja, którą można byłoby tolerować na dalszą metę.

Indywidualistyczna koncepcja celu ma zastosowanie do pewnego fragmentu działania współczesnego systemu oświatowego. Nie może zatem być generalizowana i traktowana jako zobowiązująca trwale i powszechnie. Istota sprawy polega na określeniu miejsca i roli celów indywidualistycznie ujętych w systemie, hierarchii i sekwencji celów oświaty. Zadanie bardziej dalekosiężne wydaje się polegać na stworzeniu takiego systemu celów w wychowaniu, w którym zadania technologiczne będą należycie usytuowane i traktowane zgodnie z ich rzeczywistym znaczeniem.

W związku z indywidualistyczną koncepcją celu pozostaje problem wychowawczych ideałów oraz ich stosunku do celów oświaty i wychowania. Uważa się na ogół, że ideały są takimi imperatywami dla wychowania, które można stawiać albo ponad celami, albo obok nich, albo też zamiast nich. Sądzi się, że cele są pewną pochodną ideałów, jakimś ich dopełnieniem lub zgoła tym samym, co cele. Każda z tych interpretacji wydaje się teoretycznie ułomna i praktycznie szkodliwa, gdyby chciało się jej nadać walor uogólnienia i uniwersalizmu.

Nie ulega wątpliwości, że koncepcja i rola ideału wychowawczego może być zrozumiana wyłącznie wówczas, gdy lokalizuje się ją w ramach

indywidualistycznej interpretacji celu. Nie ma zwyczaju stawiać ideałów przed instytucjami ani też przed systemami instytucji. Zgodnie z przyjętym tu założeniem, ideał wychowania odnosi się wyłącznie do sytuacji pedagogicznych typu „nauczyciel — uczeń", a w dodatku do sytuacji tego rodzaju, w których aktywność wychowawcza nie posiada charakteru planowo organizowanych czynności. Innymi słowy, kategorie ideału wychowania wywodzi się i odnosi do p r z e d c e l o w e j i — w zasadzie — p r e r e f l e k s y j n e j sfery oddziaływań wychowawczych.

Obecna skłonność do identyfikowania celów z ideałami lub wyprowadzenia pierwszych z drugich tłumaczy się uniwersalistycznymi ambicjami indywidualistycznej koncepcji celu, zrodzonej w okresie, w którym proces wychowania i kształcenia mógł być ujmowany przede wszystkim i wyłącznie w terminach relacji „nauczyciel — uczeń". Pierwotnie, ideał — to określony w z ó r o s o b o w y. Do dnia dzisiejszego zwykło się mówić o ideale rycerza, obywatela, dżentelmena, naukowca. Dzieje teorii i praktyki pedagogicznej dostarczają wielu argumentów uzasadniających słuszność powyższej interpretacji.

Określony wzór osobowy — jako ideał — ma to do siebie, że wzbudza pragnienie pełnego upodobnienia się do indywiduum, które owe cechy reprezentuje w stanie idealnym. Proces wychowania, interpretowany jako dążenie do osiągnięcia ideału, ma więc poniekąd charakter bezrefleksyjnego, automatycznego utożsamiania się z określonym wzorem osobowościowym. Większość ideałów bywała, i bywa do dziś, osiągana w toku bezpośredniego uspołecznienia, nie zaś w rezultacie planowych starań pedagogów. Tylko w ten sposób rodzili się i rodzą nadal godni naśladownictwa żołnierze, dyplomaci i naukowcy. Narzuca się, w związku z tym, konkluzja oczywista. Celowa, rozporządzająca planem praktyka pedagogiczna — w jej dzisiejszym, racjonalistycznym sensie — pozostaje w niezgodzie z czynnościami osiągania ideałów drogą bezkrytycznej, automatycznej i prerefleksyjnej imitacji. W tym sensie kategoria ideału jest niewspółmierna z kategorią celu, gdyż wywodzi się i odnosi do działań o odmiennym statusie logicznym.

Aby uniknąć nieporozumień, wypada stwierdzić, że osiąganie ideałów, tzn. określonych wzorów osobowych, zostało dziś włączone do celowych starań pedagogicznych. Młodzież potrzebuje ideałów i jest rzeczą pedagogów troszczyć się o ich dostarczenie. Nie oznacza to jednak awansowania ideału, tak właśnie pojętego, do rangi naczelnego celu edukacyjnego ani też do utożsamienia obydwu tych kategorii. Jest raczej tak, że jednym z celów wychowania jest tworzenie, na użytek młodzieży, określonych ideałów. Lecz ideał, w tym przypadku, jest raczej ś r o d k i e m w pedagogicznym działaniu niż odrębnym celem wychowawczej aktywności; jest mianowicie środkiem ujednolicenia, zharmonizowania oraz zintegrowania fragmentarycznych, rozbieżnych i niespójnych oddziaływań edukacyjnych, prowadzonych na lekcjach matematyki, biologii i fizyki, gdzie

nie ma zbyt wielu okazji, by myśleć o całościowych, osobowościowych implikacjach specjalistycznego treningu szkolnego.

Dydaktyczna wartość ideału polega z jednej strony na jego atrakcyjności psychologicznej dla młodzieży, z drugiej zaś na jego zdolności integrowania rozbieżnych następstw planowej edukacji. W tym drugim znaczeniu jest on środkiem stosowanym w pracy pedagogicznej każdego nauczyciela. Społeczno-psychologiczne oraz operacyjne walory ideału nie mają jednak nic wspólnego z jego wartością logiczną jako składowego elementu systemu celów edukacyjnych. Wartość ideału wyczerpuje się w jego sprawności jako środka praktyki wychowawczej. Im lepiej pozwala on integrować ogół poczynań wychowawczych, im skuteczniej likwiduje lub ogranicza jednostronność formalnego kształcenia — tym jest lepszy. Posiadanie wartościowych ideałów, wartościowych społecznie psychologicznie i operacyjnie, jest środkiem stosowanym w każdym celowym i ambitnym działaniu pedagogicznym.

Zastosowanie liczby mnogiej w ostatnim zdaniu nie jest przypadkowe. W warunkach współczesnych bowiem ideały wychowania muszą być liczne i zróżnicowane, jeżeli chcą być zgodne z realiami społecznymi, gdzie wielość i rozmaitość ról społecznych, pełnionych przez ludzi, umożliwia osiąganie ideałów w różnych zakresach i w różnym stopniu doskonałości. Sytuacja ta odbiega radykalnie od przeszłości, kiedy to struktura społeczna była na tyle prosta i stabilna, że każdemu człowiekowi wystarczyło osiąganie jednego ideału w ciągu całego życia. Prezentowany tu i ówdzie pogląd, że ideał jest summum bonum praktyki wychowawczej — z którego można wyprowadzić ogół celów wychowania — jest produktem tej właśnie sytuacji społecznej.

4. Treściowa a operacyjna jakość celu wychowania

Jakościowo wyższe zadania, stawiane dziś systemom oświatowym, zakładają jednoczesny wzrost samej idei celu wychowania. Tezę tę rozwiniemy obecnie w odniesieniu do związku, jaki zachodzi między merytoryczną jakością celu a jego walorami operacyjnymi.

Podany na wstępie katalog cech „dobrych" celów upewnił nas, że rozróżnienie treściowe oraz operacyjnej warstwy celu jest ze wszech miar użyteczne, teoretycznie i praktycznie. Jakoż istotnie, cele edukacyjne można odnosić do potrzeb społecznych, akcentując wówczas ich zawartość, można także odnosić je do pedagogicznego działania jako takiego, kładąc wówczas akcent na ich sprawności prakseologiczne. Między tak wyróżnionymi aspektami celu istnieje relacja wzajemnego dostosowania: cel pozbawiony odpowiedniej treści jest „ślepy", gdyż nie wskazuje, co ma być osiągnięte, cel pozbawiony możliwości spełnienia się pozostaje bezwładny, gdyż stawia pod znakiem zapytania szanse urzeczywistnienia

najlepszych nawet planów i pragnień. Wynika stąd możliwość dwukierunkowego doskonalenia celów w wychowaniu: wzbogacenia treściowe, gwarantujące społeczną adekwatność celów, oraz doskonalenie operacyjne, dzięki któremu cele stają się efektywnymi narzędziami pedagogicznego działania.

Ilekroć pedagodzy dyskutują na temat celów wychowania, koncentrują się prawie wyłącznie na ich meritum, tj. zawartości treściowej. Jednakże treściowo dobre cele nie są nigdy — a zwłaszcza dziś — dobre na tyle, by automatycznie dawały gwarancję ich pomyślnego osiągnięcia w praktyce. Wydaje się raczej, że w warunkach współczesnych, gdy oświata stała się nader skomplikowanym i zmiennym przedsięwzięciem społecznym, wzrasta ranga operacyjnej jakości celu jako czynnika efektywnej realizacji bieżących i dalekosiężnych zadań oświaty.

Omówmy obecnie niektóre czynniki, które spowodowały, że preferowanie treściowej zawartości celów rozpowszechniło się w pedagogicznym myśleniu i działaniu, przynosząc ze sobą nie zawsze korzystne skutki.

a) Ignorowanie obecności lub znaczenie operacyjnych walorów celu możliwe było w sytuacji, gdy dystans czasowy między projektem a jego urzeczywistnieniem był stosunkowo krótki. Sytuację taką obserwujemy dziś na szczeblu technologii kształcenia i wychowania, na którym nie przyjęło się operować planami działań dłuższymi niż godzina, miesiąc lub rok. Zrozumiałe jest, że w dobie planowania oświatowego długoterminowego, w którym stawiamy sobie cele dalekosiężne, wszelkie zaniedbania w zakresie operacjonalizacji celów systemowych odczuwalne są natychmiast. Oczywiste jest także, że obecnie, gdy młodzież podlega kształceniu w czasie stopniowo wydłużającym się, nie dochodzi nigdy do sytuacji, w której jeden konkretny nauczyciel — jak to ongiś bywało — przebywa wraz ze swym uczniem drogę dzielącą projekt od wykonania.

b) Wyłączna koncentracja na merytorycznej warstwie celów możliwa była również w warunkach, gdy zadania stojące przed wychowaniem były stosunkowo nieliczne i mało skomplikowane. Nie potrzeba było wówczas jakiejś specjalnie wyrafinowanej sztuki, która warunkowałaby pomyślną realizację tych zadań. W sytuacji obecnej, gdy rozszerzył się zakres funkcji spełnianych przez oświatę, gdy skomplikowały się związki między celami technologicznymi, instytucjonalnymi oraz systemowymi, dostrzeganie i rozwijanie operacyjnej sprawności celów wydaje się wprost rzeczą konieczną.

c) Przez dłuższy czas w rękach pedagogów znajdowały się standardowe metody postępowania, których skuteczność, sprawdzana od wieków, zdawała się gwarantować urzeczywistnienie jakiegokolwiek celu wychowania. Zmiany celów rzadko miały miejsce, więc rzadko powodowały modyfikację sposobów pedagogicznego działania. Dysponując wypracowanymi od dawna i „zweryfikowanymi" technikami działania uznano, że przejście od postawienia celu do jego realizacji możliwe jest zawsze przy

zastosowaniu identycznej sekwencji czynności i podobnych metod postępowania. Zrozumiałe jest, w jakim stopniu sytuacja ta uniemożliwiała zwrócenie uwagi na doniosłość aspektów techniczno-operacyjnych każdego celu. Tymczasem każdy cel, pojawiający się w płaszczyźnie działań edukacyjnych, jest celem specyficznym treściowo i do tej właśnie swoistości powinny być dostosowane techniki realizacyjne. Chcieć osiągnąć odmienne cele przy ustawicznym stosowaniu tych samych procedur postępowania — to ignorować zarówno same cele, jak również pozbawiać sensu samo działanie.

d) Traktowanie pracy pedagogicznej jako pewnego rodzaju „sztuki" nie pozostało bez wpływu na deprecjonowanie instrumentalnych walorów celu. Wszak sztuka — w potocznym rozumieniu — to gra wyobraźni, improwizacja, swobodna twórczość, nie potrzebująca liczyć się z bezstronnym krytycyzmem, chłodną analizą, trzeźwą kalkulacją. Przejście od postawienia celu do jego realizacji uchodzi w tych warunkach za proces żywiołowy, nie kontrolowany, nie potrzebujący stosować się do jakichkolwiek reguł lub prawideł, by osiągnąć zamierzone efekty działania. Trudno przeczyć, że „artystyczna" koncepcja pracy pedagogicznej stosuje się — w mniejszym lub większym stopniu — do pewnych wymiarów edukacji. Niepodobna jednak przyjąć, aby obowiązywała ona np. w polityce oświatowej lub w kierowaniu pracą szkoły. Są to bowiem formy działań, w których kunszt realizacyjny nie może opierać się ani na spontanicznej improwizacji, ani też na stosowaniu standardowych metod postępowania. Zbędne dodawać, że tego rodzaju klasa działań, w których wymagana jest plastyczna kompetencja projektodawcza i wykonawcza, stanowi coraz szerszy margines aktywności oświatowo-pedagogicznej.

e) W oświacie ukształtowała się tradycja, że przywilej tworzenia celów należy do „teoretyków", tzn. ludzi zajmujących się myśleniem, natomiast obowiązek realizacji celów należy do „praktyków", którzy zajmują się działaniem. Sytuacja ta nie wywarłaby żadnego wpływu na deprecjonowanie tchnicznych stron celu, gdyby nie stan separacji między pedagogiczną teorią a praktyką. Powodował on, że twórcy celów nie byli zobowiązani do wykonywania swej pracy w sposób uwzględniający możliwości realizacji stawianych zadań. Praktycy natomiast nie czuli się uprawnieni ani kompetentni w zakresie współdecydowania o treści zadań wychowawczych. W rezultacie większość celów wychowania określana była wyłącznie w terminach filozoficznych kontrowersji; cele te nie były w żaden sposób warunkowane osiągnięciami uzyskiwanymi w bezpośrednim działaniu, nic więc dziwnego, że same nie warunkowały istotnego postępu w aktywności pedagogicznej.

Separację funkcji projektodawczych oraz realizacyjnych obserwujemy dziś na płaszczyźnie intelektualnej, profesjonalnej oraz instytucjonalnej. Sankcjonuje ona stan rzeczy, w którym twórcy i realizatorzy celów ma-

ją wiele do powiedzenia, ale nie sobie nawzajem. Panuje bowiem mniemanie, że konstrukcja treściowo dobrych celów rządzi się prawami specyficznymi i wymaga specyficznej kompetencji profesjonalnej. To samo dotyczy tworzenia celów dobrych operacyjnie: istnieją doświadczenia w tym zakresie, zdobyte przez liczne szeregi pracowników oświaty. Lecz do dialogu i wymiany doświadczeń między obydwiema grupami nie dochodzi, gdyż partnerzy mówią odmiennymi językami. W rezultacie treść celów wychowawczych nie ulega wzbogaceniu jako następstwo owocnego działania ani też sztuka działania nie doskonali się wskutek stawiania przed nią jakościowo wyższych zadań.

f) Zjawisko to wiąże się ściśle z dotychczasową dystrybucją władzy i autorytetu w oświacie. Nikt nie zaprzeczy, że wyższym prestiżem społecznym cieszą się konstruktorzy celów niż ich realizatorzy; tym samym przeceniana jest treściowa zawartość celów przy jednoczesnej deprecjacji ich walorów techniczno-operacyjnych. Być może twierdzenie to nie odnosi się do odległej przeszłości, kiedy to nauczycielstwo dysponowało autorytetem społecznym na tyle silnym, że zdolne było uczestniczyć zarówno w konstruowaniu celów wychowania, jak również w ich realizacji. Dziś prestiż należy do filozofów, polityków oświatowych i naukowców, którym obca jest skłonność do uwzględniania instrumentalnych walorów celu, do spoglądania nań jako na narzędzie działania. Dla filozofów, konstruujących cele, jedyną płaszczyzną odniesienia i sprawdzianem ich pracy są opinie innych filozofów, nie zaś efekty praktyczne, wynikające z włączania celu w obręb działania. Zupełny brak autorytetu i władzy u tych, którzy odpowiedzialni są za realizację celów, spowodował najwyraźniej niedocenianie operacyjnych aspektów zadań edukacyjnych. Rozumie się samo przez się, że sytuacja ta nie może być przedłużana w nieskończoność. Realizatorom przysługuje dziś władza i autorytet, stosownie do ich wzrastającej roli w oświatowym przedsięwzięciu. Władza ta nada im uprawnienia do współdecydowania o treści celów edukacyjnych, a tym samym nada odpowiednią rangę aspektom wykonawczym zadań wychowawczych. Bez sprzężenia zwrotnego między tworzeniem celów a realizacją celów nie można myśleć o jakimkolwiek postępie teorii i praktyce edukacyjnej.

W obecnych warunkach realizacja systemowych zadań oświatowych wymaga czasu, olbrzymich zasobów, kolektywnego współdziałania i koordynacji wysiłków; zakłada też istnienie licznych i rozgałęzionych szczebli pośrednich między postawieniem celu a jego realizacją. Nic bardziej niż obserwowane dziś kryzysy w oświacie nie usprawiedliwia ciągłej troski o wzajemne dostosowanie celów i działań edukacyjnych.

Niepodobna omówić wszystkich szkodliwych następstw, które wywołało izolowanie treściowej od operacyjnej jakości celu wychowania. Poprzestańmy więc na odnotowaniu jednego tylko skutku, jakim stało się

rozpowszechnienie — w teorii i praktyce — statycznej koncepcji celu, absolutnie nie odpowiadającej ani współczesnym realiom społecznym, ani też charakterowi nowoczesnej działalności oświatowo-wychowawczej. Cel statyczny jest celem, który nie podlega modyfikacji w toku wywiązywania się ze swych funkcji kierowania działaniem. Cel dynamiczny jest celem, który zdolny jest zmieniać się stosownie do zmiennych wymogów otoczenia, a także w związku z rezultatami działania, które ukierunkowuje. Jest rzeczą naturalną, że dostrzeganie w celach jedynie ich walorów treściowych przyczyniło się do akceptowania w teorii i stosowania w praktyce statycznej koncepcji celu. Cele nie mogły ulegać zmianie, tzn. być modyfikowane progresywnie przez przebieg i rezultaty bezpośredniego działania. Były raczej zamienione niż zmieniane. Sukcesja celów w teorii niewiele miała wspólnego z kumulacją osiągnięć lub niedomagań w praktyce. W konsekwencji, sfera celów żyła swym własnym życiem, rozwijała się wedle własnych reguł i była doskonalona zgodnie z teoretycznymi standardami rzetelności. Zmiana celów, którą teoria dopuszcza i przewiduje, jest jednak zmianą pozorną. Nie jest bowiem dynamicznym cel, który ulega transformacjom bez jakichkolwiek związków z efektami praktyki wychowawczej. Zmiana ta, nie zawdzięczająca nic praktyce, nie jest w stanie praktyce się odwdzięczyć, modyfikując istotnie jej treść i kierunek. Pedagogom znana jest sytuacja, że teoria pedagogiczna rozwija się jako proste następstwo doktryn, pozbawionych ściślejszych więzi merytorycznych; jednocześnie praktyka pedagogiczna ewoluuje jako sekwencja standardowych i automatycznych czynności, połączonych bardziej więzią czasowego następstwa niż operacyjnego związku. Zjawisko to jest rezultatem faworyzowania, w tworzeniu celów, wyłącznie ich treści, a w realizacji celów wyłącznie ich wykonawczych kryteriów. Osiągnięcia w działaniu nie warunkują wzrostu celów, a wzrost celów nie warunkuje wyższych osiągnięć.

Statyczna koncepcja celu nie przetrwa długo w oświacie. Zakłada ona bowiem, że oto jest — z jednej strony — pewien cel oraz — z drugiej — pewien dystans, który trzeba przebyć, aby postawiony cel zrealizować. Procedura taka była z pewnością uprawiana kiedyś. W warunkach dzisiejszych droga, którą przebywamy realizując cele edukacyjne, porusza się wraz z nami. Istnieje więc zawsze ryzyko zrealizowania celu albo niepotrzebnego, albo szkodliwego, ilekroć pozostawać będziemy na gruncie jego statycznej interpretacji.

5. Kategoria celu wychowania i jej system wartości

Każdy konkretny cel wychowania — niezależnie od stopnia jego ogólności — zakłada preferowanie pewnego systemu wartości. Ideał dobrego obywatela deprecjonuje pewne postawy, inne zaś aprobuje, zalecając ich

upowszechnienie; osobowość wszechstronnie rozwinięta — to cel, który dewaluuje jednostronność w praktyce wychowawczej, postulując oddziaływanie całościowe i harmonijne. Podobna selektywność charakteryzuje każdy inny cel wychowawczy.

Wypada jednak rozpatrzyć kwestię, czy o samej kategorii celu można powiedzieć, że pociąga za sobą preferowanie jakiegoś systemu wartości? Czy „pusty kontener", do którego przyrównaliśmy tradycyjną ideę celu, jest aksjologicznie neutralny? Czy nie zawiera on żadnego ładunku imperatywnego, zalecając raczej te niż inne postawy, poglądy i wartości? Z dotychczasowych rozważań wynika bezspornie, że tradycyjna idea celu wychowania, zrodzona w określonych warunkach i do nich przystosowana, nie jest bynajmniej tworem aksjologicznie indyferentnym. Zakłada ona preferencje dla pewnego systemu wartości, choć z pewnością bardziej go wyraża niż eksplicite formułuje. System ów przenika sposoby pojmowania i definiowania celów edukacyjnych, nie pozostając bez wpływu na ich treść, a w konsekwencji — na kierunek praktyki wychowawczej. Nietrudno zauważyć np., że indywidualistyczna koncepcja celu zawiera w sobie określone imperatywy, wskazując, iż raczej to jest dobre w praktyce pedagogicznej niż co innego. Podobnie redukowanie celu wychowania do określonego wzoru osobowego (ideału) wskazuje, co jest godne celowych starań, co zaś nie. Akcentowanie w celach wyłącznie ich jakości treściowej, kosztem walorów operacyjnych, również tworzy pewien układ preferencji, w którym sprawności instrumentalne cenione są niżej od ideowej zawartości celów.

Czy więc tego chcemy, czy nie, pozostając na gruncie określonej idei celu, pozostajemy w ramach, w których musimy pewne rzeczy preferować, inne zaś deprecjonować. Nie jest to niebezpieczne dotąd, dopóki owe preferencje powstają w zgodzie z preferencjami konkretnych celów edukacyjnych. Jeżeli natomiast zachodzi tu stosunek interferencji, niezgodności, konfliktu, zadania wychowawcze stają się mętne, niespójne, przypadkowo zestawione, a więc także nieefektywne operacyjnie i nie atrakcyjne psychologicznie.

Modernizacja celów w warunkach obecnych to również ulepszanie systemu wartości, który kategoria celu wyraża sama sobą. Trudno bowiem wyobrazić sobie, aby tradycyjna kategoria celu, ze swym przestarzałym systemem wartości, mogła być nośnikiem dla zadań aktualnie postawionych przed polską oświatę. Jako taka będzie ona raczej czynnikiem hamującym określanie jakościowo nowych celów niż stymulatorem w procesie ich ustawicznego tworzenia i doskonalenia.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JANINA SZYMKAT
KRAKÓW

FAKULTETY PEDAGOGICZNE W LICEACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH FORMĄ PRZYGOTOWANIA MŁODZIEŻY DO STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH

W obecnym systemie kształcenia nauczycieli w Polsce, charakteryzującym się doskonaleniem planów studiów, wypracowywaniem programów, modernizowaniem metod pracy, stosowaniem coraz nowocześniejszych środków dydaktycznych, lepszą organizacją praktyk pedagogicznych, pilną sprawą jest rozwiązanie problemu selekcji zawodowej i doboru kandydatów na studia nauczycielskie. W wyższych szkołach pedagogicznych i na kierunkach nauczycielskich w innych uczelniach podejmuje studia wciąż niemała część młodzieży nieprzydatna zawodowo, o nieadekwatnej motywacji, nie zainteresowana pracą pedagogiczną, przejawiająca niekiedy niewłaściwy stosunek do dzieci. Przyjmowane są osoby, które odpadły ze studiów niepedagogicznych lub też nie miały szans otrzymania indeksu w innych uczelniach, którym studia pedagogiczne nie dają zadowolenia i już w momencie ich rozpoczynania nastawiają się na pracę w zawodach pozanauczycielskich. Główne przyczyny takiej sytuacji leżą w fakcie, że w planie nauczania szkół średnich jak dotąd nie uwzględniano form pracy przygotowującej uczniów do wyboru studiów nauczycielskich, a także w tym, że o przyjęciu na uczelnię kształcącą nauczycieli decyduje przede wszystkim czynnik intelektualny wyrażony odpowiednio pozytywnym wynikiem egzaminu wstępnego. Poprawę jakości doboru można osiągnąć przez zapewnienie dopływu kandydatów, którzy sprawdzą się w studiach, a następnie w pracy pedagogicznej. Zgodnie ze współczesnym stanowiskiem pedeutologów praca nad doborem młodzieży do studiów pedagogicznych powinna obejmować wyszukiwanie odpowiednich jednostek, budzenie zainteresowań pedagogicznych, zachęcanie wartościowej młodzieży do wyboru tych studiów, a przede wszystkim musi koncentrować się na kształtowaniu i rozwijaniu pożądanych cech osobowości u kandydatów na nauczycieli i wychowawców. Wiele strat przynosi niepodejmowanie w szkole średniej pracy wychowawczej skierowanej na świadome i planowe przygotowanie do wyboru studiów nauczycielskich młodzieży, która by intelektualnie i emocjonalnie wiązała na stałe własne plany życiowe z zawodem nauczyciela-wychowawcy.

Odczuwane w praktyce szkolnej negatywne skutki nieprawidłowego doboru młodzieży do uczelni kształcących nauczycieli skłoniły władze szkolne Kuratorium w Krakowie [1] wspólnie z Instytutem Nauk Pedagogicznych WSP w Krakowie do eksperymentalnego wprowadzenia do planu nauczania liceów ogólnokształcących zajęć fakultatywnych grupy pedagogicznej i pedagogicznych kół zainteresowań do planu zajęć pozalekcyjnych.

[1] Dotyczy liceów ogólnokształcących województwa krakowskiego w granicach sprzed reformy administracji przeprowadzonej w roku 1975.

Organizacja zajęć

Zajęcia fakultatywne grupy pedagogicznej prowadzone są od czterech lat, począwszy od roku szkolnego 1971/72. W okresie prowadzenia eksperymentu zajęciami objęto 1021 uczniów zorganizowanych w 52 grupach, z czego 36 stanowiły grupy fakultatywne, a 16 pedagogiczne koła zainteresowań. Zajęcia pedagogicznych kół zainteresowań prowadzono w klasie trzeciej w wymiarze 2 godz. tygodniowo w ramach zajęć nadobowiązkowych. Celem ich była wstępna orientacja młodzieży w zagadnieniach pedagogicznych przygotowująca do udziału w zajęciach fakultatywnych w klasie czwartej. W planie nauczania na fakultet pedagogiczny przeznaczono 4 godz. tygodniowo, o ile był to jedyny fakultet wybrany przez ucznia. Natomiast dla uczniów klas sprofilowanych lub tych, którzy równocześnie uczęszczali na inny fakultet, zajęcia prowadzono w wymiarze 2 godz. tygodniowo. Przy rekrutacji młodzieży przestrzegano zasady świadomego i dobrowolnego udziału, informowano uczniów o celu i charakterze zajęć. Starano się objąć nimi młodzież dobrze uczącą się, aktywną społecznie, przejawiającą dodatnie właściwości psychofizyczne predestynujące ją do zawodu nauczycielskiego. Uczniom, którzy przekonali się w trakcie uczestnictwa, że zajęcia fakultetu pedagogicznego ich nie interesują, zapewniono możliwość przejścia na inny prowadzony w szkole fakultet.

Zadania fakultetów pedagogicznych

Przed wprowadzonymi eksperymentalnie w wybranych liceach zajęciami fakultatywnymi grupy pedagogicznej i pedagogicznymi kołami zainteresowań postawiono następujące zadania:

— Zajęcia te miały na celu zainteresować studiami pedagogicznymi, wpłynąć na świadomy wybór zawodu nauczycielskiego przez najlepszą, dobrze uczącą się, społecznie aktywną, przydatną zawodowo młodzież, w tym także chłopców.

— Miały one dostarczyć uczniom układ informacji i wyobrażeń o pracy nauczycielskiej, dać rzeczową podstawę krytycznej oceny własnych możliwości, ukształtować uzasadnioną motywację wyboru studiów pedagogicznych.

— Zadaniem ich było również pomóc młodzieży w trafnym wyborze studiów, powstrzymać przed nieprzemyślanymi decyzjami, dokonując w ten sposób już w szkole średniej selekcji młodzieży, która z różnych względów nie powinna wybierać studiów pedagogicznych.

— Wychodząc naprzeciw potrzebom praktyki szkolnej prowadzone zajęcia miały rozwijać u kandydatów na nauczycieli zdolności pedagogiczne: konstruktywne, komunikatywne, organizatorskie, a także ukierunkowywać skłonności, zainteresowania, potrzeby i emocjonalne nastawienie uczestników na działalność pedagogiczną, a przy tym kształtować nawyki i umiejętności związane z tą działalnością.

— Na zajęciach tych młodzież powinna była poznać wysoką wartość zawodu pedagoga, piękno i trud pracy nauczycielskiej, odpowiedzialność przed społeczeństwem za jej rezultaty, miała dowiedzieć się o wymaganiach stawianych kandydatom do tego zawodu, poznać funkcjonowanie systemu kształcenia nauczycieli, zorientować się w możliwościach zdobycia kwalifikacji nauczycielskich w specjalnościach przedmiotowych i zawodowych.

— Zajęcia kół i fakultetów pedagogicznych miały wzbogacić ogólny zasób wiedzy i umiejętności wynoszonych ze szkoły średniej przez uczniów o wiadomości z zakresu nauk pedagogicznych przydatne każdemu człowiekowi w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym i społecznym.

— Przed zajęciami postawiono zadanie zapoznania uczniów z najważniejszymi kierunkami w teorii i w praktyce w dziedzinie oświaty i wychowania.

— Zajęcia te miały ułatwić uczestnikom zaznajomienie się z wybranymi pozycjami literatury pedagogiczno-psychologicznej, dostarczającymi wiedzę przydatną dla potrzeb uczenia się w szkole średniej i studiowania w szkole wyższej. Opracowywane wiadomości z zakresu psychologii, pedagogiki i socjologii miały pomóc młodzieży w rozwiązywaniu konkretnych problemów związanych z uczeniem się, rozwojem własnej osobowości, kształtowaniem światopoglądu, podejmowaniem pracy i działalności społecznej.

— W realizacji programu zajęć kół i fakultetów pedagogicznych należało dążyć do ukazywania praktycznego funkcjonowania systemów dydaktycznych i wychowawczych, prawidłowości i zaniedbań w ich działaniu, aby uczestnicy opanowali umiejętność obserwowania, analizowania i oceniania problemów pedagogicznych. W toku zajęć zmierzano do zetknięcia młodzieży z nauczycielami i wychowawcami wyróżniającymi się wybitną osobowością i wysokimi osiągnięciami w pracy. Chodziło szczególnie o uchwycenie cech ich osobowości decydujących o uzyskiwanych sukcesach w pracy pedagogicznej.

Program zajęć

Program[2] zajęć fakultatywnych grupy pedagogicznej opracowano w Instytucie Nauk Pedagogicznych WSP w Krakowie. Uwzględniono w nim cztery podstawowe działy tematyczne, obejmujące w zintegrowanej formie zagadnienia teoretyczne i praktyczne z psychologii ogólnej i rozwojowej, pedagogiki oraz organizacji oświaty i szkolnictwa, pedeutologii, poradnictwa zawodowego. Program zajęć fakultatywnych, który otrzymali nauczyciele, zawierał: uwagi wstępne, materiał nauczania i literaturę, uwagi metodyczne o jego realizacji, a także omówienie korzyści, jakie przyniesie młodzieży uczestnictwo w zajęciach fakultetu pedagogicznego.

Hipotezy, problematyka i metodologia badań

Przystępując do badań nad doborem kandydatów do uczelni kształcących nauczycieli przyjęto następujące hipotezy.

— Dobrze i szeroko prowadzona wśród młodzieży szkół średnich preorientacja do zawodu nauczycielskiego jest istotnym warunkiem dopływu do studiów pedagogicznych kandydatów odpowiadających wymaganiom zawodowym i właściwie przygotowanych do kształcenia się w szkole wyższej.

— Skuteczną formą preorientacji czynnej są pedagogiczne koła zainteresowań i fakultety pedagogiczne zaznajamiające młodzież z charakterem pracy i wymaganiami stawianymi nauczycielom oraz warunkami, jakim powinni odpowiadać kan-

[2] Po rocznym trwaniu eksperymentu Ministerstwo Oświaty i Wychowania zaakceptowało opracowany w ośrodku krakowskim program, rozesłało go do wszystkich liceów w kraju zachęcając dyrekcje do organizowania fakultetów pedagogicznych. Idea eksperymentu, jak i program zostały pozytywnie przyjęte w innych województwach. W roku szk. 1974/75 na terenie całego kraju działało 55 grup fakultatywnych bądź kół zainteresowań, z tego 22 w okręgu krakowskim. W większości liceów pozakrakowskich realizowano program opracowany w Instytucie Nauk Pedagogicznych WSP w Krakowie, korzystano z konsultacji i instruktażu tego Instytutu. Na podstawie dodatniej oceny wyników działalności fakultetów pedagogicznych Ministerstwo Oświaty i Wychowania zaleciło w r. szk. 1975/76 organizację ich we wszystkich liceach ogólnokształcących w kraju. W ostatnich latach podobnego typu zajęcia wprowadzono w ZSRR w oparciu o program opracowany przez Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR.

dydaci do studiów pedagogicznych, są także formą kierowania wyborem ich przyszłego zawodu.

— Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego jest długotrwałym procesem planowego działania zmierzającego do ukształtowania osobowości jednostek, ich zainteresowań, motywacji, dostarczenia wiedzy o przyszłym zawodzie i rozwinięcia pożądanych w pracy pedagogicznej umiejętności. Najkorzystniejszym miejscem przygotowywania do zawodu nauczycielskiego jest szkoła średnia, ponieważ ma możliwość obiektywnego poznania ucznia, oddziaływania na jego osobowość w okresie jej intensywnego rozwoju.

Przedstawione hipotezy były podstawą określenia następujących zagadnień badawczych:

— struktura społeczna i rodzinna młodzieży uczęszczającej na zajęcia kół i fakultetów pedagogicznych,

— postępy w nauce badanej młodzieży osiągane w klasie VIII szkoły podstawowej i w klasach III i IV liceum,

— motywacja udziału w zajęciach oraz aktywność społeczna i organizacyjna uczestników na terenie szkoły,

— poziom sprawności umysłowej,

— właściwości typologiczne uczestników kół i fakultetów pedagogicznych rozpatrywane ze względu na prognozę osiągania dobrych wyników w studiach i powodzenia w pracy nauczycielskiej,

— poziom przydatności badanych do studiów pedagogicznych i pracy w zawodzie nauczycielskim,

— wyniki egzaminu dojrzałości, losy uczestników po ukończeniu szkoły średniej, wyniki egzaminu wstępnego,

— wyniki pierwszego roku studiów pedagogicznych byłych uczestników kół i fakultetów.

Przedmiotem badań była również sama koncepcja programowo-metodyczna wprowadzenia jako formy ukierunkowanego doboru młodzieży do studiów i zawodu nauczycielskiego pedagogicznych kół zainteresowań i fakultetów grupy pedagogicznej.

Złożona problematyka badań wymagała zastosowania szeregu metod i technik badawczych[3]. Do najważniejszych należały: eksperyment programowy, wielostronna obserwacja, badanie dokumentacji zawierającej dane dotyczące funkcjonowania fakultetów pedagogicznych oraz informacje o uczestnikach, badania testowe (test cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO, test percepcyjny J. C. Ravena, Inwentarz Osobowości H. J. Eysencka, test przydatności zawodowej), wywiady, wypracowania, ankiety i inne.

Omawiane badania[4] zostały przeprowadzone w latach 1971—75. Z obszernego materiału w niniejszym artykule zostaną zaprezentowane wyniki dotyczące młodzieży objętej działalnością fakultetów pedagogicznych od roku szk. 1971/72 do 1973/74 w liczbie 533 uczestników z 17 szkół. W analizie uzyskanych wyników skupiono się na czterech grupach czynników charakteryzujących uczestników fakultetów i ich prognostyczną wartość w doborze do zawodu nauczycielskiego: na czynnikach socjologicznych — uwarunkowaniach środowiskowo-społecznych, dydaktycznych — wynikach w nauce, na egzaminie wstępnym i w studiach, psychologicznych — poziomie umysłowym, cechach osobowości, stopniu przydatności zawodowej

[3] Ze względu na niewielką objętość artykułu zrezygnowano w tym miejscu ze szczegółowego przedstawienia organizacji, metod i technik badawczych zastosowanych w celu zmierzenia wyników eksperymentu.

[4] Badania są kontynuowane w stosunku do następnych roczników oraz w odniesieniu do studentów, którzy wcześniej uczęszczali na zajęcia fakultetu pedagogicznego.

oraz pedagogicznych — motywacji udziału w fakultetach i podjętej decyzji zawodowej.

Charakterystyka uczestników fakultetów pedagogicznych

Dane dotyczące pochodzenia środowiskowego i społecznego badanych, przedstawione w tabeli 1, wskazują, że w ciągu trzech lat działalności kół i fakultetów pedagogicznych wyraźnie zarysowały się dwie tendencje charakteryzujące ucze-

TABELA 1

POCHODZENIE ŚRODOWISKOWE I SPOŁECZNE UCZESTNIKÓW KÓŁ I FAKULTETÓW PEDAGOGICZNYCH

Rok szk.	Liczba uczestników	Środowisko				Pochodzenie społeczne			
		wieś	osiedle	miasto pow.	miasto woj.	chłopskie	robotnicze	int. prac.	inne
1971/72	16	12	2	2	—	9	5	2	—
1972/73	225	94	53	33	45	120	82	20	3
1973/74	292	117	66	48	61	192	75	21	4
razem	533	223	121	83	106	321	162	43	7
procent	100	42,0	22,7	15,5	19,8	60,0	30,4	8,1	1,5

stników. Najbardziej liczebną kategorią jest młodzież, która urodziła się na wsi i w miasteczkach, pochodząca z małych miejscowości. Stanowi ona 64,7% ogółu uczestników; młodzieży miejskiej zgłosiło się na te zajęcia 35,3%. Proporcje te utrzymywały się równomiernie we wszystkich rocznikach objętych badaniami. Z rodzajem środowiska wiąże się druga tendencja, dotycząca pochodzenia społecznego. Dominuje zdecydowanie młodzieży pochodzenia chłopskiego, stanowiąca 60%, robotniczego — 30,4%, inteligencji pracującej — 8,1%. Wśród młodzieży wywodzącej się z inteligencji pracującej przeważali uczniowie, których rodzice stanowili w swoich grupach społecznych niższe warstwy. Zarówno typ pochodzenia społecznego, jak i rodzaj środowiska zawodowego rodziców uczestników omawianych zajęć wskazuje na stosunek do zawodu nauczycielskiego w określonych kręgach społecznych. Zajęcia te wybierała młodzież, dla której zostanie w przyszłości nauczycielem oznaczało awans w stosunku do pozycji społecznej zajmowanej przez rodziców. Omijanie zajęć preorientujących do studiów nauczycielskich przez uczniów, których rodzice zajmują wyższe pozycje w hierarchii społeczno-zawodowej, świadczy o niepopularności w tych środowiskach zawodu nauczyciela, jako kierunku kształcenia własnych dzieci. Przewaga udziału w fakultetach pedagogicznych uczniów pochodzenia chłopskiego i robotniczego jest zjawiskiem pozytywnym. Jak wskazują wyniki badań, uzyskują oni wyższy stopień sprawności w studiach, cenią sobie zdobyte wykształcenie i zapewne podejmą pracę nauczycielską wśród tych, którzy jej najbardziej potrzebują, w swoim własnym środowisku.

Fakt, że uczęszczająca na fakultety pedagogiczne młodzież ukończyła szkoły średnie w 69,5% w małych miastach względnie w osiedlach, jak się okaże w dalszej analizie, znajdzie swoje odbicie w poziomie przygotowania tej młodzieży do studiów, głównie w trudnościach przy egzaminie wstępnym oraz w wynikach pierwszego roku studiów.

Zawód nauczycielski zawsze był wybierany raczej przez kobiety. Feminizacja

zawodu nauczycielskiego jest zjawiskiem światowym i przejawia tendencję zwyżkową. Jednym z założeń podjętego eksperymentu było dążenie do pozyskania pewnej liczby chłopców, którzy chcieliby podjąć studia nauczycielskie, a w przyszłości zwiększyliby grupę mężczyzn w zawodzie nauczycieli-wychowawców. Niestety, zamierzenie to okazało się bardzo trudne w realizacji. W wyniku podjętych wysiłków w ciągu trzech lat na ogólną liczbę 533 uczestników fakultetów zainteresowano tymi zajęciami 71 uczniów-mężczyzn, tj. 13,5%. Nikły rezultat w tym względzie jest mimo wszystko osiągnięciem, gdyż faktycznie w większości podjęli oni studia nauczycielskie.

Porównując wiek uczestników zajęć fakultatywnych z wiekiem uczniów klas, do których uczęszczali, można stwierdzić, że byli oni prawie w 97% w wieku właściwym dla danej klasy, co oznacza, iż naukę rozpoczęli zgodnie z obowiązkiem szkolnym, a jej przebieg był prawidłowy, uzyskiwali w poszczególnych klasach promocję. Wynika stąd wniosek, że ich możliwości uczenia się pozwalały na systematyczne osiąganie sukcesu szkolnego. Byli to zatem kandydaci bez opóźnień organizacyjnych, w takim samym wieku jak ogół młodzieży przygotowującej się do wyboru studiów wyższych.

Od kandydatów do zawodu nauczycielskiego wymaga się zespołu pozytywnych postaw, a szczególnie takich, jak dobre przystosowanie społeczne, opiekuńcze nastawienie wobec innych, samodzielność, które bez wątpienia kształtują się pod wpływem sytuacji rodzinnej. Na tle powyższych stwierdzeń uczestnicy kół i fakultetów pedagogicznych prezentowali się korzystnie, 94,3% posiadało rodzeństwo, aż 66,4% wychowywało się w rodzinach wielodzietnych. Były to przeważnie rodziny chłopskie i robotnicze, w których samo życie zmuszało dzieci do pomocy rodzicom w pracy, w opiece nad rodzeństwem, uczyło je rozumienia potrzeb innych. Spośród ogółu młodzieży objętej eksperymentem 92,3% (492 uczniów) należało do rodzin pełnych, a tylko 7,7% było pozbawione któregoś z rodziców, na skutek śmierci 3,4%, zaś porzucenia rodziny 4,3%. W ocenie szkolnych wychowawców tej młodzieży rodziny uczestników fakultetów pedagogicznych w zdecydowanej przewadze stanowiły korzystne środowisko wychowawcze. Charakteryzowała je dodatnia postawa wobec dzieci, chęć ich wykształcenia, w miarę posiadanych możliwości zaspokajanie potrzeb dzieci, troska o ich wychowanie w systemie wartości uznawanych przez rodziców. Sądzę, że korzystna sytuacja rodzinna tej młodzieży jest dobrą przesłanką dla kształtowania się osobowości przyszłego wychowawcy, bowiem nie ciążą na niej negatywne doświadczenia rodzinne, stressy i zagrożenia. Dodać należy, że pozytywny układ sytuacji rodzinnej uczestników nie był przypadkowy, głównie zdecydowała o tym selektywnie przeprowadzona rekrutacja, w której nastawiono się na przyjmowanie na te zajęcia młodzieży, w zachowaniu której nie występowały postawy o charakterze aspołecznym czy amoralnym, przeciwnie, w doborze poszukiwano młodzieży, która wyróżniała się w nauce, w działalności społecznej, w kulturze osobistej, była dobrym przykładem dla rówieśników.

Aktywność społeczna uczestników

Aktywność społeczną można mierzyć według wskaźnika przynależności do organizacji młodzieżowych i szkolnych lub na podstawie stosunku do pracy i zaangażowania w działaniu społecznym. W przypadku naszych uczestników wskaźnik faktycznej aktywności był większy od wskaźnika formalnej przynależności do organizacji młodzieżowych. Na 533 uczniów biorących udział w zajęciach kół i fakultetów pedagogicznych do ZMS należało 131, do ZMW 64, do innych organizacji szkolnych 23 uczniów. Funkcje kierownicze w tych organizacjach pełnił co dziesiąty

uczestnik. Pracę w harcerstwie jako instruktorzy prowadziło 4,7% badanych (41 osób). Ogółem z pracą i działalnością w organizacjach związanych było 48,5% uczęszczających na fakultet. Jest to znacznie wyższy wskaźnik niż analogiczny w stosunku do młodzieży uczącej się w szkołach średnich. W ocenie nauczycieli była to grupa pełna inicjatywy i chętna do pracy społecznej, czego wyrazem były jej oceny ze sprawowania, które w odniesieniu do wszystkich uczestników mieściły się między stopniem dobrym i wzorowym. Mniej korzystnie przedstawiał się udział tej młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Nieliczne jednostki angażowały się w działanie zespołów artystycznych, technicznych czy sportowych. Działo się tak z braku rozwiniętych zainteresowań tego typu, a także z powodu niewielkich możliwości stworzonych im przez szkołę. Młodzież ostatnich klas liceum koncentrowała swoje wysiłki na przygotowaniu się do egzaminu dojrzałości i wstępnego do szkoły wyższej. Widoczne zjawisko niedoceniania pracy nad rozbudzeniem zainteresowań i umiejętności pozaintelektualnych prowadziło do jednostronności w przygotowaniu młodzieży do studiów wyższych. Założenie pozyskania poprzez organizowane fakultety pedagogiczne młodzieży uzdolnionej, z ukształtowanymi zainteresowaniami udało się zrealizować w niewielkim zakresie.

Wyniki w nauce uczestników fakultetów pedagogicznych

Postępy w nauce szkolnej uczestników fakultetów pedagogicznych zostaną przeanalizowane w trzech poziomach uczenia się, tj. w ostatniej klasie szkoły podstawowej, w trzeciej i czwartej klasie liceum i na egzaminie dojrzałości oraz na egzaminie wstępnym i pierwszym roku studiów. W tym celu posłużę się analizą ocen szkolnych, które w procesie nauczania i uczenia się traktowane są jako miernik poziomu uzyskanych wiadomości, a co za tym idzie — motywacji uczenia się, ilości wnoszonego w pracę szkolną wkładu, a także uzdolnień i inteligencji. Oceny szkolne należą do istotnych czynników charakteryzujących możliwości uczenia się jednostki, niemniej nie są jednoznaczne z jej poziomem umysłowym, ponieważ na wyniki nauczania rzutuje znacznie więcej elementów.

Analiza osiągnięć szkolnych młodzieży uczęszczającej na fakultety pedagogiczne upoważnia do następujących stwierdzeń. Byli to w 91,7% uczniowie, którzy szkołę podstawową ukończyli z wynikiem dobrym i bardzo dobrym. W dwu ostatnich klasach szkoły średniej poziom osiąganych przez nich wyników wyraźnie obniżył się i stał się bardziej zróżnicowany. Uczniów z ocenami dobrymi i lepszymi było w klasie czwartej już tylko 30,8%, najliczniejszą — 46,9% — grupę stanowili tu uczniowie ze średnią oceną od 3,6 do 4,0, u 1/4 uczniów tej klasy przeważały oceny dostateczne. O ocenach na świadectwach maturalnych, obrazujących końcowe osiągnięcia nauki w szkole średniej, następuje znów podwyższenie wyników, prymusów i uczniów dobrych jest 21,5%, natomiast najliczniejsza grupa legitymuje się średnią od 3,6 do 4,0, stanowi ona aż 64,4% ogółu. Z przytoczonych danych wynika, że dominującą kategorią wśród uczestników fakultetów byli uczniowie przeciętni, tylko co piąty należał do dobrych i bardzo dobrych, a zatem mających szansę dostania się na studia.

Poziom umysłowy badanych

Na pytanie, w jakim stopniu uzyskane postępy w nauce odpowiadały poziomowi umysłowemu badanych, można odpowiedzieć na podstawie wyników przeprowadzonych badań testowych zestawionych w tabeli 2.

Przewaga uczniów z ocenami dostatecznymi pozwala sądzić, że fakultety pedagogiczne wybierały jednostki o średnim względnie niskim poziomie rozwoju funkcji myślowych. Tymczasem wyniki testów: UNESCO i Ravena, nie potwierdzają po-

wyższego sądu. Ponieważ wyniki obu testów wykazują wysoki wskaźnik korelacji, przeanalizuję je łącznie. Rezultaty mieszczące się w dwu górnych przedziałach w testach Ravena i UNESCO uzyskało około 40% badanych. Uzyskane przez nich wyniki świadczą o posiadanych zdolnościach logicznego rozumowania, operowania materiałem abstrakcyjnym, umiejętnościach poprawnego wnioskowania, wychwytywania powiązań i zależności, słowem, o dobrej percepcji umysłowej. Dobrze wykształcone u nich procesy myślowe stanowią dobrą predyspozycję do studiów i twórczej pracy w zawodzie nauczycielskim.

Połowa uczestników uzyskała istotnie tylko wyniki przeciętne, uwidocznione w trzecim rzędzie tabeli 2, wyrażające przeciętny poziom sprawności umysłowej. Niemniej przy odpowiednim wysiłku, systematycznej pracy i silnej motywacji pozwalają one na osiąganie dodatnich rezultatów uczenia się. Grupę o najmniejszych możliwościach stanowią uczniowie, których wyniki ujęto w przedziale czwartym. Jest ich sporo, w teście Ravena 11,3%, w teście UNESCO 9,0% ogółu badanych. Ich poziom nie predestynuje ich do podjęcia studiów wyższych.

TABELA 2

POZIOM UMYSŁOWY UCZESTNIKÓW FAKULTETÓW PEDAGOGICZNYCH

N=506			N=520		
Wyniki testu Ravena	Liczba	%	Wyniki w teście cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO	Liczba	%
51 i więcej punktów	40	7,9	30 i więcej punktów	58	11,1
46—50 punktów	155	30,6	25—29 punktów	164	31,5
41—45 punktów	254	50,2	21—24 punktów	251	48,4
40 i mniej punktów	57	11,3	20 i mniej punktów.	47	9,0
średnia arytmetyczna 42,1					23,4
odchylenie standardowe 3,57					2,12

Zróżnicowanie poziomu umysłowego jest potwierdzane wielkością odchyleń standardowych przy poszczególnych testach. Uzyskana przez ogół uczestników średnia wyników jest stosunkowo wysoka, świadczy o tym, że licea istotnie starały się, aby fakultety pedagogiczne wybierali uczniowie zdolni, będący w stanie podołać trudnościom w studiach, spełniający w tym względzie wymagania zawodowe.

Właściwości typologiczne badanych

Przy rozpatrywaniu przydatności uczestników pedagogicznych zajęć fakultatywnych ważne jest spojrzenie na ich właściwości typologiczne, stwierdzenie, o ile pozwalają one na postawienie korzystnej prognozy odnośnie ewentualnych studiów, a w przyszłości pracy nauczycielskiej. Analizując wyniki badania trzech podstawowych wymiarów: ekstrawersji, neurotyzmu, kłamliwości, ujęte łącznie dla uczniów i uczennic, można powiedzieć, że są one ogólnie korzystne. Ekstrawertywność u większości, tj. 79,8%, utrzymuje się na poziomie wysokim i średnim, co oznacza, że jest to młodzież zainteresowana i skierowana ku światu zewnętrznemu, bezpośrednia, chętnie włączająca się w życie społeczne, wrażliwa, emocjonalnie angażująca się w działanie, otwarta wobec innych. Wyniki badania skalą neurotyzmu są bardziej zróżnicowane, wysoki neurotyzm przejawia 24,4%, niski 18,8%, przeciętny po-

TABELA 3

WYNIKI BADANIA WYMIARÓW OSOBOWOŚCI INWENTARZEM H. J. EYSENCKA

Wyniki	Skala	ekstrawersji	neurotyzmu	kłamliwości
Wysoki	liczba	94	123	70
	procent	18,6	24,4	13,7
przeciętny	liczba	309	287	394
	procent	61,2	56,8	78,1
niski	liczba	102	95	41
	procent	20,2	18,8	8,2
średnia arytmetyczna		30,17	28,08	9,75
odchylenie standardowe		8,82	7,90	7,72

ziom zrównoważenia i średnią chwiejność procesów nerwowych wykazuje 56,8% badanych. Ogólnie jest to wynik mniej korzystny, należy go łączyć z typem środowiska tej młodzieży, a być może także z reakcjami na badania, z którymi większość zetknęła się po raz pierwszy w życiu. W trzeciej wykorzystanej w badaniach skali służącej do pomiaru kłamliwości wyniki są umiarkowanie korzystne. Wskazywałoby to na dodatnie strony osobowości tej młodzieży, nieprzejawiania większej tendencji do przedstawiania siebie w korzystniejszym świetle.

Motywacja wyboru fakultetu pedagogicznego

Na podstawie wypowiedzi ankietowych i wypracowań na temat uczestnictwa w omawianych zajęciach można stwierdzić, że motywacja, jaką kierowali się uczniowie, była różnorodna. Młodzież na ogół szczerze wypowiadała się w tym względzie. Najczęściej wymieniane, uważane przez uczniów za decydujące motywy można zgrupować następująco: 1) motywy wynikające z zainteresowań i chęci wyboru zawodu nauczycielskiego — 165 uczniów, 2) motywy związane z aktualnymi potrzebami osobistymi, chęcią poznania siebie, innych, oceny postępowania nauczycieli, rodziców, wiążące się z nauką, pracą w organizacji — 306 uczniów, 3) motywy poznawcze, „dowiedzieć się czegoś nowego", „zainteresował mnie program zajęć", „interesuje mnie człowiek" itp. — 62 uczniów.

Przydatność zawodowa badanych

Nauczyciele prowadzący fakultet pedagogiczny przy pomocy skalowanego arkusza obserwacji dokonali badania — oceny przydatności zawodowej uczestników, rozpatrując układ cech osobowości ważnych w zawodzie nauczycielskim. Uzyskane wyniki są zaskakująco wysokie. Z ogólnej liczby uczestniczących w tych zajęciach 227 osób, tj. 42,6%, posiada wyraźnie zarysowane właściwości psychofizyczne, które dają podstawę dla korzystnej prognozy co do wyników w studiach i pracy zawodowej. Niewiele mniej uczniów, bo 37,4%, uznano za bardziej przydatnych niż nieprzydatnych do zawodu nauczycielskiego. W strukturze osobowości występowa-

Tabela 4

WYNIKI BADANIA PRZYDATNOŚCI ZAWODOWEJ

Poziom przydatności	Liczba	Procent	Prognoza zawodowa
nieprzydatny do zawodu nauczycielskiego	12	2,2	nie podoła wymaganiom pracy nauczyciela wychowawcy
bardziej nieprzydatny niż przydatny	19	3,8	będzie w przyszłości słabym nauczycielem wychowawcą
przydatność nieokreślona	76	14,2	przy dużym wysiłku może zostać przeciętnym nauczycielem wychowawcą
bardziej przydatny niż nieprzydatny	199	37,4	przy znacznym wysiłku może zostać dobrym nauczycielem wychowawcą
w pełni przydatny	227	42,6	najprawdopodobniej będzie dobrym nauczycielem wychowawcą

ły u nich braki motywacyjne, światopoglądowe i instrumentalne, które mimo wszystko nie przekreślały ich przydatności do zawodu głównie dlatego, że w ciągu zdobywania wykształcenia pedagogicznego istnieje sporo możliwości ich zmiany w pożądanym kierunku dalszego rozwijania, postaw wymaganych od kandydatów na przyszłych nauczycieli. Poziom „nieprzydatny" oraz „bardziej nieprzydatny niż przydatny" stwierdzono u 31 uczniów, tj. 5,8% badanych. Charakteryzował ich niski poziom sprawności umysłowej, trudności w przystosowaniu społecznym, skrajnie ujemne cechy typologiczne, niekiedy również i charakterologiczne. Uczniów tych przekonano o tym, że powinni swoje plany i zamierzenia życiowe kierować na inny zawód. Dobry poziom przydatności uczniów, którzy brali udział w zajęciach kół i fakultetów pedagogicznych, łączę ze świadomym przeprowadzeniem rekrutacji oraz wynikami pedagogicznymi dwuletniego procesu oddziaływania na tę młodzież w kierunku rozwijania zainteresowań zawodem, kształtowania dodatniej motywacji i umiejętności oczekiwanych od kandydatów do studiów pedagogicznych i na kierunkach nauczycielskich.

Losy uczestników fakultetów pedagogicznych

Losy uczestników fakultetów pedagogicznych korespondują ściśle z poziomem umysłowym, cechami osobowości oraz rodzajem motywacji udziału w omawianych zajęciach. Z liczby 246 uczniów klas czwartych, uczestniczących w zajęciach fakultetów pedagogicznych w latach 1971—1974, starania o dalszą naukę po ukończeniu szkoły średniej podjęło 191 osób, tj. 73,6%. Na studia wyższe skierowało się 50,0%, pozostali do szkół pomaturalnych. Pracę zawodową podjęło 40 uczestników fakultetów pedagogicznych, głównie jako urzędnicy w administracji państwowej, w usługach i w spółdzielczości. Grupę tę tworzyli uczestnicy o niskich postępach, którzy rozumieli, że nie są w stanie pokonać bariery egzaminu wstępnego ani sprostać wymaganiom szkoły wyższej. Należy dodać, że warunki materialne nie stanowiły dla nich przeszkody. Uczniowie ci, w większości pochodzenia chłopskiego, wywodzili się głównie ze wsi i małych miast. Tak więc przy przejściu do szkoły wyższej zmieniła się struktura społeczna badanej grupy. Drogę studiów wybrała mło-

dzież przeważnie z rodzin robotniczych i inteligencji pracującej. Wśród zdających tylko co czwarty kandydat wywodził się z rodziny chłopskiej. Stosunek liczby przyjętych do zgłaszających się na studia jest bardzo korzystny, znacznie wyższy od średniej osiąganej w tym samym czasie w kraju, wyraża się wielkością 73,2%, ponadto do szkół policealnych (Studium Nauczycielskiego, Studium Wychowania Przedszkolnego) typu pedagogicznego przyjęto 26 byłych uczestników fakultetów pedagogicznych.

Tabela 5

DROGI DALSZEGO KSZTAŁCENIA SIĘ UCZESTNIKÓW FAKULTETÓW PEDAGOGICZNYCH Z LAT 1971—1974

Kierunek	Szkoły wyższe		Szkoły pomatural.		Nie podjęli dalszej nauki
	zgłoszeni	przyjęci	zgłoszeni	przyjęci	
nauczycielski	96	75	23	19(+7)*	65
nienauczycielski	27	15	35	28	
razem	123	90	58	47(+7)*	65

* dotyczy przyjętych w dodatkowej rekrutacji.

Korzystne ukształtowanie się losów uczestników fakultetów pedagogicznych uwidocznione w tabeli 5 wynikało z ogarnięcia omawianymi zajęciami młodzieży zdolnej, ambitnej i pracowitej, u której w większości udało się rozwinąć zainteresowanie pracą pedagogiczną. Dzięki wysokim ocenom na egzaminie wstępnym przeważająca część kandydatów znalazła się na liście przyjętych. Odsetek kandydatów, którzy nie zostali przyjęci z powodu niezłożenia egzaminu, wynosił zaledwie 16,1%. Kierujący się na studia pedagogiczne wybierali w zasadzie wszystkie kierunki, dominowały specjalności pedagogiczne i przedmiotowe w kolejności: humanistyczne, przyrodnicze, matematyczne i inne. Mniej popularne były wśród nich kierunki kształcące nauczycieli specjalistów do szkół zawodowych.

Wyniki pierwszego roku studiów

Wyniki pierwszego roku studiów przyjętych do WSP w Krakowie są bardzo pozytywne. Z liczby 34 tworzących tę grupę pierwszy rok zaliczyło 90% ze średnią wyników egzaminów na poziomie 3,9 obliczoną łącznie dla wszystkich kierunków. Na tle sprawności pierwszego roku studiów ogółu przyjętych do WSP w Krakowie, wynoszącej w tym samym czasie 76% (wg stanu z 15.10.1974) wyniki badanej grupy są znacznie wyższe, przewyższają wskaźniki ilościowe i jakościowe uzyskiwane nawet przez skierowanych na studia bez egzaminu wstępnego. Nauczyciele akademiccy szkół pedagogicznych i uniwersytetów podkreślają skuteczność zajęć fakultatywnych grupy pedagogicznej w szkole średniej jako formy przygotowania młodzieży do studiów nauczycielskich, uzasadniając tę opinię wyróżniającym się zachowaniem podczas praktyk robotniczych byłych uczestników fakultetów, ich właściwym stosunkiem do praktyk pedagogicznych, zainteresowaniem studiami przedmiotów pedagogicznych, aktywnością w pracy kół naukowych, zdyscyplinowaniem, wczesnymi przejawami identyfikacji zawodowej. Aktualnie prowadzone są badania nad dalszymi rocznikami uczestników omawianych zajęć, które pozwolą w oparciu o szerszy materiał zweryfikować dotychczas uzyskane wyniki.

Wnioski

Zgromadzone przez cztery lata doświadczenia w prowadzeniu kół i fakultetów pedagogicznych w liceach ogólnokształcących w okręgu krakowskim oraz wyniki badań nad przebiegiem i rezultatami ich pracy upoważniają do sformułowania kilku spostrzeżeń oraz wniosków teoretycznych i praktycznych.

1. Zebrany w toku prowadzenia eksperymentu materiał badawczy pozwala na stwierdzenie, że pożądane u kandydatów na nauczycieli cechy osobowości są wykształcalne. Dowodem tego są wysokie (80%) wskaźniki przydatności zawodowej uczestników, możliwości ukierunkowanego oddziaływania na wybór studiów pedagogicznych oraz dodatnia ocena wartości zajęć tego typu przez samych uczestników, nauczycieli szkolnych i akademickich, a także władze oświatowe.

2. Istnieje wciąż nie zrealizowana potrzeba sprecyzowania modelu kandydata na studia nauczycielskie. Bowiem od jasnego uświadomienia jego kształtu uzależniona jest możliwość konkretnej pracy w szkołach średnich powodującej dopływ właściwych kandydatów, którzy nie tylko studia te ukończą, ale podejmą pracę i będą rzetelnie wypełniać nauczycielskie obowiązki. Jest to bez wątpienia droga unikania dopływu kandydatów, którzy do studiów podchodzą koniunkturalnie, nie zamierzają pracować w oświacie, a ich postawa społeczno-moralna budzi niekiedy zastrzeżenia.

3. Zasięg ilościowy kół i fakultetów pedagogicznych, chociaż z roku na rok się rozszerza, należy uznać za skromny w stosunku do oczekiwanej ilości przygotowanych kandydatów na studia nauczycielskie. Ilość ich powinna odpowiadać w przybliżeniu liczbie miejsc w wyższych szkołach pedagogicznych i na kierunkach nauczycielskich w innych uczelniach. Dążyć należy do tego, aby zasięg preorientacji pedagogicznej młodzieży był bardziej równomierny i obejmował ogół szkół w kraju, nie tylko ogólnokształcących.

4. Badania, którymi objęto uczestników kół i fakultetów pedagogicznych, pozwalają wyróżnić wśród nich trzy grupy:

— pierwszą najliczniejszą stanowią uczniowie, którzy zawód nauczyciela stawiają wysoko w hierarchii zawodów, są świadomi wymagań stawianych kandydatom na nauczycieli, sami w oparciu o przemyślaną ocenę swoich możliwości i posiadane zainteresowania wybierają studia nauczycielskie pragnąc własne plany życiowe związać z pracą pedagogiczną.

— drugą grupę stanowią uczestnicy, którzy równie dodatnio oceniają zawód nauczyciela, ale na podstawie krytycznej oceny własnej doń przydatności, a także z innych względów życiowych kierują się do zawodów pozanauczycielskich; decyzja taka kształtowała się pod wpływem pracy nauczyciela prowadzącego fakultet,

— trzecią nieliczną grupę tworzyła młodzież o krytycznych poglądach na zawód nauczyciela; zaliczeni do tej grupy niezależnie od posiadanych właściwości nie wybierali studiów pedagogicznych, byli niemniej zadowoleni z udziału w zajęciach, gdyż dały im orientację w zagadnieniach pedagogicznych przydatną w życiu osobistym i zawodowym.

5. Szkoły średnie oczekują ze strony uczelni kształcących nauczycieli pomocy w prowadzeniu preorientacji i budzeniu zainteresowań studiami nauczycielskimi wśród młodzieży, bezpośredniego udziału w zapoznawaniu jej z możliwościami kształcenia i wymaganiami stawianymi kandydatom.

6. System przyjmowania na studia nauczycielskie należy przekształcać w kierunku doboru kandydatów nie tylko odpowiednich na studentów, ale też przydatnych zawodowo. Wydaje się konieczne wprowadzenie przy rekrutacji obowiązkowego badania przydatności zawodowej, wypracowanie jego metodyki. Mogłoby być ono prowadzone w szkołach średnich i stanowić istotną część egzaminu wstępnego.

7. Posiadane przez uczestników zaliczenia na świadectwie dojrzałości fakultetu

pedagogicznego powinno być traktowane jako potwierdzenie ich przydatności do zawodu i stanowić preferencję przy przyjmowaniu na studia nauczycielskie.

Nauczyciele prowadzący zajęcia fakultetu pedagogicznego napotykali trudności organizacyjne, merytoryczne, w realizacji programu, w doborze metod, wynikające z braku odpowiednich środków dydaktycznych. Zarysowywujących się trudności nie zdołano jeszcze przezwyciężyć we wszystkich szkołach. Kontynuacja eksperymentu wymaga zwiększonej pomocy ze strony administracji szkolnej i uczelni kształcących nauczycieli. Powyższe zastrzeżenia nie umniejszają jednak wartości wysuniętej programowo-metodycznej koncepcji fakultetów pedagogicznych, a uzyskane dotychczas rezultaty przeprowadzonego eksperymentu przekonują o jego bezpośredniej przydatności i być może zostaną wykorzystane przy opracowaniu modelu dwuletnich szkół specjalistycznych przygotowujących absolwentów szkoły dziesięcioletniej do studiów nauczycielskich.

JANINA FILIPEK
KRAKÓW

PROBLEM WYBORU ZAWODU I AKCEPTACJI SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ NA PRZYKŁADZIE STUDIUM WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Podjęty przez nas sondaż dotyczy wyboru i akceptacji szkoły pedagogicznej w sytuacji, gdy ulega ona przekształceniu. Szkołą tą jest Studium Wychowania Przedszkolnego — powstające na bazie liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli. W okresie przygotowań do reformy szkolnej, gdy pojawiają się — przy zanikaniu innych — nowe formy organizacyjne kształcenia nauczycieli — nadarza się sposobność do prowadzenia badań porównawczych oraz zestawiania nasuwających się wniosków.

Sondażem objęto 447 uczniów ze Studium Wychowania Przedszkolnego w Kętach i Tarnowie.[1] Posłużono się w nim ankietą skierowaną do uczniów oraz wywiadem zastosowanym wobec nauczycieli i wychowawców badanych klas. Porównanie dwustronnych wypowiedzi pozwoliło na obiektywizację uzyskanych danych, oraz ustalenie wspólnych stanowisk i różnic, jakie zachodzą w relacji: młodzież — nauczyciel.

Jakie osiągnięto wyniki? Okazuje się, że profil socjalny uczniów młodzieżowego SWP (po klasie VIII) i semestrów pomaturalnych jest zbliżony do profilu ostatnich oddziałów liceum pedagogicznego: ok. 40% młodzieży pochodzenia robotniczego i chłoporobotniczego, ok. 30% pochodzenia chłopskiego i ok. 20% młodzieży wywodzącej się z inteligencji, wśród której przeważają urzędnicy niższych szczebli zaszeregowania, technicy, kierowcy, sprzedawczynie i in. W obrębie inteligencji — 6% — to dzieci nauczycieli przedszkoli i szkół łącznie z pracownikami administracji i obsługi tych placówek. Ok. 60% matek prowadzi wspólnie z mężem gospodarstwo rolne lub zajmuje się wyłącznie domem i dziećmi. Kandydatki na nauczycieli wywodzą się przeważnie z rodzin wielodzietnych (3—9 dzieci). Do wyjątków należą jedynacy.

[1] Wzięli w nich również udział dyrektorzy oraz nauczyciele i wychowawcy wybranych grup młodzieżowych.

Młodzież objęta różnymi formami kształcenia w SWP podaje podobne motywy wyboru Studium; część wypowiedzi różni się jednak między sobą w zależności od tego, czy reprezentuje je student młodzieżowego Studium, czy maturzysta semestrów pomaturalnych, czy wreszcie uczeń liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli.

Głównym motywem podjęcia nauki w Studium jest — podobnie jak w liceum pedagogicznym — czynnik emocjonalny. Młodzież w 90% motywuje wybór studiów pedagogicznych tym, że lubi dzieci i pracę z dziećmi, że podoba jej się zawód nauczycielski. Entuzjastycznie wypowiadają się na ten temat uczennice, które przyszły do zakładu po klasie VIII szkoły podstawowej.

„Marzyłam o wyborze tego zawodu"
„To był mój wymarzony zawód i szkoła"

Większość tych wypowiedzi pochodzi od dziewcząt, które uczęszczały do przedszkola lub zetknęły się z przedszkolem poprzez pracę rodziców i rodzeństwa.

„Pracę nauczyciela poznałam nie zdając sobie jeszcze z tego sprawy podczas pobytu w przedszkolu, skąd wyniosłam najmilsze wspomnienia. Mieliśmy bardzo dobrą wychowawczynię, którą do dziś pamiętam."

Upodobanie do zawodu nauczycielskiego poparte jest u młodzieży starszej bardziej szczegółową argumentacją. Podkreślona jest tu społeczna rola wychowania oraz ranga zawodu. Zawód nauczycielski jest „ważny", „ceniony w społeczeństwie", „potrzebny". Od wychowania młodzieży zależy bowiem przyszłość narodu, przyszłość Polski Ludowej. Wymaga on wprawdzie dużego wkładu umysłowego, zaangażowania i inicjatywy, lecz daje osobistą satysfakcję, bowiem nauczyciel jest autorytetem w szkole, przedszkolu, w środowisku rodzinnym i społecznym. Zaspakaja to osobiste aspiracje kandydatów — zwłaszcza ze środowisk wiejskich.

W pojęciu uczniów zawód nauczycielski przysparza ponadto dużo radości i zadowolenia, ponieważ nauczyciel kształtuje to, co jest najcenniejszym skarbem dla społeczeństwa: dziecko. „Dać coś z siebie innym", „pomóc dzieciom w trudnych okresach dzieciństwa" — oto motywy działania wiążące satysfakcję osobistą z racją społeczną. Nawet najmłodsze uczennice, którym nauka nie dostarczyła jeszcze dodatkowych argumentów przemawiających za wyborem szkoły, twierdzą, że lubią zawód nauczycielski, bo pozwala im on pełnić wobec dziecka rolę matki, opiekuna.

W wielu wypowiedziach położony jest akcent na wyjątkowy charakter pracy nauczycielskiej, która zmierza do kształtowania osobowości człowieka.

„Zawód nauczycielski jest bardzo urozmaicony. Mamy tu do czynienia z dziećmi, z żywym materiałem, a nie martwym przedmiotem".

U uczennic, które odbywają już praktykę pedagogiczną, motywacja emocjonalno-społeczna pogłębia się i nabiera realnego znaczenia.

W oddziałach pomaturalnych podejście uczennic do zawodu nauczycielskiego jest na ogół pozytywne, lecz bardziej refleksyjne i krytyczne. Trafiają się tu wypowiedzi, których nie ma w klasach młodzieżowych SWP. Jedni wyrażają obawę, że praca nauczycielska może nie dać oczekiwanych wyników, inni, że może okazać się niewdzięczna, bo uczniowie skłonni są przypisywać osiągnięcia sobie, a nie nauczycielowi, który nimi kierował, itp. Niezadowolenie wywołuje u niektórych uczniów fakt, że jest to zawód wymagający nadmiernych poświęceń, ciągłego dokształcania się z uszczerbkiem dla prywatnego życia jednostki i korzyści materialnych.

W semestrach pomaturalnych ok. 5% ankietowanych stanowiła młodzież pochodząca z tzw. klas pedagogicznych lub pedagogicznych grup fakultatywnych, jakie zostały w drodze eksperymentu wprowadzone w naszym województwie. Ci świadomie kierowali się na studia pedagogiczne, lecz do SWP trafili przypadkowo, gdyż albo nie udało się im złożyć egzaminu wstępnego na uczelnię, albo złożyli go i nie zostali przyjęci z braku miejsc. W grę wchodziły tu takie kierunki, jak: pedagogika szkolna, specjalna i opiekuńcza, psychologia, języki, wychowanie fizyczne i sporadycznie inne dyscypliny.

„W ostateczności wybrałam tę szkołę" — czytamy w ankietach.

Podczas gdy ok. 84% uczniów młodzieżowego SWP i LPWP pragnie po ukończeniu zakładu podjąć pracę w przedszkolu, studenci ciągów pomaturalnych myślą w 40% o powtórnym przystąpieniu do egzaminów wstępnych na wyższej uczelni, mimo że są na ogół przeciętnie uzdolnieni. Pierwsi decydują się przede wszystkim na studia zaoczne, drudzy na dzienne. Młodzież z ciągów pomaturalnych, która dobrowolnie lub z konieczności losowych podjęła studia w SWP, woli pracować w klasach I — III szkoły podstawowej niż w przedszkolu, gdyż taką możliwość zapewnia absolwentom Studium.

Czym dadzą się wyjaśnić różnice w podejściu uczniów do zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza tych, którzy chcieli być kiedyś nauczycielami? Dodatkowy sondaż pozwolił częściowo odpowiedzieć i na to pytanie.

Z zebranych materiałów wynika, że myśl o zawodzie nauczycielskim połączona z pragnieniem jego zdobycia pojawia się w klasie V, VI lub w wyższych klasach szkoły podstawowej.

Wśród okoliczności mających wpływ na wybór szkoły pedagogicznej wymienia młodzież w pierwszej kolejności nauczyciela, który swoją osobowością zaważył na jej decyzji, niezapomniane przeżycia szkolne, pracę w drużynie harcerskiej, opiekę nad młodszym rodzeństwem, douczanie kolegów oraz czynności asystenckie przy nauczycielu. Wzór osobowy nauczyciela jest u niektórych uczniów tak silny, iż towarzyszy im do matury mimo innych frapujących perspektyw życiowych.

Na kształtowanie się zainteresowań pedagogicznych znaczny wpływ mają rodzice pracujący w szkolnictwie, siostry i bracia związani zawodowo z placówkami oświatowo-wychowawczymi. Ok. 5% młodzieży powołuje się na tzw. skłonności dziedziczne oraz klimat pedagogiczny panujący w domu, mimo że nie zawsze dom rodzinny opowiada się za tym, by dziecko poszło w ślady rodziców.

Zainteresowanie zawodem przechodzi jednak dość znaczną ewolucję w zależności od tego, w jakich warunkach wychowuje się młodzież, jakie zdobywa osobiste doświadczenia i w jakiej dziedzinie nauki osiąga pozytywne rezultaty.

Praca z dzieckiem przedszkolnym jest bliższa absolwentowi klasy VIII niż maturzyście. Pamiętają oni dobrze swoje przedszkole i panią wychowawczynię.

„Najmilsze wspomnienie pozostawiło u mnie przedszkole. Pamiętam panią Zosię, miłą, zawsze uśmiechniętą, która do dziś stanowi dla mnie wzór wspaniałego pedagoga".

U uczniów oddziałów pomaturalnych wspomnienia z przedszkola zacierają się nieco. Podczas gdy tamci pamiętają szczegóły z życia przedszkola: zabawy, uroczystości, spacery, występy — ci nawiązują ogólnie do nastroju beztroskiej zabawy, w której konkretna nauczycielka — ta ulubiona — odgrywa podstawową rolę.

Wspomnienia ze szkoły podstawowej mają już nieco inny charakter: są bardziej zróżnicowane w treści, a w ocenach ambiwalentne. Szkoła podstawowa stanowi

źródło niezatartych wspomnień uczniów. W 75% są to wspomnienia miłe, niepowtarzalne. Ok. 1/4 ankietowanych stwierdza jednak, że wyniosła ze szkoły zarówno miłe, jak i przykre wspomnienia: „Raz było dobrze — raz źle". Oceny te wiążą uczennice z osiągnięciami i trudnościami w nauce, z rygorem szkolnym — przeciwstawnym wesołej zabawie, brakiem zrozumienia u niektórych nauczycieli, a zwłaszcza z niesprawiedliwą w ich mniemaniu oceną postępów ucznia. Podobnie ustosunkowują się one do szkoły średniej ogólnokształcącej, w której trudności związane z nauką jeszcze bardziej się pogłębiły. Nie te jednak akcenty stanowią dominantę wspomnień. Na pierwszy plan przeżyć szkolnych wysuwają się: imponujący nauczyciel, zgrana klasa, przeżycia harcerskie, obóz, biwaki, kółka zainteresowań, wycieczki, występy, sport.

Z perspektywy lat próbuje młodzież porównać wrażenia ogólne, jakie wyniosła z przedszkola, szkoły podstawowej i średniej.

„Lepiej wspominam przedszkole niż szkołę podstawową, był to okres beztroskiej zabawy"

„Lepiej wspominam szkołę podstawową niż średnią (LO); stosunek do ucznia był bardziej pozytywny, sprawiedliwy i obiektywny"

„Szkoła średnia, w której miałam trochę trudności, uczyniła mnie człowiekiem dojrzałym, który rozumie świat i umie współżyć z ludźmi".

Absolwenci klasy VIII podejmują wybór zawodu nauczycielskiego w momencie, gdy pragnienie pozostania nauczycielem jest żywe — dynamiczne. Natomiast absolwenci liceum obierając drogę, która otwiera przed nimi różnorodne możliwości i perspektywy życiowe — rezygnują często z realizacji swego zamierzenia.

„W klasie VIII myślałam, że będę nauczycielem, ale już w klasie III licealnej wydawało mi się, że mam szersze możliwości i będę lepszym fizykiem wzgl. inżynierem niż nauczycielem"

„W liceum ogólnokształcącym zainteresowanie zawodem nauczycielskim się zmniejszyło. Nikt z kolegów nie myślał o tym zawodzie"

Szkoła średnia — o ile nie podtrzymuje zainteresowań pedagogicznych wśród młodzieży — równocześnie oddala ją od pracy w zawodzie nauczycielskim.

Z analizy materiałów wynika, że inne jest podejście do pracy z małym dzieckiem u uczniów rozpoczynających studia po klasie VIII niż u maturzystów. O ile pierwsi znajdują przeważnie wspólny język z dziećmi, o tyle drudzy wykazują pod tym względem trudności, choć uważają, że praca pedagogiczna w przedszkolu jest łatwiejsza niż w szkole podstawowej i średniej. Wcześniejsze obcowanie z małym dzieckiem utrwala wspólną płaszczyznę porozumienia. Studenci semestrów pomaturalnych mają ponadto na początku studiów trudności w opanowaniu przedmiotów pedagogicznych i artystyczno-technicznych, w nauce rytmiki i tańca, zaś wychowawcy SWP muszą — jak twierdzą — przełamywać u wielu z nich nietypowe w liceum pedagogicznym postawy nieuspołecznione, surowe pod względem kulturalno-towarzyskim czy też rażąco konsumpcyjne.

Rola szkoły w wychowaniu przyszłego nauczyciela jest szczególnie ważna. Uczniowie klasy IX SWP twierdzą, że po to przyszli do Studium, by zdobyć wszystko, co jest potrzebne przyszłemu nauczycielowi. Starsi uczniowie młodzieżowego SWP podkreślają w swych wypowiedziach duże znaczenie szkoły w przygotowywaniu ich do zawodu.

„Studium uczy nas samodzielności, odpowiedzialności i kształci cechy niezbędne w tym zawodzie".

„Poznajemy i już tu przeżywamy zadania i obowiązki nauczycielskie."

Nawet studenci z ciągów pomaturalnych (ok. 15%) już w pierwszym semestrze studiów dostrzegają oddziaływanie szkoły i pedagogiczny klimat, jaki w niej panuje.

„Podejmując naukę w Studium nie zdawałam sobie sprawy, jak ciekawy i piękny jest zawód nauczyciela."

„Wybierając się na studia pedagogiczne myślałam o pracy ze starszymi dziećmi, teraz powoli zmieniam zdanie."

„W naszym Studium panuje wielki kult pracy i trudu nauczyciela. Nauczyciel Studium jest dla mnie przykładem i wzorem."

Decydującym przeżyciem, które wpływa na związanie ucznia z zawodem, jest pierwszy kontakt z dzieckiem. Ok. 63% uczennic klas III SWP wymienia pierwszą hospitację jako moment, który utwierdził je w przekonaniu, że dobrze wybrały szkołę. Podobny sąd wyrażają studenci z oddziałów pomaturalnych.

„Gdyby nie hospitacja — same wykłady i czytelnictwo książek — nie zachęciłyby mnie do pracy w zawodzie nauczycielskim."

„W szkole średniej na zajęciach fakultatywnych interesowały mnie przedmioty pedagogiczne, ale tu hospitacje, a w szczególności praktyki asystenckie przy nauczycielu, utrwaliły moją decyzję ukończenia Studium."

W klasach IV SWP i V LPWP, a więc u młodzieży zaawansowanej w studiach i kończącej szkołę, ostatecznym bodźcem do pracy i kryterium oceny własnej przydatności w zawodzie nauczycielskim są wyniki praktyki pedagogicznej.

W wypowiedziach uczniów i nauczycieli Studium potwierdzają się przypuszczenia, że nie zawsze najlepsi uczniowie osiągają w praktycznej działalności najlepsze oceny. Są przypadki, że dobrze przeprowadzone zajęcie wpływa na lepsze postępy ucznia w nauce, zaś braki dostrzeżone w wiadomościach zmuszają go do pogłębiania wiedzy z różnych dziedzin.

Opiekunowie oddziałów i wychowawcy internatu wyrażają się na ogół pozytywnie o młodzieży SWP. Grupy są różne: przeciętne, zdolne i słabsze. Pod wpływem jednak pracy wychowawczej i dydaktycznej osiągają coraz lepsze wyniki w studiach. Cechuje je duża odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, skłonność do współpracy i wzajemnej pomocy. Również w semestrach pomaturalnych widoczny jest postęp. Większość studentów, którzy trafili tu przypadkowo, postanawia ukończyć Studium nie rezygnując w przyszłości z wyższego wykształcenia, część natomiast nie znajduje w sobie w dalszym ciągu upodobań do pracy z dzieckiem przedszkolnym i wczesnoszkolnym i opuszcza SWP. Selekcja ta dokonuje się jednak zbyt późno.

Analiza materiałów uzyskanych w niniejszym sondażu pozwala na wyciągnięcie bardziej ogólnych wniosków na temat optymalizacji przygotowania młodzieży do zawodu nauczycielskiego w nowej sytuacji, jaką stwarza reforma szkolna. Można je ująć następująco:

— Elementy wiedzy i kultury pedagogicznej są niezbędne w wychowaniu każdego człowieka.

— Zainteresowanie dzieckiem i pracą wychowawczą powinno być podtrzymane i wzmacniane w szkole średniej w znacznie większym stopniu niż dotychczas.

— Młodzież zainteresowana zawodem nauczycielskim powinna mieć szerokie kontakty z dziećmi i placówkami oświatowo-wychowawczymi. Kontakty te są tym bardziej wartościowe, im więcej w nich elementów bezpośredniego zaangażowania.

— Wychowanie przyszłego nauczyciela nie może być prowadzone w przyspieszonym tempie. Pośpiech i akcyjność w tej dziedzinie nie zastąpi systematycznej pracy nad kształtowaniem bogatej osobowości nauczyciela.

— W doborze form przygotowawczych stosowanych na szczeblu szkoły średniej trzeba przyjąć zasadę wielostronności tak, by każdy zainteresowany zawodem nauczycielskim mógł znaleźć dla siebie odpowiadający mu teren przyszłego działania.

MARIA KOŚ
JASŁO

CZYNNIKI WARUNKUJĄCE SPRAWOWANIE SIĘ UCZNIÓW W SZKOLE

Próba analizy w oparciu o badania przeprowadzone w Szkole Podstawowej Nr 4 w Jaśle im. Janka Krasickiego

1. Wstęp

Od dłuższego czasu na łamach prasy pedagogicznej oraz w środowisku nauczycieli, rodziców i uczniów toczy się dyskusja na temat nowej oceny ze sprawowania. Dotychczas stosowana ocena ze sprawowania nie sprzyjała rozwojowi pracy wychowawczej, bo preferowała ucznia biernego. Ocenę bardzo dobrą ze sprawowania miał uczeń z góry zagwarantowaną pod warunkiem, że nie został przyłapany na łamaniu elementarnych przepisów dyscypliny szkolnej.

Taka sytuacja kierowała wysiłek ucznia, aby tylko „nie podpaść" i nikomu się nie narazić. Nie sprzyjała wychowaniu jednostki aktywnej i zaangażowanej. O uczniach z oceną bardzo dobrą ze sprawowania wychowawca i nauczyciele niewiele mogli powiedzieć. Zwłaszcza o ich działalności społecznej, o ich pracy w kołach zainteresowań i organizacjach młodzieżowych. Taki stan rzeczy nie zachęcał uczniów do pracy nad sobą, nie wyzwalał ich aktywności.

Nowy sposób oceny zachowania uwzględnia następujące kryteria: stosunek ucznia do obowiązków szkolnych, jego aktywność społeczną oraz kulturę osobistą.

Nowy sposób oceniania stwarza potrzebę współdziałania nauczycieli, rodziców, organizacji młodzieżowych, ujednolicenia wymagań i oddziaływań wychowawczych.

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 26.IV.1973 r., obowiązujące od 1.IX.1973 roku, wprowadza następującą skalę ocen ze sprawowania: wzorowy, wyróżniający, dobry, odpowiedni, nieodpowiedni.[1] Sprawowanie się ucznia należy rozumieć jako jego „zachowanie", podlegające ocenie.

[1] Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. 1973 r. Nr 8 z dnia 26.IV. 1973 r. Str. 115—117.

Każdego nauczyciela-wychowawcę interesuje fakt, jakie czynniki determinują sprawowanie uczniów w szkole. Wykrycie tych czynników pozwoliłoby na skuteczne oddziaływanie na uczniów w celu uzyskania zmiany na lepsze w ich zachowaniu.

Celem niniejszego artykułu jest ustalenie przyczyn właściwego i nieodpowiedniego zachowania się uczniów w szkole na podstawie przeprowadzonych badań wybranych uczniów klasy VII Szkoły Podstawowej Nr 4 w Jaśle im. Janka Krasickiego.

Zakładam, że czynnikami warunkującymi sprawowanie się uczniów w szkole są czynniki biologiczne, psychologiczne, środowiskowe i pedagogiczne.

Do czynników biologicznych, które wpływają na zachowanie się uczniów, można zaliczyć: predyspozycje fizyczne, system nerwowy danej jednostki, stan fizjologicznej równowagi organizmu.

Czynniki o charakterze psychologicznym to: uzdolnienia ucznia, zainteresowania, nastawienia życiowe, ambicja, poziom aspiracji, stany uczuciowe, np. stan niepokoju, zagrożenia, poczucie mniejszej wartości.

Czynniki środowiskowe to: wielkość i charakter środowiska, tempo przemian, tradycje, obyczaje regionalne, poziom życia materialnego, kulturalnego i moralnego rodziny, pozycja dziecka w rodzinie.

Czynniki o charakterze pedagogicznym to: sposób oceniania postępów w nauce uczniów, stosowane metody nauczania, obciążanie uczniów nauką szkolną i innymi zajęciami, działalność organizacji społecznych i młodzieżowych, metody i środki wychowania stosowane w danej szkole.

2. Charakterystyka przeprowadzonych badań

Badania nad czynnikami warunkującymi sprawowanie się uczniów w szkole przeprowadziłam wśród uczniów klasy VII „a" Szkoły Podstawowej Nr 4 w Jaśle.. Szkoła ta znajduje się przy dużym ośrodku nowych bloków mieszkalnych. Ma charakter środowiskowy. W roku szkolnym 1974/75 szkoła liczy 1230 uczniów, a więc oddziały klas są od „a" do „e", również klasy są bardzo liczne. Dzieci pochodzą z różnych środowisk społecznych, ale w zdecydowanej większości należą do rodzin robotniczych — obydwojga rodziców pracujących.

Przy szkole jest czynna świetlica z dożywianiem, prowadzone są zajęcia pozalekcyjne, jak kółka zainteresowań, zajęcia sportowe. Wokół szkoły są obiekty sportowe oraz plac zabaw dla dzieci młodszych. W szkole pracuje dobrze organizacja ZHP oraz Samorząd Szkolny. W ubiegłym roku szkoła zajęła I miejsce w konkursie „Szkoła bezpiecznym miejscem pracy".

Do badań wybrałam z klasy VII „a" trzech uczniów z bardzo dobrymi ocenami z przedmiotów nauczania oraz wzorowym zachowaniem i tę grupę badawczą oznaczyłam literą „A" oraz trzech uczniów, którzy w zespole klasowym osiągają najgorsze oceny z zachowania, i tę grupę oznaczyłam literą „B".

Do zbierania materiału badawczego posłużyła mi karta indywidualna ucznia[2], dostarczająca danych potrzebnych do przeprowadzenia charakterystyki ucznia, jego zainteresowań szkolnych, zdolności, postępów w nauce, stanu zdrowia, warunków domowych, właściwości temperamentu, rysów charakteru, a zarazem warunków środowiska domowego oraz pracy domowej i szkolnej ucznia i jego zachowania się, co pozwala korelować poszczególne współzależności, stawiać diagnozę i wysuwać wnioski do dalszej pracy pedagogicznej w stosunku do każdego indywidualne-

[2] Smarzyński H: Poradnictwo pedagogiczne. Kraków: Polska Akademia Nauk, 1971, str. 21—23.

go ucznia. Również wykorzystałam dokumentację szkolną, jak arkusze ocen, protokoły rad pedagogicznych oraz karty zdrowia uczniów.

3. Ustalenie przyczyn wzorowego i nieodpowiedniego sprawowania się uczniów w szkole

W grupie uczniów „A", którzy osiągają bardzo dobre wyniki w nauce i wzorowe zachowanie, wszystkie rodziny funkcjonują w sposób prawidłowy. Stosunki między rodzicami oraz między rodzicami i dziećmi układają się prawidłowo. Rodzice interesują się dziećmi, ich sukcesami, podejmują z nimi rozmowy na różne tematy. Metody wychowania są prawidłowe.

Wszyscy rodzice uczniów grupy „A" posiadają wykształcenie wyższe, za wyjątkiem matki Stanisława M., która legitymuje się wykształceniem półwyższym. Warunki mieszkaniowe tych rodzin są bardzo dobre, poziom życia kulturalnego — wysoki. Rodzice i dzieci uczęszczają do kina oraz korzystają z teatru. Mają własne biblioteczki, w których gromadzona jest literatura piękna, lektury szkolne oraz inne książki zgodnie z zainteresowaniami rodziców i dzieci. W rodzinach tych nie stwierdzono żadnych braków moralnych, a rodzice interesują się postępami uczniów w nauce, utrzymują stały kontakt ze szkołą oraz chętnie czynią świadczenia na rzecz szkoły.

ŚRODOWISKO RODZINNE BADANYCH UCZNIÓW

L.p.	Imię ucznia	Grupa uczniów	Pochodzenie społeczne	Warunki mieszk.	Ilość rodz.	Wykształcenie		Poziom kult.	Braki moralne	Kontakt ze szkołą
						matki	ojca			
1.	Stanisław M.	A	intelig.	4 osoby 3 izby	2	pół. wyż.	wyższe	wysoki	nie ma	system.
2.	Bogusław P.	A	„	4 osoby 4 izby	2	wyższe	„	„	„	„
3.	Piotr W.	A	„	5 osób 5 izb	2	„	„	„	„	„
4.	Wiesław F.	B	robot.	5 osób 2 izby	3	nie żyje	podst.	niski	ojciec porzucił rodzinę	słaby
5.	Kazimierz K.	B	„	6 osób 2 izby	4	podst.	zas. zawod.	„	alkoh.	nie ma
6.	Józef Sz.	B	„	7 osób 2 izby	5	niep. podst.	niep. podst.	„	alkoh.	„

Uczniów z bardzo dobrymi ocenami z przedmiotów nauczania i sprawowania oznaczono jako grupę A.
Uczniów ze słabymi ocenami z przedmiotów nauczania i niezadowalające z zachowania oznaczono jako grupę B.

Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja rodzin dzieci z grupy „B", które manifestują niewłaściwe formy zachowania. Uczeń Wiesław F. wychowuje się u brata,

ponieważ matka zmarła, a ojciec jeszcze przed śmiercią matki odszedł od rodziny. Bratowa faworyzuje swoje dzieci, często krzyczy na Wieśka. Warunki mieszkaniowe nie najlepsze, bo młodsze rodzeństwo brata przeszkadza Wieśkowi w odrabianiu zadań.

W rodzinie Kazimierza K. i Józefa Sz. panuje nałogowy alkoholizm. Alkoholizm w tych rodzinach nie tylko pomniejsza budżet rodziny, ale również jest źródłem kłótni i awantur. Wykształcenie rodziców z tej grupy uczniów kształtuje się na poziomie podstawowym lub w przypadku Józefa Sz. niepełnym podstawowym.

Rodziny tych uczniów nie utrzymują kontaktów ze szkołą, a nawet nie przychodzą do szkoły na pisemne wezwanie wychowawcy, dlatego wychowawca jest zmuszony do odwiedzania domu rodzinnego uczniów.

Z tych wycinkowych badań wynika, że między środowiskiem społecznym, w którym rodzina odgrywa najważniejszą rolę, a zachowaniem się ucznia zachodzi ścisła współzależność. Wpływ rodziny na sprawowanie się ucznia w szkole jest bardzo istotny. Bardzo wiele zależy od sytuacji rodzinnej ucznia, od wzorów dostarczonych przez rodziców. Braki moralne rodziny, alkoholizm, niski poziom kulturalny są przyczyną negatywnych cech osobowości uczniów, którzy wywodzą się z tych rodzin. Środowisko rodzinne wpływa również na równowagę psychiczną dziecka, organizuje odżywianie i wypoczynek.

STAN ZDROWIA BADANYCH UCZNIÓW

Lp.	Imię i nazwisko ucznia	Grupa	Stan zdrowia	Sprawność słuchu	Sprawność wzroku	Odżywianie	Przebyte choroby	Defekty fizycz.	Czynniki wrodz.	Tiki nerw.
1.	Stanisław M.	A	dobry	dobra	dobra	dobre	koklusz częste anginy	nie posiada	nie ma	nie ma
2.	Bogusław P.	A	„	„	„	„	odra koklusz	„	„	„
3.	Piotr M.	A	„	„	„	„	koklusz anginy	„	„	„
4.	Wiesław F.	B	dobry	dobra	dobra	dobre	koklusz odra	nie ma	nie ma	nie ma
5.	Kazimierz K.	B	„	„	„	„	koklusz	„	„	„
6.	Józef Sz.	B	„	„	„	„	odra koklusz	„	„	„

Siła fizyczna lub jej brak, dolegliwości i ułomności fizyczne, nadmierna lub niedostateczna pobudliwość wpływają poważnie na sposób zachowania się ucznia. Są to uwarunkowania biologiczne sprawowania się ucznia. Między stanem zdrowia, samopoczuciem psychicznym a procesami psychicznymi zachodzi ścisła współzależność. Najczęstsze choroby, które uczniowie przebyli, to choroby zakaźne: koklusz, anginy, odra. Z chorobą wiąże się absencja ucznia w szkole, co może być powodem trudności w nauce i zachowaniu się. Wśród czynników wpływających na sprawowanie się ucznia i osiągane wyniki należy zaliczyć wadliwe lub nieprawne funkcjonowanie narządów zmysłów, a zwłaszcza analizatora wzrokowego i słuchowego, które odgrywają pierwszoplanową rolę w procesie uczenia się.

Sprawowanie się uczniów w szkole zależy również od czynników o charakterze psychologicznym. Zachowanie się ucznia i jego reagowanie na podniety zależy w dużej mierze od systemu nerwowego danej jednostki. Takie cechy psychiczne, jak stałość emocjonalna, wrażliwość, zdolność koncentracji uwagi, ambicja do nauki i poziom aspiracji to istotne czynniki mające wpływ na sprawowanie się uczniów w szkole.

W grupie uczniów „A" wszyscy uczniowie odznaczają się stałością emocjonalną. Natomiast w grupie „B" uczniowie łatwo wybuchają, a Józef Sz. nadmiernie się podnieca, natomiast u ucznia Kazimierza K. stwierdzono słabe reakcje emocjonalne.

Określając wrażliwość jako zdolność do łatwego i szybkiego reagowania na bodźce zewnętrzne należy stwierdzić, że uczeń wrażliwy jest czuły na system oddziaływań wychowawczych i na pewno pod wpływem odpowiednich metod oddziaływania wychowawczego zmieni swoje postępowanie na lepsze. Natomiast uczeń mało wrażli-

TEMPERAMENT I RYSY CHARAKTERU BADANYCH UCZNIÓW

Lp.	Imię i nazwisko ucznia	Grupa	Stałość—niestałość emocjonalna	Wrażliwość	Zdolność koncentracji uwagi	Ambicja do nauki	Usposobienie
1.	Stanisław M.	A	stałość emocjonalna	b. wrażliwy	silna	duża	pogodne
2.	Bogusław P.	A	reaguje normalnie	dosyć wrażliwy	„	„	„
3.	Piotr W.	A	„	b. wrażliwy	przeciętna	„	„
4.	Wiesław F.	B	łatwo wybucha	mało wrażliwy	normalna	przeciętna	zmienne
5.	Kazimierz K.	B	słabo reaguje emocjonalnie	obojętny	słaba	brak	„
6.	Józef Sz.	B	nadmiernie podnieca się i wybucha	„	normalna	zupełnie obojętny	pochmurne

wy nie reaguje na uwagi wychowawcy i stąd u niego trudności wychowawcze. W grupie uczniów „A" wszyscy wykazują bardzo dużą wrażliwość, natomiast w grupie uczniów „B" Wiesław F. jest mało wrażliwy, a pozostali — obojętni.

Zdolność koncentracji uwagi wyraża się stopniem intensywności skupienia uwagi zwłaszcza dowolnej. Zdolność skupienia uwagi bywa różna u poszczególnych uczniów i jest uwarunkowana wieloma czynnikami, jak: stanem zdrowia, zainteresowaniami, poczuciem odpowiedzialności za powierzone zadania oraz siłą woli. Zdolność koncentracji uwagi u uczniów z grupy „A" jest bardzo duża, a jedynie u Piotra W. przeciętna. Natomiast u uczniów w grupie „B" zdolność koncentracji uwagi jest przeciętna, a u Kazimierza K. słaba.

Do czynników wpływających na sprawowanie się ucznia należy zaliczyć także ambicję. Uczeń ambitny wypełnia swoje obowiązki szkolne należycie i zachowuje się jak najlepiej. Wśród badanych uczniów z grupy uczniów wzorowych wszyscy cechują się ambicją, natomiast u uczniów z grupy „B" ambicja jest przeciętna, a nawet u dwóch uczniów stwierdza się zupełny brak ambicji.

Czynnikiem warunkującym sprawowanie się ucznia w szkole jest zaufanie we własne siły, co mobilizuje do nauki i właściwych form zachowania. Wszyscy uczniowie z grupy „A" mają duże zaufanie we własne siły, natomiast u uczniów z grupy „B" zaufanie jest małe lub jest go zupełny brak.

Z przeprowadzonych wycinkowych badań nad czynnikami warunkującymi sprawowanie ucznia w szkole wynika, że na plan pierwszy wysuwa się środowisko rodzinne dziecka, które organizuje mu warunki życia i pracy, stwarza wzory do naśladowania, kształtuje pozytywne cechy charakteru, zaś w przypadku zaburzeń i nieprawidłowego funkcjonowania rodziny widzimy kształtowanie się niewłaściwych form zachowania się dziecka.

Aby zachowanie się uczniów w szkole uległo poprawie, koniecznym warunkiem jest stworzenie odpowiedniej atmosfery wychowawczej w środowisku rodzinnym: Należy dołożyć wszelkich starań, aby alkoholizm zniknął z rodzin zupełnie. Zastosować środki wychowawcze i zaradcze, aby rodzin z brakami moralnymi było coraz mniej.

Należy także poprzez dobrą pracę organizacji młodzieżowych wciągnąć uczniów do różnych ról społecznych, które będą budzić wiarę we własne siły i likwidować aspołeczne formy zachowania. Trzeba rozwijać pozytywne zainteresowania uczniów przez organizowanie ich udziału w różnych formach zajęć pozalekcyjnych. W szkole prowadzić należy na szeroką skalę indywidualizację nauczania, aby u uczniów mniej zdolnych nie wywoływać stanów frustracyjnych. Nauczyciele wychowawcy powinni poznawać cechy charakteru i warunki życia ucznia, aby lepiej go rozumieć i właściwie nim kierować w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dzieciom, które nie mają w rodzinie odpowiednich warunków do nauki, zabawy i pracy, należy zapewnić te warunki w szkole, dlatego rodzi się potrzeba tworzenia szkół o przedłużonym dniu pracy. Trzeba ograniczyć przeciążenie uczniów nauką szkolną i pracą domową, ponieważ one powodują niewłaściwe formy zachowania, jak kłamstwo, korzystanie z cudzej pracy itp.

JÓZEF KARGUL
WROCŁAW

Z BADAŃ NAD ORGANIZACJĄ ŻYCIA RODZINNEGO

1. Cel, procedura i techniki badań

Rozwój życia społecznego i gospodarczego, industrializacja kraju oraz wzrost ruchliwości społecznej powodują głębokie przemiany w strukturze i funkcjonowaniu rodziny współczesnej. Jednocześnie badania naukowe wykazują, iż ze względu na charakter stosunków występujących w rodzinie i rodzaj interakcji między poszczególnymi jej członkami, rodzina jest naturalnym, niezastąpionym środowiskiem życia człowieka, które wywiera decydujący wpływ na kształtowanie się struktury osobowości każdego jej członka i na jego rozwój społeczny. Badacze na ogół przyznają, że w rodzinie dziecko uczy się najbardziej istotnych form współżycia waż-

nych nie tylko w aktualnym życiu rodzinnym, ale również w przyszłości (por. S. Kowalski, 1972, Z. Tyszka, 1974, M. Ziemska, 1975).

Ponieważ postęp naszego kraju idzie między innymi w kierunku lepszej organizacji nie tylko pracy, ale całego życia społecznego, istotnym staje się postulat, aby młode pokolenie było wdrażane do określonych norm organizacyjnych w trakcie uczestnictwa w życiu rodzinnym. Pozwoli to na bezkonfliktowe wejście i twórcze przystosowanie się do obowiązującego trybu organizacyjnego zarówno w zakładzie pracy, jak i innych formach uczestnictwa w życiu społecznym. W chwili obecnej bowiem już powszechnie wiadomo, że kierowanie się zasadami organizacji zapobiega marnotrawstwu czasu i energii ludzkiej, powoduje efektywniejsze działanie, zwiększa ilość czasu, który może być przeznaczony na odpoczynek, rozrywkę i na pełniejsze uczestnictwo w kulturze.

W świetle tego wyłania się potrzeba odpowiedzi na pytanie: Jakie zabiegi i elementy organizacyjne dadzą się wyłonić w życiu współczesnej rodziny, czyli inaczej mówiąc — o ile współczesna rodzina przygotowuje do udziału w życiu społecznym?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, postanowiłem przeprowadzić badania o charakterze diagnostycznym i eksplikacyjnym, które dostarczyłyby danych na temat organizacji życia rodzinnego na próbie dobranej metodą celowo-losową.

Materiał badawczy dotyczył rodzin wiejskich i rodzin środowiska małomiasteczkowego (do 3 tysięcy mieszkańców). Środowiska takie mają najczęściej cechy wspólne, określane pojęciem społeczności lokalnych. Powszechnie bowiem wiadomo, że w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych istnieje nieco zwolniony rytm życia, a więc w większym stopniu występują możliwości dowolnego regulowania organizacji życia rodzinnego niż w wielkim mieście, w którym większa formalizacja instytucji społecznych taką dowolność ogranicza.

Były to rodziny posiadające dzieci uczęszczające do klasy VIII. Młodzież taka (biologicznie często dojrzała) stoi na progu dojrzałości społecznej i ma utrwalone wzory życia rodzinnego tak silnie, że w większości podtrzymywać je będzie w samodzielnym życiu społecznym.

Przyjęcie hipotezy, że organizacja życia rodzinnego jest w dużej mierze zależna od poziomu wykształcenia matki, zmusiła do wyłonienia 4 grup rodzin: grupa I — matka z wykształceniem niepełnym podstawowym, grupa II — matka z ukończoną szkołą podstawową, grupa III — matka z wykształceniem zawodowym, grupa IV — matka z ukończoną szkołą średnią. Celowo pominąłem wyższe wykształcenie matki, bowiem, jak wskazują dane statystyczne, w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych ten poziom wykształcenia jest stosunkowo rzadki, a zupełnie nieliczne są rodziny, w których matka legitymuje się ukończeniem szkoły wyższej i jednocześnie posiada dziecko w klasie VIII.

Kolejno założyłem, że organizacja życia rodzinnego w pewnym stopniu może być warunkowana zmianowym systemem pracy zawodowej rodziców, stąd postanowiłem tak dobrać próbę, by 50% badanych pracowało na jedną zmianę, a drugie 50% w systemie wielozmianowym.

Po takich ustaleniach wylosowałem kilkadziesiąt szkół na terenie Dolnego Śląska i przy pomocy nauczycieli wytypowałem rodziny, które miały być objęte badaniami. Badaniami objąłem łącznie 200 rodzin, jednakże wstępna analiza otrzymanego materiału wykazała wiele luk, a także w wielu przypadkach niezgodność z przyjętymi kryteriami i dlatego do ostatecznej analizy wyselekcjonowałem jedynie materiał pochodzący od 100 rodzin — po 25 z każdej grupy — który odpowiadał wszystkim założeniom metodologicznym.

Dane uzyskiwałem stosując kilka technik badawczych. Jedną z podstawowych był tak zwany „raport dnia wczorajszego", w którym uczeń zapisywał szczegółowo wszystkie czynności wykonane w ciągu dnia zaznaczając czas ich trwania oraz porę

dnia. Każdy badany uczeń sporządził raporty obejmujące łącznie okres tygodnia. Wyszedłem bowiem z założenia, że uzyskanie szczegółowych danych przynajmniej jednego pełnego tygodnia od mniejszej liczby uczniów stanowi bardziej wartościowy metodologicznie materiał niż uzyskane „fotografie dnia" (jednego) od wielkiej liczby uczniów. Ten drugi sposób uzyskiwania danych na skutek przypadku może przynieść materiał bardzo zniekształcony. Tak więc łącznie poddałem analizie raporty z 700 dni.

Zastosowałem również ankietę, której kwestionariusz skierowałem do tych samych uczniów, oraz drugą, której kwestionariusze kierowałem do ich rodziców. Kwestionariusze ankiet zawierały pytania, na które odpowiedź przyniosła dodatkowe dane o sytuacji materialnej rodziców, ich pracy zawodowej, organizacji życia rodzinnego itp. Łącznie poddałem analizie 200 ankiet[1].

Prócz tego przeanalizowałem dokumenty urzędowe, do których zaliczyłem opinię wystawioną o każdym uczniu przez nauczyciela-wychowawcę.

2. Ogólna charakterystyka badanych rodzin

Sytuacja materialna według deklaracji rodziców przedstawiała się następująco: spośród 100 badanych rodzin w 40 przypadkach zarobki pokrywają bieżące wydatki w zupełności, w 46 ankietach respondenci stwierdzili, że za zarobione pieniądze z trudem można pokryć wydatki na zaspokojenie bieżących potrzeb rodziny i w 14 rodzinach zarobki nie pokrywają potrzeb, co kategorycznie stwierdzili badani. Analizując materiał empiryczny trudno dostrzec wyraźną zależność między odczuwanym stanem zaspokojenia potrzeb a wykształceniem i zawodem rodziców. Przykładowo — w grupie IV (matka ze średnim wykształceniem) padały wypowiedzi o stanie materialnym, które należało skategoryzować we wszystkich trzech wymienionych grupach wypowiedzi. Wynika to zarówno z faktu, że zarobki nie są różnicowane poziomem wykształcenia, ale przede wszystkim charakterem pracy, jak również i stąd, że rodziców, którzy nie przekroczyli progu szkoły podstawowej, charakteryzuje na ogół mniejszy wachlarz potrzeb poznawczych, społecznych i kulturalnych, których zaspokojenie wymaga nakładów finansowych. Dlatego też identyczna wysokość zarobków przy takiej samej liczbie osób na utrzymaniu może w równej mierze wystarczyć, co i nie wystarczać na zaspokojenie bieżących potrzeb.

Badanych rodziców można zaliczyć do różnych kategorii zawodowych. Wśród nich blisko połowa (48%) pracowała w systemie jednozmianowym i niewiele ponad połowa (52%) w systemie wielozmianowym. Zdecydowana większość badanych rodzin (75%) to pracownicy fizyczni, a tylko 25% to takie, w których przynajmniej jeden z małżonków zatrudniony był na stanowisku pracownika umysłowego. (Nie zawsze bowiem wykształcenie średnie matek było jednoznaczne z ich pracą umysłową).

Różnie kształtowała się także pomyślność rodzin badana skalą A. Kamińskiego (1972 s. 91). Na poziomie wysokim występowała w 30 rodzinach, na poziomie średnim — w 62 rodzinach i na poziomie niskim w 8 rodzinach. W tym zakresie daje się również zauważyć wysoki stopień zależności między pomyślnością rodziny a poziomem wykształcenia matki, bowiem wszystkie rodziny z grupy IV (matka ze średnim wykształceniem) uzyskiwały wysoki wskaźnik pomyślności, a 8 rodzin o niskim stopniu pomyślności rodziny należy do grupy I (matka z niepełnym podstawowym wykształceniem).

[1] Kwestionariusze ankiet opracowała mgr Alina Sierszeń — pedagog poradni wychowawczo-zawodowej.

Ze 100 badanych rodzin w 46 przypadkach do klasy VIII szkoły podstawowej uczęszczali chłopcy, a w 54 — dziewczęta. Spośród całej populacji badanych uczniów 61% określiło się jako uczniowie dobrzy, 32% jako przeciętni i 7% uczniów uważało się za słabych. Te deklaracje badanych na ogół pokrywały się z opiniami nauczycieli, którzy jedynie nieco więcej uczniów zaliczyli do grupy słabych (łącznie 10 osób). Wszyscy uczniowie słabi pochodzili z rodzin, w których matka legitymowała się wykształceniem niepełnym podstawowym lub podstawowym.

Jak wynika z prezentowanych tutaj danych, w badaniach wzięły udział w większości rodziny pracowników fizycznych, w większości średniozamożne lub o niskim stopniu zamożności, zdecydowana ich większość nie wykazywała poważniejszych dysfunkcji (średni wskaźnik pomyślności). Dzieci pochodzące z tych rodzin, które uczęszczały do klasy VIII, wywiązywały się ze swoich obowiązków szkolnych na ogół zadowalająco.

Z tej ogólnej charakterystyki widać, że potwierdzają się potoczne opinie i obserwacje nauczycieli i wychowawców o zależności wyników w nauce i stopnia pomyślności rodziny od poziomu wykształcenia matki.

3. Organizacja życia rodzinnego

Badacze problematyki życia rodzinnego (por. Cz. Czapów, 1968) podkreślają, że w rodzinie jak w każdej grupie ludzi obcujących ze sobą, realizujących wspólne zadania, powstaje konieczność precyzowania celów, planowania zadań, dokonywania podziału pracy itp. Inaczej mówiąc, życie rodzinne musi być w poważnym zakresie podporządkowane zasadom organizacji, w przeciwnym bowiem razie powstanie chaos utrudniający funkcjonowanie poszczególnych jednostek, które nie będą spełniać prawidłowo swoich zadań, co w konsekwencji prowadzi do dysfunkcji rodziny jako grupy, a w dalszym etapie do dezintegracji rodziny.

Jak już wspominałem na początku artykułu, w prawidłowo funkcjonującej rodzinie dziecko uczy się życia społecznego, przestrzegania określonych norm, nabywa określonych wzorów zachowań, a wśród nich wzorów organizacyjnych, które ułatwiają mu funkcjonowanie w innych grupach społecznych, a w przyszłości w zakładzie pracy, założonej rodzinie i innych strukturach społeczeństwa globalnego. Rezultaty uczenia się życia rodzinnego (proces ten poddałem szczegółowej analizie w innym miejscu: J. Kargul, 1974 a) są najbardziej widoczne w rodzinach, które zakłada młode pokolenie.

Rozpatrzę teraz kilka elementów życia rodzinnego i podejmę próbę przeprowadzenia ich analizy w aspekcie organizacyjnym. Będą to: wydzielona przestrzeń dla dziecka (własny pokój lub kąt), gospodarowanie budżetem, tak zwany fundusz kieszonkowy, plan dnia, system kar i nagród w rodzinie, włączanie się mężczyzn do prac codziennych w domu, przydział obowiązków domowych dzieciom.

Każdy człowiek wychowujący się w rodzinie dąży do tego, aby mieć w niej swoje miejsce nie tylko w sensie psychicznym, ale i fizycznym. Dziecko od najmłodszych lat, jak podkreślają psychologowie i pedagodzy, winno mieć miejsce do własnej dyspozycji, w którym jest mu wolno wedle własnego uznania zagospodarowywać przestrzeń, gdzie może się swobodnie bawić, uczyć, wypoczywać. Postulaty o wydzielenie własnego pomieszczenia dla każdego członka rodziny są oczywiste i nie wymagają większego uzasadnienia.

Badacze techniki i higieny pracy umysłowej (por. Z. Pietrasiński, 1960, J. Riechert, 1971, J. Rudniański, 1968) zwracają uwagę, że dla ucznia własny pokój lub wydzielony kąt jest nieodzownym warunkiem uzyskiwania pozytywnych rezultatów w nauce. Dlatego też wydaje się, iż fakt posiadania własnego miejsca (pokoju lub wy-

dzielonego kąta do własnej dyspozycji) świadczy o refleksji organizacyjnej rodziców, a jednocześnie o ich trosce o prawidłowy przebieg rozwoju dziecka i pozytywne rezultaty w nauce szkolnej.

W badanych rodzinach 55% dzieci nie posiada do własnej dyspozycji miejsca, w którym odrabia lekcje i które może traktować jako własną, intymną część mieszkania. Rysuje się wyraźna zależność między warunkami do nauki a wykształceniem matki — im wyższy poziom wykształcenia, tym lepsze warunki mieszkaniowe dziecka. Jest rzeczą charakterystyczną, że nie zawsze warunki mieszkaniowe rodziny są jednoznaczne z warunkami dziecka do nauki. Istnieje (wprawdzie niewielki) odsetek rodzin (10%), w których średnia zagęszczenia jest mała (1,5 osoby na jedną izbę), a dziecko nie dysponuje własnym kątem do nauki. Lekcje odrabia w kuchni, gdzie umieszczono telewizor i ogniskuje się życie rodzinne, względnie w innym przypadkowym miejscu, zaś umeblowane pokoje są niedostępne w obawie, by się nie poniszczyły. Poważnie więc niepokoi fakt, że przeszło połowa badanych nie posiada zapewnionych odpowiednich warunków przestrzennych i ze swoją pracą umysłową przenosi się z miejsca na miejsce lub wykonuje ją w nieprzystosowanych i niehigienicznych kuchniach. Na czoło w tej negatywnej sytuacji wysuwają się rodziny robotników niekwalifikowanych, rolników i części robotników kwalifikowanych, w których na skutek prawdopodobnie panującego poglądu, że pracy umysłowej nie należy zaliczać do pracy sensu stricto, daje się zauważyć brak troski o zapewnienie prawidłowych warunków sprzyjających do urządzenia przez dziecko własnego warsztatu pracy umysłowej.

Innym elementem organizacji życia rodzinnego jest gospodarowanie budżetem rodzinnym. W literaturze pedagogicznej spotyka się postulaty, by zespół czynności w tym zakresie był wykonywany przez lub przy współudziale wszystkich członków rodziny. Chodzi bowiem o to, by nie tylko rodzice, ale i dzieci brały udział w planowaniu wydatków, dyskusjach nad ustalaniem preferencji potrzeb itp. Jest to istotny moment wprowadzania dzieci do udziału w życiu społecznym, bowiem w chwili kiedy młody człowiek otrzymuje wynagrodzenie za wykonywaną pracę zawodową, często staje się bezradny wobec faktu, jak racjonalnie gospodarować budżetem. Często dokonuje niepotrzebnych wydatków, nieracjonalnych zakupów, które powodują bardzo szybkie wyczerpanie się zasobów finansowych. A zatem w rodzinach, w których rodzice wykazują troskę o pełne przygotowanie dziecka do przyszłego życia rodzinnego, dzieci włączane są do gospodarowania budżetem rodzinnym. Ma to jeszcze ten walor wychowawczy, że dziecko zorientowane w sytuacji finansowej nie będzie stawiało rodzicom wymagań przekraczających możliwości finansowe rodziny (mam tu na myśli wydatki na modne stroje lub rozrywkę).

W badanych rodzinach, według deklaracji rodziców, w 37% budżetem gospodarowała wyłącznie matka, w 61% ojciec i matka, a w dwóch rodzinach wyłącznie ojciec. Nie stwierdziłem istotnych zależności sposobu gospodarowania budżetem od poziomu wykształcenia matki. Blisko połowa badanych rodziców (47%) dopuszcza do udziału w dysponowaniu funduszami własne dzieci, co świadczy, że ci rodzice (o różnym rodzaju wykształcenia i wykonujący różny rodzaj pracy) uznają wartość wychowawczą takiego zabiegu.

Biorąc pod uwagę fakt, że w badaniach brały udział dzieci kończące szkołę podstawową, odsetek rodzin (53% ogółu badanych), które odsuwały tych uczniów od spraw finansowych rodziny, należy uznać za zbyt wysoki. Stan ten prawdopodobnie wynika z upowszechnionego poglądu, że dziecko uczęszczające do szkoły jest jeszcze zbyt małe, by rozumieć poważne problemy finansowe, względnie że nie należy je tymi sprawami obciążać, ponieważ zakłóciłoby to beztroskie dzieciństwo, do którego mają naturalne prawo. Mylności tego rodzaju poglądu nie trzeba szeroko uzasadniać, jak również i negatywnych skutków takiej nadmiernie chroniącej po-

stawy rodziców. Warto w tym miejscu dodać, że udział dzieci w planowaniu wydatków i wspólne ich przeżycia, jakie występują w trakcie takich czynności, są poważnym czynnikiem integrującym, co dla prawidłowości w funkcjonowaniu rodziny ma niebagatelne znaczenie. (Zważyć bowiem należy, że życie rodzinne w warunkach dynamicznej industrializacji toczy się pod wpływem wielu czynników dezintegrujących, o dużej sile oddziaływania).

Innym sposobem wdrażania dzieci do racjonalnej gospodarki funduszem, stosowanym w wielu rodzinach, jest wydzielanie każdemu dziecku pewnej kwoty do jego własnej dyspozycji (tak zwanego kieszonkowego). Fundusz ten jest proporcjonalny do dochodów rodziny i winien wystarczyć dziecku na określony okres czasu. (Nie należy go jednak mylić z kwotą, którą dziecko otrzymuje na zaspokojenie swoich potrzeb). W literaturze pedagogicznej podkreśla się walory wychowawcze takiego postępowania, w trakcie którego rodzice, przydzielając kieszonkowe, bezpośrednio nie ingerują w jego wydatkowanie, ale dyskretnie nim sterują, dając czasami odczuć konsekwencje nieracjonalnych wydatków. Prócz momentu organizacyjnego (dziecko samodzielnie planuje i wydatkowuje fundusz) warto zwrócić uwagę, iż zabieg ten sprzyja nabywaniu umiejętności podejmowania decyzji i ponoszenia za nią odpowiedzialności.

W swoich badaniach uznałem za celowe zebranie danych na temat sposobu gospodarowania funduszem kieszonkowym przez dzieci. Z danych empirycznych wynika, że fundusz taki otrzymywało 81 badanych. W tym 31 uczniów dostawało go regularnie jeden raz w miesiącu, 15 — jeden raz w tygodniu, 9 — jeden raz na dwa tygodnie, a pozostałych 26 — kieszonkowe otrzymywało nieregularnie. 19% ogółu badanych nie otrzymywało kwoty pieniężnej, którą mogliby dysponować według własnego uznania. Większość tych dzieci (16 osób) pochodziło z rodzin grupy I (matka z nie ukończoną szkołą podstawową). Jak zatem widać, w rodzinach o wyższym poziomie wykształcenia matki częściej dostrzegana jest ważna funkcja wychowawcza pozostawienia dziecku możliwości dysponowania własnym funduszem.

Można więc powiedzieć, że w tym zakresie na ogół występuje wśród badanych refleksja organizacyjna, ale nasuwa ona pewne zastrzeżenia — otóż motywacja wydzielania funduszu jest różna i nie zawsze celem jej jest wdrożenie dziecka do racjonalnej gospodarki; znalazły się bowiem rodziny (niewielki odsetek — 12%), w których pieniądze oddane do dyspozycji dziecka miały stanowić zewnętrzną oznakę zamożności (wyrażało się to w wypowiedziach: „stać mnie na to", „niech dziecko nie czuje się biedne" itp.).

Cele zużytkowania własnych funduszy są różne, ale preferowany jest zakup słodyczy, w którym wyraźnie celują dziewczęta. (Wydatkowanie pieniędzy na ten cel deklaruje 47 osób, w tym 34 dziewczęta). Dość liczna grupa — 26 osób — własny fundusz przeznacza na rozrywkę artystyczną. Do takiej zaliczyłem zakup biletów do kina, teatru, zakup płyt, biletów do cyrku, czasopism ilustrowanych, młodzieżowych i książek beletrystycznych. W tym miejscu można podać przykłady świadczące o wyraźnej zależności między wykształceniem matki a wydatkowaniem funduszu kieszonkowego. I tak: na ogólną liczbę 24 uczniów wydających kieszonkowe na zakup książek i czasopism, 10 pochodziło z rodzin grupy IV, a tylko jeden z rodziny grupy I. Wszyscy uczniowie, którzy wydawali pieniądze na wycieczki, pochodzili z rodziny grupy IV (matka ze średnim wykształceniem), a wszyscy wydający pieniądze na papierosy — z grupy I i II. Dość liczna grupa dzieci (25%) wydawała pieniądze na potrzeby szkolne i drugie śniadanie, można więc mieć wątpliwości, czy one istotnie dysponowały funduszem kieszonkowym, bowiem otrzymywane pieniądze prawdopodobnie miały z góry ustalony cel. Większość uczniów z tej grupy należała do rodzin, w których matka nie przekroczyła progu szkoły podstawowej.

W organizacji życia rodzinnego bardzo ważnym momentem jest ustalenie i przestrzeganie stałych pór dnia, w których wykonywane są poszczególne czynności. Dla zdrowia fizycznego i psychicznego zarówno dzieci, jak i dorosłych ważne jest przestrzeganie stałej pory snu, posiłków, obowiązkowych zajęć, bowiem w ten sposób powstaje w życiu rodziny określony rytm dnia. Jego przestrzeganie zapobiega stratom energii, które zachodzą wówczas, gdy człowiek codziennie musi się wdrażać do określonych czynności i każdorazowo je organizować. Dążenie człowieka do życia według określonego rytmu dnia jest zjawiskiem naturalnym, ponieważ taki rytm jest zauważalny w życiu biologicznym człowieka, stąd też zupełna dowolność i nieprzestrzeganie nawet ramowego planu dnia można traktować jako poważną dewiację organizacyjną życia rodzinnego. Należy tu jeszcze raz przypomnieć, że wdrożenie zasad planowości w życiu codziennym jest wyrazem racjonalnej gospodarki czasem. Warto wspomnieć, że badania empiryczne przeprowadzone w niektórych grupach zawodowych wykazały, iż istnieją poważne liczbowe grupy pracowników ignorujących ramowy plan dnia zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu codziennym, co przyczynia się do złego ich funkcjonowania w określonych strukturach organizacyjnych (por. J. Kargul, 1973, J. Kargul, 1974b, W. Kieżun, 1971).

W badanych rodzinach 55% rodziców deklarowało, że w ich rodzinach obowiązuje plan dnia. Jednak szczegółowa analiza materiału empirycznego uzyskanego od uczniów (raporty dnia) wykazały deklaratywność tych wypowiedzi. W największej liczbie rodzin (63% ogółu badanych) jest ustalona stała pora snu, 56% rodzin spożywa o stałej porze posiłek, a w 55% rodziny o stałej porze dokonują zabiegów higienicznych. Tak więc w większości (ale nieprzytłaczającej) badanych rodzin podstawowe czynności decydujące o zdrowiu fizycznym i psychicznym wykonywane są o stałej porze i to zjawisko należy uznać za pozytywne. Jest rzeczą charakterystyczną, że nie występuje wyraźna zależność między tymi elementami planu dnia a poziomem wykształcenia matki. Najkorzystniej w tym względzie prezentuje się II grupa rodzin (matka z wykształceniem podstawowym), w których najlepiej przestrzegana jest stała pora snu.

Gorzej przedstawiają się dalsze elementy planu dnia, bowiem w przeszło połowie badanych rodzin brak stałej pory, w której dzieci odrabiałyby lekcje, pomagałyby rodzicom w pracach domowych, wykonywałyby inne zajęcia. Dalsza analiza poszczególnych elementów planu dnia wykazała, iż występowanie stałych pór przeznaczonych na wykonywanie poszczególnych zajęć nie jest zależne od systemu pracy rodziców, to znaczy, że zmianowość pracy nie wpływa ani pozytywnie, ani negatywnie na planowanie życia rodzinnego.

Za kolejny element organizacji życia rodzinnego uznać można system nagród i kar stosowanych przez rodziców. Zarówno kara, jak i nagroda ma na celu utrwalenie (wzmocnienie) zachowań pozytywnych i eliminację zachowań uznawanych za niepożądane. Rodzice szczególnie starają się wyeliminować te zachowania, które zakłócają lub dezorganizują życie rodzinne. Problemy kar i nagród w wychowaniu dziecka były niejednokrotnie przedmiotem dokładnej analizy pedagogicznej i psychologicznej (por. S. Mika, 1969, H. Muszyński, 1964, K. Sośnicki, 1973 i inni), dlatego też je w tym miejscu pominę.

W badanych rodzinach 86% rodziców stosuje kary, 5% deklaruje, że nie posługuje się tym środkiem wychowawczym, a 9% nie daje odpowiedzi na to pytanie. Najwięcej rodziców (33% ogółu badanych) karze dzieci pozbawiając ich określonych przyjemności. Materiał empiryczny wskazuje, że taka kara polega na zakazie oglądania telewizji, zakazie wyjścia do kina lub na inną imprezę rozrywkową. Najmniej rodziców tytułem kary pozbawia dzieci kieszonkowego (3%). W 18 rodzinach dzieci za określone przewinienia otrzymują zakaz opuszczania mieszkania, 10% rodziców stosuje kary fizyczne, 9% — karze dodatkową pracą. Pewnego wyjaśnienia wymaga

grupa kar pod ogólną nazwą „perswazja", którą stosuje 13% ogółu badanych. Do tej grupy włączyłem wszystkie werbalne formy oddziaływania rodziców na dziecko, niezależnie od ich emocjonalnego zabarwienia. Przykładowo, rodzice podawali takie kary, które włączyłem do tej grupy: „krzyczę na dziecko", „wstawiam gadkę umoralniającą", „daję odpowiednie kazanie", „musi wysłuchać długiej mowy", „tłumaczę, że tak nie powinno postępować". Perswazja jest nieco częściej stosowana w rodzinach o wyższym poziomie wykształcenia matki. Jest to jednak jedyna zauważalna zależność rodzaju kar, bowiem we wszystkich grupach rodzin repertuar kar jest stosunkowo urozmaicony.

Dzieci karane są najczęściej za nieposłuszeństwo i agresję słowną w stosunku do rodziców, określana przez nich „pyskowaniem". Ten rodzaj agresywnego zachowania się dzieci jest charakterystyczny dla okresu dojrzewania, a więc tej fazy rozwojowej, w której znajdowały się badane dzieci. Prócz tego rodzaju zachowań, określanych jako negatywne, rodzice na ogół nie uskarżali się na trudności wychowawcze ze swoimi dziećmi. Nie spotkałem rodziny, która stwierdziłaby, iż dziecko otrzymuje karę za złe postępy w nauce względnie za zachowanie niezgodne z normami współżycia społecznego poza rodziną — w grupach rówieśniczych, w szkole itp.

Według deklaracji rodziców, kary stosuje się rzadko w 57 rodzinach, 31 rodzin badanych stwierdza, że kary stosuje tylko czasem; często natomiast dzieci karane są w 7 rodzinach. Częściej stosuje się nagrody, wśród których najczęstsze jest wyrażanie aprobaty, a więc werbalne okazywanie zadowolenia. Stosowany jest również system dawania dzieciom satysfakcji materialnej w postaci upominków, ale jest rzadko powiązany z nagrodą za określony rodzaj aprobowanych przez rodziców zachowań.

W badanych rodzinach 93% dzieci otrzymuje upominki i prezenty: z okazji imienin lub urodzin — 83% ogółu badanych, świąt kościelnych — 36%, Mikołaja — 10%, Dnia Dziecka — 3%. W jednym przypadku premiowane jest upominkiem zakończenie roku szkolnego. Z 7 rodzin, w których dzieci nie otrzymują upominków, 5 to rodziny z grupy I. W 15 rodzinach dzieci otrzymują upominki tylko jeden raz w roku, spośród nich 6 to rodziny z grupy I. Widać więc, że w tej grupie znaczna część rodziców w małym stopniu przywiązuje wagę do nagród jako środka wychowawczego. Jest rzeczą charakterystyczną, że wszyscy badani uczniowie deklarowali, że składają swoim rodzicom życzenia imieninowe lub urodzinowe, z tym że 7 z nich stwierdza, iż czyni to rzadko.

Jak widać, w zakresie stosowania kar i nagród można uznać, że w badanych rodzinach na ogół nie występują poważniejsze dewiacje. Dzieci są częściej nagradzane niż karane, karę fizyczną stosuje niewielki odsetek rodziców (10%). Pewne wątpliwości wzbudza fakt, że dzieci najczęściej ponoszą konsekwencje za negatywne zachowania w rodzinie, a prawdopodobnie rodzice nie posiadają informacji o takich zachowaniach manifestowanych poza nią, względnie o nie nie zabiegają lub nie reagują na nie. Wydaje się jednak, że ze względu na konieczność pełnego przygotowania dziecka do udziału w życiu społecznym rodzaj zachowania poza rodziną powienien stać się także przedmiotem krytycznej oceny rodziców.

W prawidłowo funkcjonującej rodzinie pod względem organizacyjnym każdy z członków posiada swój zakres obowiązków, które wykonuje na rzecz rodziny. Ze względu na przemiany rodziny współczesnej, a przede wszystkim ze względu na powszechność pracy zawodowej obojga małżonków, powinien znikać tradycyjny podział obowiązków na czynności męskie i kobiece. Interesujący więc się wydawał problem udziału ojca w pracach domowych w badanych rodzinach. Chodziło także o uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy da się ustalić zależność podejmowania przez mężczyzn prac na rzecz domu od takich zmiennych, jak poziom wykształcenia

matki i system pracy. Do przypuszczeń o występowaniu takiej zależności upoważniała literatura naukowa i publicystyka, która w ostatnich latach przynosi bogate materiały mówiące o zwiększonym udziale mężczyzn w pracach na rzecz domu (por. cotygodniowy cykl wypowiedzi w *Trybunie Ludu* pod hasłem „Rodzina, dom, wychowanie" oraz comiesięczny cykl artykułów i wypowiedzi w *Tygodniku Kulturalnym* pod tytułem „Miłość, małżeństwo, rodzina").

A oto wyniki badań na ten temat: 42% badanych nie podało informacji na temat włączania się w życie rodzinne mężczyzn w sensie konkretnych prac przez nich wykonywanych. Można przypuszczać, że brak odpowiedzi na to pytanie wynika z tradycyjnych oporów psychicznych mężczyzn i braku zdecydowanej postawy wobec prac wykonywanych na rzecz rodziny. Prawdopodobnie zarówno ci, którzy takie prace wykonują, jak i ci, którzy ich unikają, nie mając pewności, jak ich zachowanie będzie ocenione, wolą na ten temat się nie wypowiadać. Pozostałych 58% wypowiedzi zawiera informacje o pracach mężczyzn na rzecz domu i ich udziale w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Tylko w 13 badanych rodzinach mężczyźni pomagają przy przygotowywaniu posiłków. O wiele wyższy odsetek deklaruje pomoc małżonkom w opiece nad dziećmi (36%)i włączaniu się w inne prace na rzecz gospodarstwa domowego (48%). Wymieniano tutaj takie codzienne prace, jak: palenie w piecu, przynoszenie opału, pomoc w zakupach itp. Żaden z badanych rolników nie włączał się w prowadzenie gospodarstwa domowego, co wynika ze specyfiki wykonywanego zawodu, wyraźnego podziału obowiązków w gospodarstwie rolnym, ale chyba również z tradycyjnego przekonania funkcjonującego w rodzinach wiejskich, że naruszenie tego tradycyjnego podziału pracy jest niezgodne z wiejską obyczajowością.

Zebrane dane empiryczne nie pozwalają na uchwycenie zależności między poziomem wykształcenia matki a udziałem ojca w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Jedynie można zauważyć, że nieco więcej ojców z rodzin grupy IV niż z innych grup pomaga w opiece nad dziećmi, ale już na przykład ich udział w sprawach nauki dziecka jest minimalny. W badanej populacji tylko 9 ojców przyjęło na siebie obowiązek kontaktowania się ze szkołą w sprawach dziecka, co jest liczbą bardzo małą, nawet jeżeli do niej dołączyć tych 23 ojców, którzy dzielą ten obowiązek ze współmałżonką. Nie można bowiem uznać za zjawisko pozytywne, że pozostałych 69% ojców z badanych rodzin obowiązek kontaktu ze szkołą składa na barki matek.

Analiza materiału empirycznego mówiącego o udziale ojca w życiu rodziny wykazuje niepełny jego udział w prowadzeniu gospodarstwa domowego. W większości w dalszym ciągu w rodzinach wiejskich i małomiasteczkowych funkcjonuje tradycyjny podział na prace męskie i kobiece (bowiem w badanych rodzinach niewielu mężczyzn pomagało przy przygotowywaniu posiłków, opiece nad dziećmi, niewielu kontaktowało się ze szkołą i pomagało dzieciom w nauce). Ze względów organizacyjnych jest to zjawisko niekorzystne, ponieważ zachodzi obawa, że matka obciążona nadmiernie obowiązkami domowymi i pracą zawodową nie będzie mogła i nie zawsze może w pełni produktywnie funkcjonować w jednym i drugim miejscu pracy.

W literaturze pedagogicznej spotykamy wiele postulatów dotyczących większego udziału ojców w życiu rodzinnym, argumentowanych tym, że ich izolacja od tego rodzaju prac może spowodować tworzenie się odrębnego świata psychicznego ojca, odrębnego matki, co jest negatywnym objawem w funkcjonowaniu rodziny. Dziecko wychowujące się w zdezintegrowanej rodzinie w momencie uzyskania samodzielności i dojrzałości społecznej nie będzie łatwym partnerem we współżyciu rodzinnym i będzie samo taki anachroniczny model życia preferować.

Z faktu braku zależności między poziomem wykształcenia matki a udziałem

w prowadzeniu gospodarstwa ojca wyciągać można wniosek, że muszą w tym zakresie funkcjonować inne mechanizmy społeczne niż wpływ wzrostu poziomu wykształcenia na model życia rodzinnego.

Kolejnym elementem organizacji życia rodzinnego jest przydział obowiązków domowych dzieciom. Walor wychowawczy tego rodzaju zabiegu wychowawczego jest szeroko omówiony w literaturze pedagogicznej: podkreślana jest możliwość wyrabiania instrumentalnych i kierunkowych cech osobowości, które stanowią o przygotowaniu do udziału w życiu społecznym.

Jak wynika z przeprowadzonej ankiety, 59% badanych rodziców deklaruje, że w ich rodzinach wszystkie dzieci mają wyznaczone stałe obowiązki. W tych deklaracjach daje się zauważyć zależność wdrażania dzieci w prace domowe od poziomu wykształcenia matki, bowiem im wyższe wykształcenie matki, tym częściej dziecko wykonuje prace domowe. Na przykład w grupie IV (matka ze średnim wykształceniem) nie ma w ogóle dzieci starszych, które nie miałyby przydzielonych obowiązkowych prac na rzecz rodziny, podczas gdy w grupie I (matka z niepełnym wykształceniem podstawowym) 1/5 dzieci nie ma stałych obowiązków rodzinnych. Potwierdza się znana prawidłowość, że w rodzinach o niższym poziomie kulturalnym rodzice są skłonni obarczać pracami na rzecz rodziny tylko dzieci najstarsze wychodząc z błędnego założenia, że małemu dziecku „wszystko wolno i nic nie musi". Ten pogląd funkcjonuje w 27% badanych rodzin. Z organizacyjnego punktu widzenia brak stałych obowiązków jest poważnym mankamentem, bowiem ich brak nie oznacza faktu, iż dzieci nie wykonują prac na rzecz domu. Mogą ich wykonywać niejednokrotnie więcej niż dzieci, które je mają w codziennym planie dnia, często muszą być w stałej gotowości dyspozycyjnej i spełniać częste polecenia rodziców, co uniemożliwia zorganizowanie czasu i racjonalne gospodarowanie nim.

Zdając sobie sprawę, że wypowiedzi rodziców w ankiecie mogą być deklaratywne, problem wykonywania przez dzieci pracy na rzecz rodziny postanowiłem zbadać poddając analizie protokóły czynności sporządzone przez uczniów.

Okazuje się, że najwięcej dzieci (70% ogółu badanych) wykonywało szereg czynności, które włączyłem do ogólnej kategorii „drobne prace domowe", do których zaliczyłem: podlewanie kwiatów, wynoszenie śmieci, palenie w piecu, noszenie opału, pomoc w opiece nad dziećmi, sprzątanie itp. Czynności te nie były wykonywane przez badanych o stałej porze, były to prace doraźne, krótkotrwałe, wykonywane niesystematycznie, jednak w sumie dość absorbujące. Uczniowie zużyli na nie przeciętnie po 5 godzin i 18 minut w tygodniu, z tym że zarysowały się w tym zakresie wyraźne różnice w zależności od poziomu wykształcenia matki. Na przykład w grupie II każdy z badanych zużył przeciętnie 9 godzin na te czynności, zaś w grupie IV blisko trzykrotnie mniej — 3 godziny 46 minut.

Mówiąc o tych czynnościach nie można ich traktować jako stałych obowiązków, ale raczej jako prace na rzecz rodziny, ponieważ większość z nich wykonywano wyraźnie na polecenie rodziców w różnych porach dnia. Natomiast czynności inne można nazwać obowiązkami domowymi, ponieważ wykonywane były systematycznie, często o jednakowej porze dnia, w większości bez przypominania rodziców o konieczności ich wykonania.

Spośród prac obowiązkowych największa liczba dzieci (67%) dokonuje zakupów. Każde z nich zużywało przeciętnie po 2 godziny w tygodniu na ten rodzaj zajęć, z tym że w grupach rodzin o niższym poziomie wykształcenia matki dzieci nieco więcej czasu poświęcały na zakupy od dzieci z rodzin, w których matka legitymowała się wyższym wykształceniem. (Na przykład: 2 godziny i 20 minut w grupie I i 1 godzina i 31 minut w grupie IV).

Drugie miejsce wśród obowiązkowych prac zajmuje mycie naczyń, które wykonywała połowa badanej populacji, a każdy z badanych zużywał przeciętnie 1 godzinę i 25 minut w tygodniu na tę czynność.

W 39 badanych rodzinach dzieci przygotowywały posiłki lub czynnie do tej pracy się włączały. Była to przeważnie pomoc przy przyrządzaniu śniadań i kolacji, dlatego badani zużywali niewielką ilość czasu na tego rodzaju zajęcia — przeciętnie 1 godzinę i 40 minut w tygodniu. Należy tu dodać, że do tego rodzaju prac najwięcej absorbowane były dzieci z rodzin grupy III (matka z wykształceniem zawodowym). Bliższa analiza materiału empirycznego wykazała, że występuje zależność obowiązku przygotowywania posiłków od systemu pracy. To znaczy, że w rodzinach pracujących w systemie zmianowym, przy pracy zawodowej obojga rodziców, dzieci częściej były zobowiązane do przygotowywania sobie posiłków, a czasami nawet obiadów dla całej rodziny.

W 1/4 badanych rodzin dzieci miały stały obowiązek utrzymywania w czystości i porządku pomieszczenia przeznaczonego do ich dyspozycji (pokój lub kąt). Nie absorbowało to zbytnio badanych uczniów, bowiem przeciętna na wykonywanie czynności z tym związanych wynosi 1 godzina i 41 minut tygodniowo. Warto zwrócić uwagę, że liczba dzieci dysponujących własną przestrzenią mieszkaniową jest blisko o połowę wyższa (45 osób) od tych, którzy mają obowiązek porządkowania jej. Prawdopodobnie porządek we własnym pomieszczeniu utrzymują w ramach drobnych prac na rzecz rodziny.

Na 54 badane dziewczęta tylko 17 miało obowiązek utrzymywania w czystości garderoby osobistej, na co przeznaczyły 1 godzinę tygodniowo. Jest zastanawiające, że nie wszystkie 15-letnie dziewczęta wykonują tego rodzaju czynności.

W 16 rodzinach (w tym we wszystkich rodzinach rolników) dzieci miały obowiązek pomagania w pracy zawodowej. Spełnianie tego obowiązku było bardzo absorbujące, bowiem na przykład w I grupie rodzin wyniosło aż 13 godzin tygodniowo. W tej grupie zwraca uwagę niebywale wysokie odchylenie standardowe w ilości czasu zużywanego na te czynności wynoszące 9 godzin i 18 minut, które obrazuje bardzo duży rozsiew w czasie przeznaczonym na pomoc w pracy zawodowej w poszczególnych wypadkach. Na przykład dwoje dzieci pracowało zawodowo na równi z rodzicami. Jedno (córka sprzątaczki szkolnej) pracowało razem z matką po kilka godzin dziennie, a drugie (syn rolnika) wykonywało prace polowe i gospodarcze. Rzecz oczywista, że tym dzieciom pozostawała minimalna rezerwa czasu na wykonanie innych czynności.

Liczba stałych obowiązków w poszczególnych grupach rodzin była różna. Otrzymane wyniki badań wyraźnie mówią o zależności, jaka występuje między poziomem wykształcenia matki a liczbą stałych czynności. W rodzinach o niższym poziomie wykształcenia istnieje większa dezorganizacja w zakresie prac wykonywanych przez dzieci, które poświęcają na nie ponad dwukrotnie więcej czasu niż dzieci, w których matka legitymuje się wykształceniem ponadpodstawowym.

Zjawisko zbytniego obciążania dzieci pracą w rodzinach o niskim poziomie kulturalnym jest znane z badań empirycznych i w literaturze było niejednokrotnie poruszane. Rozpatrując problem z punktu widzenia przygotowania młodzieży do życia społecznego i przyszłego życia rodzinnego, należy stwierdzić, iż dzieci obarczane pracami w rodzinie niewątpliwie są życiowo zaradniejsze, lepiej znoszące trudy codziennej egzystencji od dzieci pochodzących z rodzin, w których maksymalnie odciąża się je od wszelkich obowiązków na rzecz rodziny. Jednocześnie należy podkreślić fakt, że zbytnie obciążenie pracą w ramach prowadzenia gospodarstwa domowego, przy jednoczesnym braku organizacji (brak planu dnia, brak stałych pór na wykonywanie poszczególnych czynności) powoduje nerwowość, chaos, spiętrzenie prac w jednym terminie, a w rezultacie dużą stratę energii przy ni-

kłych efektach. Dziecko wychowujące się w takiej rodzinie brak organizacji w życiu rodzinnym uważa za zjawisko naturalne i rzadko czyni wysiłki, by w przyszłej rodzinie wprowadzić większy ład organizacyjny.

4. Uwagi końcowe

Proces racjonalnego planowania rodzinnego jest ważnym elementem przygotowania do życia społecznego, bowiem osoba, u której nieliczenie się z zasadami organizacji zostało utrwalone jako negatywna instrumentalna cecha osobowości, może być jednostką niedostosowaną społecznie. Po pierwsze: sama nie umie się podporządkować określonym rygorom organizacyjnym, a w razie takiej konieczności będzie ten fakt interpretowała jako ograniczenie wolności osobistej, po drugie: jej styl pracy zawodowej nacechowany będzie nerwowością, która wpływa dezorganizująco na współpracowników, a po trzecie: za zjawisko naturalne będzie przyjmowała fakt, że praca przybiera charakter akcyjny, a więc wymagający tylko w pewnych okresach wzmożonego wysiłku.

Przeprowadzone badania nad organizacją życia rodzinnego wśród rodzin ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych upoważniają do wysunięcia ogólniejszych wniosków, jednak nie o charakterze ostatecznych i niepodważalnych tez, ale przydatnych do formułowania hipotez roboczych przy podejmowaniu dalszych pogłębionych badań na większej próbie.

W przeszło połowie badanych rodzin dzieci odsuwane są od spraw finansowych, mimo że z racji wieku (15 lat) powinny już w pełni uczestniczyć w nich, ponieważ w niedalekiej przyszłości będą zmuszone same podejmować odpowiednie decyzje w tym zakresie. Jest to poważny błąd organizacyjny w życiu rodzinnym, który wpływa na mniejszy stopień przygotowania do życia społecznego. Refleksja organizacyjna w zakresie wdrażania do racjonalnego gospodarowania funduszami występuje jednak wśród badanych, co się wyraża w przydzielaniu dziecku odpowiedniej kwoty do jego własnej dyspozycji w postaci kieszonkowego. Dodać jednak należy, że to pozytywne zjawisko nie jest powszechne i nie występuje w rodzinach o niskim poziomie wykształcenia rodziców.

Niezbyt korzystnie przedstawia się proces wdrażania dzieci do zasad planowości dnia w życiu rodzinnym. Przeszło połowa badanych nie ustala stałej pory dnia na odrabianie lekcji, wykonywanie zajęć i prac na rzecz rodziny, wykonywanie czynności w ramach czasu wolnego. W tym zakresie niewidoczny jest wpływ poziomu wykształcenia matki ani system pracy rodziców. Tak więc hipoteza, że zmianowość pracy rodziców będzie poważnym czynnikiem wpływającym na organizację życia rodzinnego, do tej pory nie potwierdziła się.

W badanych rodzinach stosowany jest różnorodny system kar i nagród, który ma utrwalić zachowania oceniane przez rodziców jako pozytywne, a eliminować zachowania negatywne. Repertuar kar jest stosunkowo urozmaicony, a najczęściej stosuje się zakaz opuszczania domu i pozbawia się przyjemności dziecka. Dzieci przeważnie są karane za nieposłuszeństwo i agresję słowną w stosunkach rodzinnych, natomiast prawdopodobnie pomija się kary za ewentualne nieprzestrzeganie norm współżycia poza rodziną, skoro nie wymieniano tego typu zachowań jako podlegających karze. Gdyby to istotnie miało miejsce, wówczas sytuację taką należałoby ocenić zdecydowanie negatywnie.

W organizacji i prowadzeniu gospodarstwa domowego niewielu ojców bierze czynny udział. W większości w dalszym ciągu funkcjonuje tradycyjny podział obowiązków na męskie i kobiece, dlatego tak nikły jest udział mężczyzn w pracach przy przygotowywaniu posiłków, a nawet przy opiece nad dziećmi. Ze względów organizacyjnych, a także ze względu na przygotowanie młodzieży do życia rodzin-

nego jest to zjawisko negatywne, bowiem takie wzory podtrzymywane przez mężczyzn w rodzinach doby współczesnej, przy pracy zawodowej obojga małżonków, mimo że anachroniczne mogą być akceptowane przez młode pokolenie i przenikać do własnych jego rodzin.

Większość rodzin, w których matka legitymowała się wykształceniem ponadpodstawowym, włączała dzieci do udziału w życiu rodzinnym. Miały one przydzielone odpowiednie obowiązki i wykonywały prace na rzecz domu. To pozytywne organizacyjnie i wychowawczo zjawisko jest obserwowane w rodzinach o wyższym poziomie wykształcenia matki, w których dzieci częściej miały wyznaczone stałe obowiązki, a wykonywanie ich wymagało stosunkowo niewiele czasu. W rodzinach o niższym poziomie wykształcenia tych obowiązków było mniej, ale dzieci na prace domowe poświęcały stosunkowo dużą ilość czasu. Można zatem mówić o większej dezorganizacji w rodzinach o niższym poziomie kulturalnym, która powoduje, że dzieci muszą być niemal w stałej gotowości dyspozycyjnej i wykonywać szereg doraźnych poleceń rodziców.

Jak z powyższych rozważań wynika, w rodzinach małomiasteczkowych i wiejskich występuje szereg negatywnych zjawisk z punktu widzenia prawidłowości organizacji życia rodzinnego. Jeżeli z kolei przyjąć, że środowisko rodzinne wywiera decydujący wpływ na przygotowanie młodego pokolenia do życia społecznego i rodzinnego, należałoby wyciągnąć wniosek, że dzieci z tych rodzin nie będą w pełni do niego przygotowane.

Można liczyć, że pewne pozytywne korektury w tym zakresie przyniesie prawidłowo realizowany przedmiot „przygotowanie do życia w rodzinie socjalistycznej", który został wprowadzony do szkół ponadpodstawowych, ale wydaje się, że aby nawyki prawidłowych struktur organizacyjnych życia rodzinnego były należycie zaszczepiane i wzmacniane przez szkołę, pewne zabiegi wychowawcze w tym zakresie należałoby czynić już w szkołach podstawowych.

LITERATURA

CZAPÓW CZ.: Rodzina a wychowanie. Warszawa 1968.
KAMIŃSKI A.: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1972.
KARGUL J.: O higienie pracy umysłowej studiujących zaocznie oświatowców. *Zdrowie Psychiczne* 1973, nr 2.
KARGUL J.: O uczeniu się życia rodzinnego. *Problemy Rodziny* 1974, nr 3 (a).
KARGUL J.: Z badań nad organizacją pracy oświatowców. Acta Uniwersitatis Wratislaviensis nr 238. Prace pedagogiczne VI, Wrocław 1974 (b).
KIEŻUN W.: O pracy własnej dyrektora. Warszawa 1971.
KOWALSKI S.: Rola rodziny w jednolitym systemie wychowania. *Studia Socjologiczne* 1972, nr 1.
MIKA S.: Skuteczność kar w wychowaniu. Warszawa 1969.
MUSZYŃSKI H.: Podstawy wychowania moralno-społecznego. Warszawa 1967.
PIETRASIŃSKI Z.: Sztuka uczenia się. Warszawa 1968.
RIECHERT J.: Jak studiować? Warszawa 1971.
RUDNIAŃSKI J.: Sprawność umysłowa. Warszawa 1968.
SOŚNICKI K.: Teoria środków wychowania. Warszawa 1973.
TYSZKA Z.: Socjologia rodziny. Warszawa 1974.
ZIEMSKA M.: Rodzina a osobowość. Warszawa 1975.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZOFIA SŁOBODZIAN: ZANIM DZIECKO ROZPOCZNIE NAUKĘ W SZKOLE

Z DOŚWIADCZEŃ I OSIĄGNIĘĆ POWIATU PUŁAWSKIEGO
Warszawa 1974. WSiP

Ukazanie się książki przedstawiającej problematykę wyrównywania startu szkolnego dzieci z różnych środowisk budzi zawsze żywy oddźwięk. Zagadnienia te bowiem interesują zarówno teoretyków, jak i, przede wszystkim, praktyków — nauczycieli szkół i przedszkoli, a także rodziców, szukających w tego rodzaju publikacjach pomocy i wskazówek w rozwiązywaniu różnorakich problemów wyłaniających się w toku codziennej pracy pedagogicznej. Podjęcie więc tej tematyki jest zadaniem tyle trudnym co odpowiedzialnym. Trzeba bowiem liczyć się z faktem, że właśnie taka książka może w istotny sposób kształtować poglądy nauczycieli i rodziców i w efekcie wpływać na pragmatykę szkolną oraz wychowanie w rodzinie.

Autor podejmujący się opracowania zagadnień związanych z usuwaniem nieprawidłowości w rozwoju dziecka przed jego wstąpieniem do szkoły powinien, moim zdaniem, zdecydować się na jedną z dwu dróg: albo zaprezentować teoretyczne podstawy takich zabiegów, inspirujące kierunki poczynań w tym zakresie, albo też przedstawić opis sprawdzonych, konkretnych działań praktycznych. W pierwszym przypadku czytelnik powinien otrzymać systematyczny jasny wykład adekwatnie dobranych problemów teoretycznych, który ukazywałby optymalne możliwości organizacji pracy w danej sytuacji. W drugim natomiast przypadku odbiorcy książki powinni dostać pełny i bardzo szczegółowy opis zastosowanych w praktyce metod i technik wyrównywania braków w dojrzałości szkolnej, a także wyczerpującą informację o warunkach, w jakich były one realizowane, o sposobach sprawdzania ich efektywności itp. Zagadnienia teoretyczne organiczone powinny być wówczas do koniecznego minimum.

Zofia Słobodzian nie zdecydowała się niestety na żadną z tych koncepcji i stanowi to podstawowy mankament jej książki. Autorka wprawdzie we „Wstępie" deklaruje nastawienie praktyczne, ale deklaracji tej nie przestrzega, konstruując tekst. W efekcie otrzymaliśmy publikację, w której ani treści teoretyczne, ani praktyczne nie mogą w pełni zadowolić. Tutaj od razu wypada zaznaczyć, iż bezwzględnie wyższą wartość mają te partie książki, w których przedstawione są ćwiczenia zastosowane w pracy z dziećmi. Szkoda wielka, że Autorka nie skupiła się właśnie na nich, lecz wybrała najmniej korzystną drogę, pisania o wszystkim, co w jakiś sposób wiąże się z dojrzałością szkolną.

Brak jasno uświadomionej koncepcji (co widać wyraźnie we Wstępie) zaciążył bardzo na omawianej pozycji. Widać to już w samej jej konstrukcji. Książka ta dzieli się na dwie części: pierwsza nosi tytuł „Problem dojrzałości szkolnej", druga zaś — „Możliwości wyrównania startu szkolnego". Można się było spodziewać w takim razie, że o ile w pierwszej części przedstawione zostaną zagadnienia teoretyczne, to druga już w całości poświęcona będzie ukazaniu poczynań praktycznych. Tak jednak nie jest. Druga część również zupełnie niepotrzebnie obciążona jest informacjami teoretycznymi. W efekcie bardzo ciekawe i oryginalne pomysły pra-

cy z dziećmi wykazującymi niedobory w zakresie dojrzałości szkolnej potraktowane są zbyt skrótowo. Część ta jednak stanowi zdecydowanie lepszą i bardziej przemyślaną partię książki.

Szczególnie natomiast razi część pierwsza, której konstrukcja wydaje się być nadto przypadkowa. Zawiera ona pięć rozdziałów: I — Problem dojrzałości szkolnej w aspekcie historycznym, II — Problem dojrzałości szkolnej dzieci wiejskich, III — Problem wieku odpowiedniego do podjęcia obowiązku szkolnego, IV — Badania 6- i 7-latków w Puławach, V — Rozwój dziecka. Już sam przegląd tytułów nasuwa pewne uwagi krytyczne, mianowicie: 1. Dla założonego tematu rozważania o wieku odpowiednim do podejmowania nauki szkolnej nie są tu konieczne, gdyż nie wiążą się bezpośrednio z praktyką ćwiczeń wyrównawczych przedstawionych przez Autorkę. Temu jednak problemowi poświęcone są aż dwa rozdziały (III i IV), przy czym nie wiadomo, czemu ten ostatni został wyodrębniony, skoro mógł z powodzeniem stanowić ilustrację rozdziału III. 2. Sprzeciw budzi sam układ treści. Mam tu na myśli umieszczenie na końcu pierwszej części rozdziału o tak podstawowym znaczeniu, jak „Rozwój dziecka" (który, notabene, ze względu na swoją treść powinien być raczej zatytułowany „Zaburzenia w rozwoju dziecka"). Zagadnienia te wiążą się bezpośrednio z treścią rozdziału pierwszego, stąd też tak duża między nimi odległość w tekście jest nieuzasadniona. 3. Autorka deklarowała szczególne zainteresowanie dla problemu dojrzałości szkolnej dzieci wiejskich, i w istocie rozdział drugi, sądząc z tytułu, tego właśnie dotyczy. Jednak zawarty w nim tekst daleki jest od systematycznego i obiektywnego ujęcia tematyki. Mamy tu raczej do czynienia z niezwykle zaangażowaną publicystyką, co w książce naukowej nie zawsze jest potrzebne.

W efekcie lektura dość przecież dużej części teoretycznej nie pozwala czytelnikowi uporządkować swojej wiedzy na temat tych zagadnień dojrzałości szkolnej, których rozwiązywanie w pracy pedagogicznej, także zdaniem Autorki, nastręcza wiele trudności i o których dokładniej mówi Ona w części drugiej. Czytaniu tej części towarzyszy natomiast poczucie pewnego chaosu, przeszkadzające w jej odbiorze. Tę chwiejność konstrukcyjną doskonale podkreśla nieustabilizowanie stylu; raz mamy do czynienia z tekstem wyraźnie naukowym, drugi raz z publicystyką, i to bardzo po kobiecemu zaangażowaną (np. opis sytuacji dziecka wiejskiego, s. 23—27, skąd pochodzą poniższe cytaty: „...jego (dziecka-WS) zdolności plastyczne ujawniają się, rozkwitają bogato, a czynność rysowania pozwala mu w prosty sposób odkrywać zadziwiające tajemnice ukryte w rzeczach, zjawiskach przyrody i skomplikowanych ludzkich sprawach" — s. 25, „Nie przejmuje się swoją niewiedzą, ale po swojemu chce poznać trudne sprawy życia — tryska pytaniami" — s. 25, „Jeżeli dzisiejsza pedagogika (...), to grudki czystego złota, które tkwią w psychice dziecka chłopskiego nie mogą być zagubione". s. 27. Z kolei takie niemal poetyckie wypowiedzi sąsiadują ze zdaniami żywo przypominającymi język przemówień czy komunikatów prasowych (np.: „Koncepcja sięgania do naturalnych zasobów psychicznych społeczeństwa, a przede wszystkim budzenia i wyzwalania uzdolnień tkwiących potencjalnie w szerokich masach dziecięcych ..." — s. 27, „Co roku około 80 tysięcy ucieka ze szkoły podstawowej" — s. 18, „Linia startu, z której wszyscy obywatele zaczynają swój bieg życiowy, nie jest dla wszystkich jednakowa" — s. 18, „... gospodarka narodowa otrzymała około pół miliona osób bez ukończonej szkoły podstawowej" — s. 18).

Bardzo poważnym mankamentem recenzowanej przeze mnie książki, wiążącym się ściśle z jej niezbyt fortunną konstrukcją, jest brak rozdziału metodologicznego. Autorka stale odwołuje się do jakichś badań. Raz mówi o eksperymencie lubelskim, innym razem — puławskim, a w przypadku czwartego rozdziału o badaniach prowadzonych w samych Puławach. Czytelnik zaś o wszystkich tych badaniach nic

absolutnie nie wie, przede wszystkim nie ma informacji o tym, czy wszystkie opisane tu eksperymenty, badania i doświadczenia wynikały z jednego przemyślanego planu badawczego, jaki był ewentualnie jego cel, kto kierował całością tych prac, jakie przewidziano etapy badań, metody i techniki, jak weryfikowano dane itp. Wreszcie czytelnik chciałby wiedzieć, jaki udział w tych pracach miała Autorka, a to dlatego, że zupełnie inną wartość ma informacja o pracy naukowej pochodząca od osoby, która ją zaprogramowała, inna od osoby, która realizowała jakiś wycinek badań, a jeszcze inna od osoby relacjonującej fakty znane jej z dokumentów czy przekazów ustnych. Stąd też brak wymienionych wyżej danych uważam za bardzo poważne niedopatrzenie obniżające znacznie wiarygodność danych i wniosków na ich podstawie wyciągniętych, tym bardziej że Autorka posługuje się wynikami badań dość niefrasobliwie, uogólniając je, mimo iż np. przeprowadzone były na grupach liczących zaledwie 22 i 30 osób (badania 6- i 7-latków w Puławach).

Ten stan rzeczy nie może być uzasadniony stwierdzeniem zawartym we „Wstępie", iż „Praca ta była (...) dziełem praktyków, a nie teoretyków wyposażonych w komplet narzędzi i metod badań naukowych", gdyż oczywiste jest, że każdy przystępujący do badań (teoretyk i praktyk) musi być „wyposażony w komplet narzędzi i metod badań naukowych".

Pewien niedosyt pozostawia również część druga, a to dlatego, że brakło bardziej szczegółowego opisu przebiegu konkretnych ćwiczeń (podano ich bardzo niewiele). Czytelnik nie znajdzie precyzyjnych wskazówek, jak długo należy stosować dane ćwiczenie, w jakich odstępach czasowych, jak sprawdzać jego skuteczność itp., a przecież te wszystkie czynniki decydują o powodzeniu w pracy. Nawet najlepszy w pomyśle program działania może nie przynieść oczekiwanych rezultatów, jeżeli będzie w szczegółach realizowany nieprawidłowo. Dlatego chcąc pomóc nauczycielom, należało opisać prowadzone ćwiczenia z najdrobniejszymi detalami.

Lektura książki p. Zofii Słobodzian utrudniona jest ze względu na inny jeszcze mankament, mianowicie w publikacji tej zbyt wiele jest kategorycznych stwierdzeń, bynajmniej nie tak oczywistych, jak sugeruje to Autorka. Stwierdzenia te wynikają albo ze zbyt dowolnej interpretacji literatury naukowej (np. „Nie stwierdzono żadnej zależności między biologicznym wiekiem dziecka a umiejętnością czytania" — s. 11, „Im dziecko młodsze, z tym większą dynamiką występują u niego procesy nerwowe; inaczej mówiąc, stopień intensywności procesów pobudzania i hamowania jest u niego znacznie wyższy" — s. 50), albo też ze zbyt ostatecznego traktowania wyników badań puławskich, nie konfrontowanych z innymi badaniami w tym samym zakresie. Takim właśnie dyskusyjnym twierdzeniem w świetle badań prowadzonych w innych ośrodkach w Polsce jest teza, iż dzieci 6-letnie nie mogą, z takim samym powodzeniem jak 7-latki, realizować programu nauczania w klasie pierwszej. Nie udokumentowane dostatecznie wydaje się także stwierdzenie, iż „Im mniej liczna była rodzina, im mniej osób przypadało na jedną izbę, im lepsza była w domu sytuacja materialna — tym gotowość dziecka do szkoły była wyższa" (s.22.).

Kolejną sprawą, na którą trzeba zwrócić uwagę, jest nie zawsze właściwe używanie terminów. Do poważniejszych potknięć w tej dziedzinie zaliczam nieprecyzyjne stosowanie terminu „analizator" („Analizatory stanowią zadatki wrodzone, ale ich struktura anatomiczno-fizjologiczna w mózgu nie jest od razu wykształcona..." — s. 56). Za błąd trzeba uznać zamienne używanie określeń „mowa" i „wymowa" (s. 53—55), błędna jest również zupełnie definicja seplenienia i szeplenienia (s. 77), a także posługiwanie się przestarzałą i dziś całkiem już zarzuconą definicją fonemu (s. 98) i wreszcie — zamienne używanie określeń: korekcja, rehabilitacja, wyrównywanie, reedukacja. W zakresie stosowania terminów nie ustrzegła

się również Autorka przykrych przekręceń, z których najbardziej rażące jest użycie określenia „dyslekcja" zamiast „dysleksja". Błąd ten dlatego tak bardzo drażni, że utrwala dodatkowo masowo spotykane takie właśnie nieprawidłowe stosowanie tego terminu. Zamiennie używa Autorka nazwy poradni: albo wychowawczo-zawodowa (nazwa poprawna), albo społeczno-zawodowa (nazwa niepoprawna). Niektóre terminy wprowadzone są bez bliższego wyjaśnienia ich znaczenia, choć nie zawsze są one używane w literaturze naukowej jednoznacznie (np. dyslalia), czy też nie muszą być znane czytelnikowi (lateralizacja, akceleracja itp.). Nie uniknęła też Autorka pomyłek o innym charakterze. I tak: potraktowała D. Wechslera jako badacza niemieckiego i równocześnie uznała go za twórcę testów dojrzałości szkolnej, które przecież skonstruował H. Winkler. W nieprawidłowej także formie używa nazwiska M. Merrill (skala „Bineta-Merrilla" — s. 84), gdyż M. Merrill jest kobietą, a poza tym Autorka miała chyba na myśli skalę Termana-Merrill, a nie Bineta-Merrill, jako że taka skala, o ile mi wiadomo, nie istnieję (wymieniona przeze mnie skala jest przeróbką skali Bineta-Termana).

Kończąc krytyczne uwagi nie sposób pominąć zagadnienia poprawności językowej tekstu. Już pierwsze zdanie pierwszego rozdziału przynosi błąd gramatyczny („...będzie dojrzałość szkolna dzieci oraz problem podejmowania przez nich[1] obowiązków szkolnych..." s. 6). W dalszym tekście szyk, składnia i styl budzą wiele zastrzeżeń — („Bardziej wymagające skupienia sposoby nauki szkolnej nakładały się tu na naturalne w owym wieku trudności z własnym organizmem, przez co wzajemnie rosły" — s. 50), („Nauczycielka, wychodząc ze zdobytego już zasobu słów dziecka,..."). Uwaga ta odnosi się także do niektórych tytułów rozdziałów („Konieczność zmian", „Obserwacji procesów nerwowych", „Głosy nauczycielek", „Opieka pedagogiczna nad okresem wczesnego dzieciństwa" i inne).

Krytyczne uwagi dotyczące szaty językowej tekstu odnoszą się bardziej do pierwszej, teoretycznej części książki niż do drugiej, gdzie także pod względem językowym wyraźnie lepsze są te partie, w których Autorka opisuje ćwiczenia.

Formułując wszystkie zawarte w tej recenzji krytyczne uwagi, nie miałem bynajmniej zamiaru podważać potrzeby ukazania się omawianej książki na rynku wydawniczym. Nadal sądzę, że jest ona bardzo potrzebna, a jej podstawową wartość stanowi część praktyczna. Wypada tylko żałować, że Autorka nie uchroniła się od wymienionych mankamentów i życzyć sobie, aby ukazało się drugie, poprawione wydanie tej cennej w zamyśle pozycji.

Wojciech Soborski
Kraków

M. CHOJECKA, J. SEREJSKI, L. ZDUNKIEWICZ (RED.): PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH W ŚWIETLE BADAŃ LEKARZY, PEDAGOGÓW I PSYCHOLOGÓW
Warszawa 1975, WSiP

Reforma systemu oświaty, zmierzająca do upowszechnienia w całym kraju kształcenia średniego, stawia nowe zadania oświatowe. Wśród nich na czołowe miejsce wysuwa się kwestia zwiększenia efektywności procesów nauczania i wychowania.

Problematyka czynników decydujących o powodzeniach i niepowodzeniach szkolnych młodzieży była przedmiotem obrad na VI Międzynarodowym Sympozjum Hi-

[1] Podkreślenie moje.

gieny i Medycyny Szkolnej, które odbyło się w dniach 29—31 maja 1972 r. w Warszawie. W obradach uczestniczyli przedstawiciele świata nauki z różnych krajów, reprezentujący wiele dziedzin wiedzy i działalności oświatowej. Byli to głównie pedagodzy, psycholodzy i liczni przedstawiciele różnych dyscyplin medycznych z 23 krajów europejskich oraz Stanów Zjednoczonych AP. Sympozjum odbywało się pod auspicjami Międzynarodowej Unii Higieny i Medycyny Szkolnej i Uniwersyteckiej. W przemówieniach inaugurujących obrady zarówno prof. B. da Costa — przewodniczący MUHiMSiU, jak i prof. M. Godlewski — wiceminister oświaty i wychowania, podkreślili znaczenie wymiany na płaszczyźnie międzynarodowej poglądów i opinii na temat złożoności zjawisk niepowodzeń szkolnych i metod zapobiegania tym niepowodzeniom.

Sympozjum stanowiło pierwszą, podjętą w skali międzynarodowej próbę konfrontacji i wymiany interdyscyplinarnych doświadczeń w badaniach przyczyn niepowodzeń szkolnych. Syntezą obrad Sympozjum jest książka „Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy, pedagogów i psychologów".

Przez niepowodzenia szkolne autorzy książki rozumieją te sytuacje, które charakteryzuje występowanie wyraźnych rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a postępowaniem ucznia oraz uzyskiwanymi wynikami nauczania. Niepowodzenia te mogą mieć charakter jawny lub ukryty, przejściowy lub trwały, prowadząc do drugoroczności, a nawet przerwania nauki. Jest to zjawisko szkodliwe zarówno pod względem ekonomicznym, społecznym, jak i pedagogicznym. Efektywność kształcenia powszechnego w dobie rewolucji naukowo-technicznej jest niezbędnym warunkiem pełnej aktywności społecznej i zawodowej ludności. Niepowodzenia pedagogiczne działają ujemnie na kształtowanie postaw młodzieży, jej stosunek do pracy, nauki i otoczenia, powodując także zahamowanie jej rozwoju psychicznego.

Wyniki dotychczasowych badań wykazują, że niepowodzenia szkolne są powodowane przez kompleksy różnych przyczyn. Są to w głównej mierze uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, biopsychiczne, pedagogiczne. O sprawach tych traktuje referat Cz. Kupisiewicza, Z. Brzezińskiego i J. Serejskiego. Dokonano w nim klasyfikacji niepowodzeń szkolnych i przyczyn ich występowania. Omówiono główne nurty badań psychologów, lekarzy, pedagogów. Autorzy podkreślają łączny wpływ różnorodnych czynników bezpośrednich i pośrednich na niepowodzenia szkolne i konieczność wielodyscyplinarnych badań kompleksowych. Referat ten stanowi teoretyczną podstawę badań niepowodzeń szkolnych.

G. Lodi (Włochy) w opracowaniu „Zdrowotne przyczyny niepowodzeń szkolnych" przedstawił niepowodzenia szkolne w świetle badań lekarskich. Autor identyfikuje czynniki prowadzące do niepowodzeń szkolnych z mechanizmem zmęczenia (koncepcja ta budzi wiele zastrzeżeń). W swej analizie zaburzeń rozwoju fizycznego (ciężaru ciała i wzrostu) G. Lodi stwierdził, że wskaźniki indywidualne rozwoju fizycznego i umysłowego przedstawiały wyraźną stałość u uczniów z dobrymi postępami w nauce, odbiegały zaś od normy w większości przypadków niepowodzeń szkolnych. Za niebezpieczne dla przebiegu kształcenia dzieci i młodzieży autor uważa takie zaburzenia organiczne, jak przerost migdałków, przewlekłe schorzenia układu oddechowego (duża absencja uczniów), wrodzone wady serca, padaczkę, mikrozaburzenia czynnościowe mózgu, pierwotną gruźlicę (objawy zmęczenia, brak równowagi psychicznej, trudności integracji społecznej). Zaburzenia trawienia, czynności wątroby, cukrzyca, choroby reumatyczne, tak jak i lekkie zaburzenia czynności narządów zmysłu pod warunkiem, że będą wcześniej skorygowane, nie stanowią — zdaniem G. Lodi — istotnych przyczyn niepowodzeń. Badania wykazały korzystny wpływ dożywiania w szkole na wyniki w nauce i usuwanie objawów zmęczenia umysłowego (szczegółowiej pisze o tym A. Mandrowska — Xinxo).

„Wpływ niektórych chorób na występowanie niepowodzeń szkolnych" to temat podjęty przez przedstawiciela Bułgarii — B. Janewa. Wyniki badań omawianych przez B. Janewa w większości przypadków prowadzą do wniosków bliskich badaniom włoskim. Istotną różnicę wykazały badania postępów w nauce dzieci z chorobą reumatyczną. Uczniowie cierpiący na tego rodzaju schorzenia (w badanej populacji) częściej przerywali naukę. Główną przyczynę tego stanu rzeczy autor upatruje w dużej absencji. Postuluje on wprowadzenie racjonalnego rozkładu zajęć dla uczniów z odchyleniami stanu zdrowia w celu indywidualizacji nauczania oraz doskonalenia warunków nauczania i aktywnego wypoczynku.

„Wpływ choroby reumatycznej na niepowodzenia szkolne" był również tematem badań K. Lorenza z NRD. Podsumowując wyniki badań autor podkreśla, że choroba reumatyczna prowadzi niejednokrotnie do zakłócenia kariery szkolnej, powodując nawet trudności w zakresie społecznej rehabilitacji. Główną przyczynę upatruje autor (podobnie jak B. Janew) w dużej absencji uczniów chorych.

Brakami i zaburzeniami zdrowia, które nie eliminują ucznia z normalnej szkoły, zajmuje się L. Zdunkiewicz w opracowaniu „Czynniki warunkujące niepowodzenia szkolne — w świetle badań medycznych prowadzonych w Polsce". Stwierdził on, że negatywny wpływ mają głównie te czynniki, których udział w pracy szkolnej ucznia jest największy (zaburzenia psychoneurologiczne, wady słuchu, mowy itp.). Istotny wpływ na przeciwdziałanie tym czynnikom ma higiena nauki i wypoczynku ucznia.

Także pozostali polscy badacze prezentujący swe wyniki badań na Sympozjum w swych opracowaniach poruszyli wiele istotnych, ważnych i ciekawych problemów. Przedstawiono wiele badań interdyscyplinarnych. W badaniach tych rozpatrywano mnogość czynników z punktu widzenia psychologicznego, lekarskiego, socjologicznego, prowadząc wnikliwą analizę statystyczną cech uczniów i ich środowisk. Badania wykazały m.in. u uczniów drugorocznych słabą motywację do nauki, anomalie kliniczne i psychiczne, niski poziom inteligencji. Wniosek stąd płynący: należy przed podjęciem obowiązku szkolnego, w miarę wcześnie, poddać dokładnym badaniom somatyczno-psychologicznym kandydatów na uczniów. Należy też zapewnić im takie warunki, które mogą bądź wyrównać opóźnienia i anomalie, bądź w przypadkach krytycznych umożliwić kształcenie w szkołach specjalnych.

Takich konstruktywnych wniosków sprecyzowano więcej. Jeśli więc u repetentów częściej stwierdzono objawy zmęczenia umysłowego wywołanego złym odżywianiem, to jest to dowodem, jak ważne jest dożywianie dzieci w szkole. Opieka psychologa, a nawet neurologa może wiele pomóc w przypadkach niedojrzałości emocjonalnej, stanów nerwicowych, mających duży wpływ na występowanie niepowodzeń w nauce. Potrzebne są też oddziaływania kompensacyjne osłabiające negatywne wpływy środowiskowe. Wyniki badań powinny być sygnałem do podjęcia działań zapobiegających przyczynom, których należy doszukiwać się nie tylko w uwarunkowaniach somatycznych, psychologicznych, społeczno-ekonomicznych, ale również w błędach dydaktycznych i wychowawczych.

Problem zjawiska dysleksji i dysortografii, jako jednej z przyczyn niepowodzeń szkolnych, przedstawił zespół autorów jugosłowiańskich. Widzą oni możliwość zmniejszenia tych niepowodzeń pod warunkiem ścisłej współpracy lekarza, nauczyciela i rodziców.

Jako jeden z elementów niepowodzeń szkolnych uważają również Cl. Emery-Hauzer i inni (Belgia) występowanie agresji we wczesnym dzieciństwie. W swym referacie prezentują oni wyniki długofalowych badań psychologicznych i somatycznych. Zaobserwowano, że dzieci mniej agresywne uzyskiwały lepsze wyniki w nauce niż dzieci bardziej agresywne.

Szeroki wachlarz specyficznych dla Stanów Zjednoczonych AP przyczyn niepo-

wodzeń szkolnych, których następstwem w większości przypadków jest brak zainteresowania szkołą i przerywanie nauki, omawia H. B. Randalli w wystąpieniu „Psychiczne i zdrowotne czynniki niepowodzenia szkolnego uczniów szkół średnich". Są to trudności percepcyjne u dzieci pochodzących z środowiska upośledzonego kulturowo, zaburzenia emocjonalne, zdrowotne i coraz częściej ostatnio występujące: narkomania, ciąża uczennic, wypadki drogowe. Za najistotniejszy element sukcesu lub niepowodzenia autor uważa współdziałanie nauczyciel — uczeń. Podkreśla także ważność opieki medycznej nad uczniem podczas procesu nauczania.

Tezę głoszącą, iż czynniki zdrowotne stanowią zasadniczy warunek powodzenia szkolnego, uzasadnił na podstawie badań J. Chiriac (Rumunia).

Duży wpływ zdrowia na wyniki nauczania wykazali S. M. Grombach i G. N. Serdiukowska (ZSRR). U dzieci chorych stwierdzili oni wyraźne obniżenie zdolności do pracy umysłowej, zdolności zapamiętywania, szybsze zmęczenie, obniżenie percepcji i infantylizm psychologiczny. Wszystkie te elementy odbijają się na postępach w nauce, stąd konieczność kontroli stanu zdrowia, stosowanie lecznictwa i rehabilitacji we właściwym czasie ze szczególnym zwróceniem uwagi na dzieci zdrowe, lecz posiadające skłonności do różnych odchyleń czynnościowych.

Problem niepowodzeń szkolnych w aspekcie uwarunkowań ekonomicznych, społecznych i środowiskowych podjęli J. D. Kreshaw (Anglia), S. Roth (Szwajcaria), A. Salzler (NRD). Pierwszy z nich zwraca szczególną uwagę na problem „wstrząsu szkolnego" i niepowodzenia pierwszego roku nauki. Decydujące uwarunkowania tkwią, zdaniem autora, w społecznej niedojrzałości dziecka, konfliktach między rodzicami a szkołą, w warunkach materialnych.

Badania prowadzone przez A. Salzlera dotyczyły wpływu środowiska rodzinnego dzieci na ich sprawność oraz postępy w nauce. Wykazały one, że dzieci o gorszych warunkach środowiskowych mają opóźniony na ogół rozwój fizyczny i gorsze wyniki w nauce. Autor zachęca do podejmowania przeciwdziałań przez wychowanie żłobkowe i przedszkolne, podnoszenie poziomu wykształcenia rodziców i zapewnienie dzieciom dostatecznie wcześnie opieki lekarskiej (przed rozpoczęciem nauki).

S. Roth wysuwa natomiast wniosek skoncentrowania uwagi na środowisku, w którym przebywają dzieci. Sądzi też, że istotne znaczenie ma atmosfera w toku procesu nauczania. Niewłaściwa postawa nauczyciela może stanowić czynnik niepowodzeń szkolnych.

B. Pissarro (Francja) przywiązuje dużą wagę do instytucji zapobiegających przyszłym niepowodzeniom szkolnym — przedszkoli i żłobków. Twierdzi on, że przedszkole powinno umożliwiać prawdziwe wyrównanie szans dzieci, usuwać stressową sytuację dla dziecka z chwilą przyjścia do szkoły, zapewniać wcześniejsze wykrycie zaburzeń psychosomatycznych i ich usunięcie.

Tematykę dojrzałości szkolnej oraz adaptacji dziecka do warunków pracy szkolnej poruszyli: A. Székely, T. Szabó (Węgry), P. H. Mambourg, E. A. Sand (Belgia), F. Wurst (Austria), D. Scholz (Berlin Zachodni), L. M. Bjorkquist (Szwecja), J. Jirašék (CSRS).

Przedstawiciele Węgier wprowadzają kryteria dojrzałości szkolnej, jakim musi odpowiadać dziecko rozpoczynające naukę szkolną; z punktu widzenia biologicznego, psychologicznego, społecznego, opanowania mowy. Przyjęte kryteria pozwalają na Węgrzech stosować różne formy likwidacji opóźnień i wyrównania startu szkolnego. Najczęściej „wyrównywanie szans" dokonuje się w przedszkolach oraz w obrębie szkoły podstawowej w klasach o zmniejszonej liczbie uczniów.

Wyniki badań omówione w recenzowanej książce wykazują, iż pełna znajomość psychicznego i fizycznego rozwoju dziecka, uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, środowiskowych jest istotnym elementem niezbędnym do zapobiegania niepowodzeniom szkolnym. Złożoność zagadnienia wymaga ścisłej współpracy, interdyscy-

plinarnych badań i wielostronnego działania. Ma ono na celu nie tylko ułatwienie „życia" matkom, ale też podniesienie rangi przedszkola jako czynnika wyrównującego szansę dziecka, zwiększenia efektów oddziaływania nauczyciela, rozwinięcie funkcji kompensacyjnych w okresie nauczania początkowego. Autorzy książki są zgodni co do tego, iż właściwą strategią jest — jak pisze P. H. Mambourg — „przygotowanie powodzenia, a nie zapobieganie niepowodzeniom".

Maria Bartkiewicz
Warszawa

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Wybieram do przeglądu trzy czasopisma: *Nową Szkołę, Rodzinę i Szkołę* i *Życie Szkoły*. Nie znaczy to, iżby w innych pismach nie było wartościowych dla nauczyciela materiałów. W każdym coś znajdziemy, chodzi jednak o to, aby wybrać najbardziej wartościowe i wiążące się z własną praktyką wychowawczą. Wiązanie i wzbogacanie jest najtrudniejsze, ale najcenniejsze.

Trudność do pokonania

Nie było, nie ma i nie będzie szkoły, w której by nie było uczniów trudnych, a raczej uczniów, którzy muszą pokonywać większe czy mniejsze, niejednokrotnie bardzo duże trudności. Nauczyciel zna uczniów bardzo dobrych, ale zna też słabych i bardzo słabych. Teoria pedagogiczna też o tym doskonale wie, ale jest niejednokrotnie bezradna, gdy trzeba nauczycielowi podpowiedzieć środki zaradcze. W numerze 7/8 *Nowej Szkoły* znajduje się artykuł Mieczysława Łobockiego pt. „Jak pomagać w szkole uczniom trudnym". Umówimy się od razu co do terminologii: idzie o uczniów, którzy mają trudności. Skrót „uczeń trudny" jest raczej umowny i powszechnie używany. Autor zwraca na to uwagę na wstępie i powołuje się na książkę A. Berge „Uczeń trudny. Szkoły i wady dziecka". Nie o to idzie, że uczeń jest „trudny", tj. sprawia trudności nauczycielowi, rodzicom, środowisku, lecz o to, że uczniowie ci przeżywają sami pewne trudności z powodu posiadanych niedomagań. Dr Łobocki tak pisze: „W szeroko pojętej praktyce pedagogicznej uczeń trudny stał się wręcz niepopularny w szkole. Traktowano go najczęściej jako zło konieczne, które starano się zwalczać ocenami niedostatecznymi i co za tym idzie — pozostawienie danego ucznia w tej samej klasie". Nacisk władz administracyjnych zmniejszył „klęskę uczniów" drugorocznych. Istnieje też u nauczycieli tendencja do rozwiązywania problemu ucznia trudnego pozostawieniem go na rok następny. Autor widzi w tym wyraz bezradności nauczyciela w rozwiązywaniu problemu.

Podstawowym czynnikiem powodującym trudności w zachowaniu się uczniów jest ich nastawienie wobec siebie, rodziców, nauczycieli, rówieśników. Nastawienie, o którym autor wspomina, jest jednym z zasadniczych elementów nie w procesie wychowania, o którym autor najwięcej pisze, ale również w okresie nauczania, na przykład nastawienie na poprawne napisanie, na zapamiętanie itd. W praktyce całorocznej szkoły skuteczność nastawiania uczniów nie jest często stosowana, a jeśli jest — to w sposób zbyt uproszczony w formie, na przykład: zapamiętajcie! Tymczasem idzie tu o zapamiętywanie zjawisk konkretnych — tych, które staną się podstawą kształtowania pojęć.

Jakkolwiek pomaganie uczniom jest bardzo trudne i skomplikowane, jest jednak możliwe. Autor widzi także możliwość zróżnicowania przez zadawanie prac domowych, odpytywanie na oceny w sposób zindywidualizowany, aktywizowanie uczniów w rozwiązywaniu działań prostych i złożonych.

Dodałbym tutaj: poznać ucznia w ten sposób, żeby znać go dobrze i widzieć, co jest dla niego łatwe, a co trudne, co opanował dobrze, a co pobieżnie. W tym chyba tkwi problem istotny.

W dalszym ciągu artykułu autor omawia szczegółowo każdą formę udzielenia uczniom pomocy. Jakkolwiek wskazówki są mało związane z literaturą naukową,

to jednak są wartościowe i mogą niejednemu nauczycielowi pomóc w jego trudnej pracy.

W tym samym numerze *Nowej Szkoły* J. Maciszewski pisze o działaniu na rzecz modernizacji oświaty. P. Wójcik w obszernym artykule omawia problem stosunku Partii do młodzieży, problem socjalistycznego wychowania młodzieży referuje W. Krauze. Szczególną uwagę warto zwrócić na referat doc. dra hab. J. Wołczyka „Wychowanie w osiedlu". W innych artykułach Czytelnicy znajdą dużo wartościowego materiału do własnych przemyśleń i do wypróbowania we własnej praktyce.

Wzory osobowe

W wychowaniu młodego pokolenia popełnia się dużo błędów w procesie kształtowania wzorów wychowania, właściwych starszemu pokoleniu. Na temat ten rozmawiał Stanisław Czerwiński z prof. Janem Legowiczem. Rozmowa jest zamieszczona w numerze 7/8 *Rodziny i Szkoły* i ma tytuł „O wzorach osobowych". Wypowiedzi są tak celne i tyle dają wskazań do pracy nad procesem kształtowania osobowości, że nie tylko warto, ale wprost trzeba go przeczytać i przestudiować, podobnie jak wiele innych artykułów w bieżącej literaturze.

Autor zapytał m.in. Profesora, czy jednym z podstawowych zasad współczesnego wychowania młodzieży jest konieczność rozumienia i poznania młodzieży. Odpowiedź była jasna i jakże pouczająca, zwłaszcza dla starszego pokolenia wychowawców: „Tak, lecz nie tylko. Również ważna jest i umiejętność wybaczania, pod tym warunkiem jednak, że i młody będzie rozumiał zasadne powody i umiał wybaczyć pewne braki i pomyłki starszych, którzy ze zrozumieniem i oddaniem prowadzą go w życie".

Tu nasuwają się pewne uwagi o popełnionych przez wychowawców błędach. Starsi, niejednokrotnie zrutynizowani wychowawcy nie chcą, po prostu nie umieją dostrzec wymagań kształtujących się w nowej rzeczywistości i na siłę ukazują stare wzory. Młodzież się buntuje, bo widzi wokół nową kształtującą się i przez tę młodzież kształtowaną rzeczywistość. Tu padło pytanie, czy potrzebna jest umiejętność oceny innych i samego siebie. Prof. Legowicz dał odpowiedź potwierdzającą, jednak i tu widzi pewne zastrzeżenia. Wyraża to następująco: „Jednych i drugich musi łączyć wspólnota pryncypialności ideowej, pryncypialności zasad socjalistycznego życia, pracy, kultury, pryncypialności humanizmu socjalistycznego". Za największy błąd uważa prof. Legowicz rozbieżność pod tym względem. Rozbieżność prowadzi do dezintegracji osobowości młodych. „Dlatego — kontynuował Profesor — tak nabrzmiałą sprawą staje się dziś zagadnienie moralności socjalistycznej, sprawa może nie moralnego kodeksu, ale przepajania zasadami światopoglądu socjalistycznego tego wszystkiego, czym młodzież żyje, czego się uczy w pracy i we własnym domu, szkole i tych środowiskach, w których spędza czas i z którymi na co dzień się styka".

Myślę, że jest to wskazówka dla praktycznej pracy wychowawczej najbardziej istotna. Wygłaszać poglądy i zasady nie jest sprawą trudną, natomiast pokazać młodzieży zasady socjalistycznej moralności w życiu, codziennym życiu, jest dopiero pokazaniem siebie w postaci socjalistycznego człowieka. Prof. Legowicz rozumie doskonale, że proces dorabiania się swej osobowości jest wielostronny i dlatego tak trudna jest rola dorosłych w wychowaniu współczesnej młodzieży.

Nie ma już miejsca w tym krótkim sprawozdaniu na inną odpowiedź Profesora, jedno tylko jeszcze zagadnienie o roli rodziców i nauczycieli. Cytuję: „Wystrzegając się niepożądanych pouczeń receptur na dzieci dobre i układnych uczniów, możemy generalnie uznać, że w wychowaniu młodzieży konieczne i nie do zastąpienia są:

sposób bycia, działalność i postępowanie rodziców oraz nauczycieli, atmosfera domu, szkoły, klasy". Autor nie neguje roli innych środowisk, jednak zauważa, iż wpływ tych innych, których wpływ jest istotny, a także przyjmowane wzory zależą od tego, czym żyje dom i szkoła.

Ośrodki zajęć pozalekcyjnych

Zagadnienie to omawia w numerze 6 *Życia Szkoły* Franciszek Kowalewski. Autor wychodzi z założenia, że ośrodki zainteresowań stanowią w szkole jedną z form organizowania wolnego czasu aktywności uczniów. A wiemy, że aktywność jest podstawą zdobywania wiedzy, umiejętności, nawyków, jest podstawowym elementem pracy szkolnej. Napisałem „jest", czy istotnie jest? Raczej rzec by trzeba, że być powinna, bo z realizacją słusznych i najbardziej ważnych podstaw pracy szkoły nie jest zawsze dobrze.

Analizując zagadnienie pracy ośrodków, autor wymienia kilka zasad funkcjonowania i rozwoju form zajęć. Uważa, że zasadą podstawową, z której wynikają konsekwencje dla programu i organizacji, jest dobrowolność uczestnictwa. Autor doskonale rozumie, i podkreślam to z uznaniem, że ta dobrowolność może sprowadzać się do braku formalnego przymusu. Nie można stosować psychicznego nacisku, nie można wiązać zajęć z „danym" nauczycielem. Dobrowolność, zauważa autor, to także brak zakazu. „Ucznia nie tylko nie można zmusić do uczestnictwa, ale też nie można mu nakazać takiego uczestnictwa w dowolnym zajęciu dowolnego ośrodka". Przestrzegając przed nadużywaniem pracy w ośrodkach autor słusznie zauważa: „Uczestnictwo w formach zajęć pozalekcyjnych jest prawem ucznia jako dziecka, nie zaś przywilejem dziecka jako ucznia".

Autor nie jest zwolennikiem przedmiotowego profilowania ośrodków pozalekcyjnych. „Badanie zainteresowań — wyjaśnia — opierać się powinno nie na pytaniach o te zainteresowania, lecz o to, co faktycznie najchętniej robią lub robić by chcieli w swoim czasie wolnym". Stąd zasada możliwości wyboru form zajęć pozalekcyjnych.

Zasada trzecia dotyczy funkcjonalnego powiązania form zajęć pozalekcyjnych z całokształtem pracy szkolnej. Nie mogą więc być po prostu dowolnym zbiorem form zajęć pozalekcyjnych.

Autor uważa, że te trzy zasady charakteryzują się tym, że w całej rozciągłości odnoszą się do wszystkich form zajęć pozalekcyjnych. Z nich można wyprowadzać inne zasady, które nie muszą obowiązywać powszechnie. Autor wyjaśnia to, sądzę, nie dość przekonująco.

W dalszym ciągu autor omawia tryb powoływania ośrodków zajęć pozalekcyjnych, strukturę uczestnictwa, program pracy. Nie omawiając całokształtu zagadnienia, autor podkreślił tym dyskusyjność problemu. Artykuł interesujący!

Inne artykuły w omawianym numerze *Życia Szkoły:* Piotr Sarna pisze o organizowaniu imprez szkolnych, M. Bobrowski o tworzeniu artystycznym widowisk masowych, wielu nauczycieli znajdzie również w innych artykułach materiały dla siebie.

*
* *

Od jednego z naszych Czytelników otrzymałem list z propozycją, by w przeglądach uwzględniać bardziej praktykę nauczania i wychowania aniżeli teorii, bo teorii „jest dość w książkach". Pomyślałem nad treścią listu, bo jest w niej dużo z tego, co nazywa się mądrością życiową. Ale czyżby rację miał Czytelnik? Listy na ten temat chętnie przeczytam.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Szeroko pojęta technologia kształcenia należy dzisiaj do jednego z najbardziej dynamicznie rozwijających się nurtów dydaktyki. W literaturze pedagogicznej zarówno krajowej, jak i zagranicznej pojawia się coraz więcej publikacji i artykułów omawiających ten problem. Przeprowadzane badania i eksperymenty poszerzają naszą wiedzę w zakresie stosowania technologii kształcenia.

Na temat prowadzonych w Związku Radzieckim badań w tej dziedzinie pragniemy poinformować Czytelników w niniejszym przeglądzie czasopism pedagogicznych.

Na łamach czasopisma *Sowietskaja Piedagogika* trzej autorzy I. A. Orłow, E. S. Ruwimskij i S. I. Szwarcburd dzielą się swymi doświadczeniami na temat badania procesu dydaktycznego przy pomocy EMC (elektronicznej maszyny cyfrowej) [1].

We wstępie swego artykułu autorzy podkreślają, że problem stosowania elektronicznych maszyn cyfrowych, jako potężnego środka technicznego dla przeprowadzenia badań dydaktycznych, jest już od dawna dyskutowany w różnych czasopismach pedagogicznych i specjalistycznych. Jednakże do tej pory problem ten nie został przedstawiony w aspekcie konstruktywnym, tj. z punktu widzenia praktycznych rekomendacji wykorzystania tych maszyn do celów badawczych. Konkretne rozwiązanie tego zagadnienia — zdaniem autorów — jest tym bardziej niezbędne, ponieważ, po pierwsze, ogólna dyskusja na temat korzyści maszyn liczących nie wzbogaca narzędzi badawczych pedagogów-badaczy. Po drugie, owe dyskusje z zasady nie rozgraniczają możliwych aspektów zastosowania EMC w pedagogice i noszą ogólny (a często nawet powierzchowny) charakter, co w konsekwencji nie pozwala na realną ocenę rzeczywistych możliwości maszyn, hamując tym samym ich wdrożenie do praktyki.

Z tego też względu autorzy artykułu koncentrują swoją uwagę na jednym z konkretnych zastosowań EMC w badaniach dydaktycznych — uzyskania obiektywnej informacji charakteryzującej przebieg procesu dydaktycznego i na zagadnieniach planowania i organizacji eksperymentu dydaktycznego.

Wzrost efektywności nauczania przewiduje, jako jedną ze swych alternatyw, organizację bardziej racjonalnego kierowania tym procesem. Jednak, jak stwierdzają autorzy, ażeby racjonalnie kierować takim skomplikowanym procesem, trzeba znać podstawowe jego charakterystyki, właściwości jego przebiegu na każdym poszczególnym etapie. Jest to jedynie możliwe przy istnieniu obiektywnej informacji, charakteryzującej proces nauczania każdego ucznia. Istniejące aktualnie metody badania procesu dydaktycznego nie zapewniają — według autorów — w wystarczającym stopniu takiej pełnej informacji o uczniu. Poszczególne etapy pracy ucznia, charakter powstawania tego lub innego błędu w większości przypadków wypadają z naszego pola widzenia. Jednak — zdaniem autorów — taka informacja pozwoliłaby na wydzielenie grup uczniów jednorodnych odnośnie charakteru przyswojenia wiedzy i postawienie problemu rozpracowania grupowych metodyk nauczania w zakresie jednego i tego samego materiału. Analiza takiej informacji pozwala także na ujawnienie jakości samych materiałów dydaktycznych, a w konsekwencji na ich usprawnienie, co również jest nie mniej ważnym warunkiem podniesienia jakości nauczania. Zatem — jak stwierdzają autorzy — zagadnienie podniesienia efektywności nauczania związane jest przede wszystkim z uzyskaniem obiektywnej informacji, charakteryzującej szczegółowo proces uczenia się każdego ucznia.

Autorzy zastanawiają się w swoim artykule, dlaczego do tej pory nie posiadamy takiej informacji? I wyjaśniają jednocześnie, iż osiągnięcie tego zwykłymi metoda-

[1] Por. I. A. Orłow, E. S. Ruwimskij, S. I. Szwarcburd: K woprosu ob issledowanii uczebnogo processa s pomoszczju EWM. *Sowietskaja Piedagogika* 1975, nr 7, s. 62–71.

mi jest praktycznie niemożliwe. Aktualnie przy przeprowadzaniu badań dydaktycznych szeroko wykorzystuje się programowane środki dydaktyczne, gdzie w określonej formie przedstawiony jest materiał nauczania. W literaturze istnieją również rekomendacje odnośnie metodyki opracowania danych w tym zakresie. Jednakże autorzy uważają, że programowane środki dydaktyczne w takiej postaci, w jakiej zwykle są wykorzystywane, nie odpowiadają wszystkim wymaganiom, stawianym współczesnym badaniom dydaktycznym, ponieważ nie pozwalają na autentyczne uwzględnianie błędów uczniów, czasu przebiegu każdej porcji materiału, rejestrowanie drogi jego przebiegu, tj. zbieranie danych, bez których niemożliwa jest analiza procesu uczenia się.

Autorzy niniejszego artykułu postawili właśnie przed sobą zadanie stworzenia takiego systemu, który mógłby automatycznie przedstawiać uczniom niezbędny materiał, a także zbierać, przechowywać i opracowywać informację statystyczną, charakteryzującą proces uczenia się każdego poszczególnego ucznia, jak i całych grup uczniów. Celem rozwiązania tego zadania i oceny pryncypialnych możliwości wykorzystania maszyn liczących w badaniach dydaktycznych autorzy przeprowadzili badanie, którego zadaniem było opracowanie metodyki uzyskania statystycznej informacji, charakteryzującej przebieg procesu dydaktycznego i jakość materiału nauczania.

Przeprowadzenie badania wymagało stworzenia specjalnego systemu nauczania opartego na bazie EMC. Z uwagi na to, że system powinien w trakcie eksperymentu realizować nauczanie uczniów i zabezpieczać zbiór danych o przebiegu uczenia się, opracowano i przygotowano pulpity uczniowskie i specjalne urządzenie uzgadniające, przy pomocy którego pulpity zostały podłączone do maszyny. Ażeby można było bezpośrednio obserwować przebieg uczenia się, do systemu został podłączony pulpit nauczyciela, również związany z maszyną liczącą. Jako środka przekazu uczniom materiału nauczania wykorzystano podręczniki programowane, w których jednak wszystkie wskazówki o przejściach od strony do strony przekazywane były do funkcji maszyny. W ten sposób każde stanowisko pracy wyposażone zostało w pulpit, przy pomocy którego odbywała się wymiana informacji z maszyną. Na stole u każdego ucznia znajdowała się książka, tj. programowana pomoc naukowa, na podstawie której uczeń uczył się koniecznego materiału, i pulpit, na którym wybierał on przy pomocy klawiatury odpowiedzi na postawione w tekście pytania, przekazywał je do maszyny i otrzymywał od niej na tenże pulpit informację, tj. wskazówkę, do jakiej strony należy przejść dalej.

Dla kierowania pracą uczniów, a także zbierania i opracowywania danych o przebiegu uczenia się do opracowanego systemu stworzono zabezpieczenie matematyczne, przy pomocy którego odbywał się zapis i kolejność zgłoszeń uczniów do EMC, kierowanie przebiegiem materiału nauczania i zbiór danych o przebiegu uczenia się każdego ucznia. Zebrane dane, tj. odpowiedzi ucznia, numer strony, do której odnosi się ta odpowiedź, i czas zużyty na zastanawianie się, zapisywane były w specjalnie przeznaczonym miejscu pamięci maszyny — dossier uczniów. Przy pomocy tego ostatniego można było w pełni odtworzyć drogę uczenia się każdego ucznia i przeprowadzić niezbędną analizę tego materiału. Oprócz dossier maszyna formułowała uogólnione dane statystyczne według grup, które wydawała w formie gotowych tablic.

W dalszej części artykułu autorzy ilustrują przeprowadzony przez siebie eksperyment pedagogiczny, który odbył się w Moskwie w szkole nr 444 z uczniami klasy VIII i IX. W charakterze materiału nauczania posłużono się podręcznikiem kursu początkowego teorii prawdopodobieństwa dla średniej szkoły, przygotowanym w laboratorium matematyki stosowanej Instytutu Naukowo-Badawczego Treści i Metod Nauczania ANP ZSRR. Czytelnikom interesującym się szczegółowo danym ekspe-

rymentem polecamy artykuł w całości, natomiast w niniejszym przeglądzie ograniczymy się jedynie do ogólnych stwierdzeń autorów oraz wniosków wyprowadzonych przez nich na podstawie przeprowadzonego eksperymentu.

Problem zbierania danych o przebiegu procesu dydaktycznego jest jednym z pierwszych, jaki powstaje przy przeprowadzaniu eksperymentów pedagogicznych, bowiem jeżeli pierwotne pomiary nie są wiarygodne, to żadne (nawet najbardziej doskonałe) metody ich opracowania nie doprowadzą do prawdziwych wniosków. Jednak na tym kończą się — zdaniem autorów — wymagania stawiane współczesnym badaniom pedagogicznym. Jak zazwyczaj przeprowadzane są eksperymenty dydaktyczne? Stabilizuje się — według nich — jedne czynniki, wyodrębnia drugie, porównuje trzecie. Mówiąc inaczej, podlega wariacji jeden jakiś czynnik, a pozostałe utrzymywane są w „nie zmienionym" stanie. Jednak — stwierdzają autorzy — proces dydaktyczny jest złożonym procesem wieloczynnikowym, w którym praktycznie nie można w pełni wykluczyć wpływu jednych czynników na drugie. Wszelka sztuczna stabilizacja czynników w nieunikniony sposób pociąga za sobą naruszenie naturalnego przebiegu tego procesu. A zatem — piszą autorzy — trzeba również badać te czynniki w ich naturalnym wzajemnym związku, tj. w samej dynamice procesu. W jaki sposób to osiągnąć, wyjaśniają autorzy w dalszej części artykułu.

Ogólnie proces nauczania można — według nich — przedstawić jako organiczny system składający się z dwóch podsystemów — działalności nauczyciela i działalności ucznia. Wpływ pedagogiczny uczeń może doświadczać zarówno ze strony nauczyciela, jak i pośrednio np. poprzez podręczniki lub maszyny uczące. Zatem, proces dydaktyczny można przedstawić jako grupę wzajemnie powiązanych elementów. Ten wzajemny związek stanowi złożony system prawdopodobieństwa z wieloma zmiennymi (czynnikami), włączonymi do ogólnego procesu. Jednak — jak piszą autorzy — my nie znamy stopnia powiązania między nimi. Dlatego też, stosując tradycyjną metodykę przeprowadzenia eksperymentu (kiedy stabilizujemy jedne czynniki i poddajemy wariacji nas interesujący — dla wyjaśnienia jego wpływu na proces), wnosimy te lub inne wypaczenia do pomiarów, które trudno określić.

Dla badania skomplikowanych systemów prawdopodobieństwa stosuje się — zdaniem autorów — specjalną metodę wieloczynnikowego eksperymentu. W tym przypadku wszystkie uwzględniane czynniki podlegają jednoczesnej wariacji na różnych poziomach (znaczeniach). Jeżeli proces dydaktyczny jest właśnie takim systemem, to dla jego badania wydaje się celowe autorom, aby stosować wymienioną metodę. Jednak aktualnie nie ma praktycznie możliwości dla stosowania wieloczynnikowego eksperymentu w ramach tradycyjnej formy budowy procesu dydaktycznego. Dlatego też autorzy uważają za celowe przeprowadzenie go przy pomocy systemu nauczającego na bazie EMC, pozwalającego na zebranie obiektywnych danych o tym procesie.

Możliwość przeprowadzenia wieloczynnikowego eksperymentu autorzy przedstawili na przykładzie przeprowadzonego przez siebie badania, którego zadaniem było zbadanie wpływu właściwości indywidualno-psychologicznych uczniów na proces uczenia się. Autorzy podkreślają jednocześnie, że jeszcze w znikomym stopniu wykorzystywana jest taka rezerwa podnoszenia efektywności nauczania, jaką jest właśnie uwzględnianie indywidualno-psychologicznych właściwości uczniów.

Autorzy podkreślają, że mimo złożoności opracowania aparatu matematycznego, związanego z zadaniami ujęcia wieloczynnikowego eksperymentu pedagogicznego, oprócz trudności porównania typologicznych cech wyższej czynności nerwowej (a jest to jedna z grup czynników, która była uwzględniana) wyłoniły się przed nimi również zagadnienia diagnostyki parametrów psychologicznych i „dydaktycznych". Dlatego też na pierwszym etapie badania, noszącym raczej charakter rozpoznawczy,

autorzy nie pretendowali do rozwiązania wszystkich interesujących ich zagadnień, związanych z problemem indywidualno-psychologicznych właściwości przyswojenia wiedzy, lecz ograniczyli się do rozwiązania jednego z zagadnień — wyodrębnienia podstawowych czynników, wpływających na proces uczenia się i określenia stopnia ich wpływu.

Autorzy wyodrębnili na danym etapie badania następujące trzy grupy wskaźników: 1. Poziom wiedzy, umiejętności i nawyków pracy myślowej uczniów. 2. Naturalne cechy uczniów: siła i labilność systemu nerwowego w działalności myślowo-językowej. 3. Stosunek do nauki (motywacja). Wybór takich właściwości systemu nerwowego, jak siła i labilność, został uwarunkowany istniejącymi w literaturze pedagogicznej danymi o „życiowym" przejawianiu się w zachowaniu człowieka tych cech, w szczególności w działalności naukowej. Rzeczywiście — stwierdzają autorzy — siła systemu nerwowego określana jest zdolnością komórek wielkich półkul mózgowych do wytrzymywania długiego i skoncentrowanego pobudzenia. Innymi słowy, siła systemu nerwowego charakteryzuje zdolność człowieka do długiego obciążenia, tj. charakteryzuje jego zdolność do pracy. Labilność systemu nerwowego — to szybkość powstawania i przerywania procesu nerwowego, charakteryzująca szybkość podjęcia rozwiązania, szybkość reakcji myślowej.

Analiza rezultatów uzyskanych w wyniku przeprowadzonego badania pozwoliła autorom na sprecyzowanie następujących wniosków: 1. Zwraca na siebie uwagę wzrost wpływu siły systemu nerwowego na czas i błędy wraz ze wzrostem jednorodności (poziomu przygotowania) grup, przy czym uczniowie z silniejszym typem systemu nerwowego tracą mniej czasu i popełniają mniej błędów przy uczeniu się materiału aniżeli uczniowie o słabym systemie nerwowym.

Odwrotne rezultaty ukazał związek siły systemu nerwowego z testem wyjściowym: im silniejszy typ systemu nerwowego, tym gorsze wyniki testu. Na pierwszy rzut oka — piszą autorzy — wydaje się to paradoksalne, że uczniowie z silnym systemem nerwowym, tracąc mniej czasu na przerobienie materiału i dopuszczając się mniej błędów podczas indywidualnego tempa pracy, wykazują sprawność gorszą w wynikach testu.

Badania cech siły systemu nerwowego i właściwości jego przejawiania się w zachowaniu człowieka, w szczególności w działalności naukowej, wykazały, że osoby z silnym systemem nerwowym charakteryzują się w znacznym stopniu pewnością siebie, prowadzącą często do przeceny swoich sił. Z kolei osoby ze słabym systemem nerwowym są bardziej ostrożne, przejawiają większą dokładność, nie przeceniają swoich możliwości, nie „wierzą" w siebie za pierwszym razem. Jeżeli do wyników eksperymentu autorów podejść właśnie z tej pozycji, to powstały „paradoks" można objaśnić tym, że uczeń z silnym systemem nerwowym jest pewny siebie i słabo kontroluje czas pracy. W rezultacie tego podczas pracy kontrolnej nie starcza jemu czasu. Uczeń ze słabym systemem nerwowym jest bardziej ostrożny i we wszystkim siebie kontroluje. Może on np. rozwiązać z początku lżejsze dla siebie zadania, a potem przejść do trudniejszych, gdy tymczasem uczeń z silnym systemem nerwowym może stracić czas na pierwszym napotkanym trudnym dla siebie zadaniu. Jednocześnie w indywidualnym tempie uczeń z silnym systemem nerwowym traci średnio (w ciągu kursu) mniej czasu i popełnia mniej błędów. Prawdopodobnie daje tu znać o sobie zdolność do pracy, która jest wyższa u ludzi z silnym systemem nerwowym. Dane te mogą — zdaniem autorów — okazać się pomocne w zagadnieniach indywidualnego podejścia do uczniów. Mając natomiast ich podstawowe psychologiczne charakterystyki, zawsze można wnosić niezbędną korekcję do procesu dydaktycznego (np. przy pomocy specjalnych indywidualnych zadań), zapobiegając tym samym występującym u uczniów trudnościom i sprzyjając podniesieniu jakości nauczania. 2. Zależność między labilnością i czasem wykazała, że im labil-

niejsi są uczniowie, tym mniej czasu tracą oni na przerobienie materiału. Wraz ze wzrostem poziomu przygotowania uczniów labilność przy indywidualnym nauczaniu okazuje coraz mniejszy wpływ na czas — u uczniów pojawia się dobry nawyk do pracy. Badania autorów wykazały, że związek labilności systemu nerwowego z błędami równy był prawie zeru. Wynika z tego, że kiedy uczniowie uczą się we właściwym im tempie, charakterystyka szybkościowa nie okazuje żadnego wpływu na błędy. Jeżeli chodzi o test wyjściowy, to w warunkach napiętej pracy labilność wpływa w sposób istotny: im jest ona wyższa, tym wyższe są również wskaźniki testu. Przy czym związek ten jest tym wyższy, im lepiej są przygotowani uczniowie. Wpływ jest tutaj znaczny i wielki. 3. Jeżeli chodzi o motywację, to badania autorów wykazały, że im lepiej uczniowie odnoszą się do nauki, tym mniej zużywają czasu i mniej popełniają błędów przy uczeniu się materiału.

Jak wykazało przeprowadzone przez autorów badanie, przy pomocy systemu nauczającego można przeprowadzić wieloczynnikowe eksperymenty i otrzymywać wielką ilość informacji o procesie uczenia się, w tej liczbie fakty, które zazwyczaj umykają badaczowi, ale uczestniczą w tym procesie. Niezbędność wykorzystania dla tych celów maszyn liczących jest oczywista. Przy przeprowadzaniu eksperymentu dydaktycznego maszyna systematycznie gromadzi dane charakteryzujące proces uczenia się każdego ucznia. W razie konieczności można w każdym momencie wyprowadzić te dane i poddać je analizie. Można uzyskać i ogólne dane statystyczne odnośnie całej grupy, opracowane i przekazane przez tę maszynę w formie gotowych tablic lub grafików. Jeżeli eksperyment jest długi, to analizując rezultaty każdej lekcji, można wnosić te lub inne zmiany do programu nauczania, oceniając charakter ich wpływu na uczniów. Zmieniając parametry można rozpatrywać proces dydaktyczny z różnych punktów widzenia, naprowadzać go w pożądanym kierunku. Wykorzystanie maszyn liczących dla przeprowadzenia badań dydaktycznych pozwala — zdaniem autorów — nie tylko na podniesienie obiektywności rezultatów eksperymentu, lecz i uczynienie go możliwym do sterowania, podnosząc tym samym w istotny sposób efektywność owych badań.

W ramach tej samej serii pragniemy zasygnalizować jeszcze kilka artykułów zamieszczonych w *Wiestniku Wysszej Szkoły*. I tak autorzy I. G. Wieneckij, N. Sz. Kremer i J. A. Lebiediew z Moskiewskiego Instytutu Ekonomiczno-Statystycznego piszą o podsystemie „Abiturient"[2], który — ich zdaniem — sprzyja operatywnemu opracowywaniu informacji na temat rekrutacji na studia wyższe, pozwala na szybką analizę i uzyskiwanie rezultatów egzaminów wstępnych. Popularność tego podsystemu — jak piszą autorzy — jest w pełni zrozumiała, bowiem w warunkach wielkich konkursów uczelnie odczuwają poważne trudności w organizacji egzaminów wstępnych.

Zadaniem „Abiturienta" jest opracowywanie wszelkich informacji o naborze — począwszy od wpływu podania kandydata na studia, a kończąc na wynikach egzaminów wstępnych. System ów udziela ponad 40 informacji dla rektoratu, dziekanatów, komisji rekrutacyjnych, komitetu „Komsomołu" i innych komórek organizacyjnych instytutu.

Autorzy artykułu proponują m.in. przeprowadzenie przy pomocy EMC masowego sprawdzianu wiedzy z matematyki kandydatów ubiegających się na studia do pokrewnych uczelni, jak np. technicznych, inżynieryjno-ekonomicznych i ekonomicznych. Przeprowadzenie w taki sposób egzaminów wstępnych z matematyki pozwoliłoby — ich zdaniem — na zabezpieczenie jednolitych wymagań w stosunku do kandydatów ubiegających się o przyjęcie do uczelni pokrewnych, znaczne ograniczenie komisji rekrutacyjnych i przedmiotowych w instytutach itp.

[2] Por. I. G. Wieneckij, N. Sz. Kremer, J. A. Lebiediew: S pomoszczju podsistiemy „Abiturient". *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1975, nr 7, s. 21—23.

Na temat przeprowadzania egzaminów w czasie studiów przy zastosowaniu maszyn egzaminujących pisze o tym samym numerze *Wiestnika Wysszej Szkoły* G.G. Tennison[3]. Autor stwierdza, iż potrzeba doskonalenia metodyki przeprowadzania egzaminów jest ogromna i udowodniono, że zastosowanie maszyn rozwiązuje tu sporo problemów. Wiadomo, że przy „maszynowym" egzaminie można osiągnąć większą dokładność w ocenie wiedzy studentów, ponieważ możliwy jest sprawdzian wiadomości z całego kursu, w wielu przypadkach wyklucza się tu subiektywizm egzaminatorów. Ponadto przy wykorzystaniu maszyn kontrolujących podczas egzaminu można odpytywać jednocześnie kilku studentów. W dalszej części artykułu autor szczegółowo opisuje serię takich eksperymentów przeprowadzonych w Leningradzkim Instytucie Mechaniki Precyzyjnej i Optyki.

Z kolei J. G. Sznejder[4] z tego samego instytutu pisze o powiązaniu tradycyjnych egzaminów ustnych z egzaminem maszynowym. Jego zdaniem taki kombinowany egzamin sprzyja podnoszeniu jakości sprawdzanej wiedzy studentów.

Józef Zalewski

[3] Por. G.G. Tennison: Ocenku stawit K-54. *Wiestnik Wysszej Szkoły 1975*, nr 7, s. 23—26.

[4] Por. J.G. Sznejder: W soczetanii s ustnym otwietom. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1975, nr 7, s. 26—28.

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

SESJA 70-LECIA ZNP

Sesja poświęcona tej rocznicy, zorganizowana przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, Komisję Historyczną ZNP i Radę Zakładową w Łowiczu, odbyła się 6 października 1975 r. w Domu Nauczyciela im. S. Sempołowskiej w Łowiczu.

Przed 70 laty, w dniu 1 października, w Pilaszkowie pod Łowiczem odbył się nielegalny zjazd delegatów Kół nauczycielskich z Królestwa Polskiego, którzy podjęli uchwałę o nauczaniu w szkołach ludowych w języku polskim.

W zjeździe wzięło udział ponad 80 nauczycieli, wśród nich Stefania Sempołowska, Jadwiga Dziubińska, Zygmunt Nowicki, Karol Klimek, Maria Lipska-Librachowa, Bronisław Chrościcki, Ludwik Suda, Józef Perzyna, Bolesław Wojnarowski. Wszyscy oni w 20-leciu międzywojennym odegrali wybitną, przywódczą rolę w ruchu nauczycielskim w ZNP.

Spoza nauczycielstwa udział w zjeździe wziął m.in. znany pisarz, Wacław Sieroszewski.

Zjazdowi w Pilaszkowie przewodniczył Zygmunt Nowicki — w późniejszych latach wiceprezes, prezes ZNP, kierownik TON.

Ubezpieczenie zebrania zorganizował radykalny działacz chłopski Teofil Kurczak.

Na zebraniu tym powołany został do życia tajny „Związek Nauczycieli Ludowych". Istnienie jego trwało bardzo krótko, nastąpiły bowiem aresztowania, Związek przestał działać, wielu jego działaczy weszło do Polskiego Związku Nauczycielskiego i oni właśnie budowali fundamenty pod dzisiejszy ZNP.

W sesji poświęconej rocznicy Pilaszkowa i powstania tajnego Związku Nauczycieli Ludowych uczestniczyli: przedstawiciele KC PZPR, ZSL, SD, Ministerstwa Oświaty i Wychowania, władz wojewódzkich, Kuratorium, miasta Łowicza, prasy.

Przed wejściem na salę obrad Kol. Wojciech Pokora w imieniu uczestników sesji złożył wiązankę kwiatów przy wmurowanej w gmachu Domu Nauczyciela tablicy z nazwiskami nauczycieli zamordowanych przez okupanta hitlerowskiego i wezwał do uczczenia ich pamięci chwilą milczenia, a delegacja uczestników sesji udała się do Pilaszkowa, by złożyć kwiaty na grobie Teofila Kurczaka, który w zjeździe pilaszkowskim w 1905 roku odegrał poważną rolę przy podejmowaniu uchwały o polszczeniu szkół ludowych.

Uczestników sesji, działaczy ZNP w liczbie około 80 osób z całej Polski oraz zaproszonych gości, powitał serdecznie prezes Rady Zakładowej ZNP w Łowiczu Józef Krupiński.

Otwarcia sesji dokonał kol. dr Bolesław Grześ, prezes ZG ZNP.

Referat nt. „Związek Nauczycielstwa Polskiego w walce o postępowy ustrój szkolny" wygłosił prof. dr hab. Stanisław Michalski.

Przedstawił w nim etapy walki, jakie w dziejach Związku prowadzono o postępowy ustrój szkolny, sukcesy i niepowodzenia Związku w tej walce, podkreślając zasługi organizacji nauczycielskiej i jej znaczenie w kształtowaniu postępowego charakteru ustroju szkolnego w okresie 20-lecia międzywojennego i w Polsce Ludowej.

Miłym i przyjemnym akcentem w czasie trwającej sesji było powitanie uczestników przez dzieci szkolne, które w barwnych strojach łowickich po krótkim przemówieniu jednej z dziewczynek ofiarowały członkom prezydium kwiaty, a wszystkim uczestnikom podarunki.

W drugiej części sesji wygłoszone zostały komunikaty uzupełniające i pogłębiające tematykę sesji.

O Zjeździe w Pilaszkowie i tajnym Związku Nauczycieli Ludowych powiedziała mgr Elżbieta Dawidowska.

Na temat politycznych aspektów walki ZNP o kształt oświaty w okresie 20-lecia międzywojennego mówił doc. dr Bolesław Ratuś — przytaczając dokumenty dla uzasadnienia swych wywodów.

Doc. dr hab. Wacław Wojtyński przedstawił w swym komunikacie osiągnięcia ZNP w dziedzinie doskonalenia kadry oświatowej, charakteryzując m.in. takie formy, jak konferencje rejonowe, wakacyjne Uniwersytety, Wyższe Kursy Nauczycielskie, Instytuty Pedagogiczne, pomoc Związku nauczycielom w kształceniu zaocznym uniwersyteckim.

O kształceniu kadr oświatowych w okresie okupacji hitlerowskiej mówił mgr Wojciech Pokora. Przedstawił zasięg tego kształcenia przez Tajną Organizację Nauczycielską i konspiracyjne władze oświatowe. Wyniki tego kształcenia odegrały poważną rolę w pierwszych latach Polski Ludowej, szczególnie w 1945 roku przy odbudowie szkolnictwa polskiego.

O temacie do dzisiaj jeszcze w pełni nie opracowanym — Eksterminacja nauczycieli w polityce okupanta hitlerowskiego — mówił dr Marian Walczak. Przedstawił częściowe wyniki prac na ten temat prowadzonych przez Główną Komisję Badań Zbrodni Hitlerowskich, prace: prof. Mariana Falskiego, Komisji Historycznych ZNP oraz prace już opublikowane. Dr Walczak podał wiele liczb dotyczących tego zagadnienia, wymienił wojewódzkie Komisje Historyczne, które mają wiele opracowań, i wysunął postulat, że badania na temat martyrologii powinny być skoordynowane i ujednolicone.

Sekretarz ZG ZNP mgr Tadeusz Suberlak w zwięzłym, syntetycznym ujęciu przedstawił ważniejsze formy działalności ZNP w 30-leciu Polski Ludowej.

Prezes ZG ZNP dr Bolesław Grześ podkreślił, że na podstawie referatu, komunikatów i wniosków zgłoszonych w dyskusji przez dra Franciszka Januszka i mgra Wawrzyńca Duszę istnieje pilna potrzeba zrealizowania uchwały podjętej przed 10 laty o opracowanie syntezy dziejów ZNP.

Przed obecnym i przyszłym kierownictwem Związku stoi zadanie dopracowania się w 75 rocznicę ZNP, to znaczy do 1980 roku, takiej syntezy.

Prezes sądzi, że na podstawie dotychczasowych opublikowanych już prac, na materiałach archiwum ZG ZNP, opracowań komisji wojewódzkich i powiatowych ZNP można podjąć się opracowania syntezy dziejów ZNP.

W zakończeniu przemówienia prezes gorąco podziękował aktywowi Rady Zakładowej w Łowiczu za sprawną organizację sesji oraz za miłą i serdeczną gościnność.

Zamknięcia sesji dokonał prof. dr Ryszard Wroczyński, przewodniczący Komisji Historycznej ZG ZNP.

Stwierdził, że sesja osiągnęła zamierzony przez organizatorów cel. Pogłębiła wiedzę o dziejach ZNP w okresie 70-lecia, ukazała różne formy działalności Związku, przebytą drogę i osiągnięcia szczególnie w integracji ruchu nauczycielskiego, w walce i współdziałaniu nad kształtowaniem postępowego ustroju szkolnego, w doskonaleniu i kształceniu kadry oświatowej zarówno w okresie 1905—1919, w 20-leciu międzywojennym, w latach okupacji hitlerowskiej, jak również w Polsce Ludowej.

Sesja miała również charakter oddania hołdu pionierom ruchu nauczycielskiego w Polsce, którzy tworzyli zręby dzisiejszego Związku, oraz uczczenia pamięci nauczycieli, którzy zginęli w walce z okupantem hitlerowskim. Znalazło to swój wyraz w referacie, w komunikatach i powinno znaleźć pełny wyraz w opracowaniu dzieła obrazującego ten tragiczny okres w dziejach Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Stanisław Brzozowski

KRONIKA KRAJOWA

ZAŁOŻENIA 10-LETNIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W PRL

W dniach 8 i 9 września br. zebrał się Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, by przedyskutować węzłowe problemy 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w Polsce — na tle przemian oświatowych zachodzących na świecie. Było to ważne spotkanie. Uczestniczyło w nim kierownictwo Ministerstwa Oświaty i Wychowania z Ministrem Jerzym Kuberskim oraz Z-ca kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR dr Czesław Banach, jak też przedstawiciele Zarządu Głównego ZNP z sekretarzem ZG ZNP Tadeuszem Suberlakiem i liczne grono reprezentantów polskiej pedagogiki.

Referaty przedstawili:

— prof. dr Wincenty Okoń — „Przemiany szkoły ogólnokształcącej w świecie"

— doc. dr hab. Jerzy Wołczyk — „Cele i spodziewane wyniki edukacji w 10-letniej średniej szkole ogólnokształcącej"

— doc. dr hab. Maksymilian Maciaszek — „Model 10-letniej szkoły średniej" (Koncepcja treści kształcenia i wychowania)

— prof. dr hab. Heliodor Muszyński — „Przemiany organizacji i metod wychowania w szkole"

— doc. dr hab. Władysław Żaczyński — „Modernizacji metod i środków nauczania"

— prof. dr Tadeusz Nowacki — „Kształcenie ogólne a kształcenie politechniczne i zawodowe w przyszłym systemie szkolnym"

— prof. dr Ryszard Wroczyński — „Strategia przemian oświatowych a system kształcenia ustawicznego"

— doc. dr hab. Stanisław Krawcewicz — „Z problemów kształcenia nauczycieli".

Już w pierwszym referacie — prof. dra W. Okonia — oświetlającym różne aspekty zmian zachodzących w systemach oświatowych na świecie mocno zaakcentowano odmienność w pojmowaniu roli szkoły w różnych układach społeczno-ekonomicznych. Charakterystycznym zjawiskiem w państwach socjalistycznych jest uznawanie rosnącego wpływu szkoły na rozwój życia społecznego, dynamikę rozwoju gospodarczego i kulturalnego. W przeciwieństwie do państw kapitalistycznych, zwłaszcza wysoko rozwiniętych, które przeżywają wyraźny kryzys ideowo-moralny, kryzys szkoły i wychowania — społeczeństwa budujące socjalizm postawiły na koncepcję kształcenia dla rozwoju, wyznaczając szkole ważną rolę.

Omawiając dorobek radzieckiej polityki oświatowej, ukazując doświadczenia szkolnictwa Jugosławii, Kuby i Wietnamu referent przedstawił wysokie wartości realizowanej idei „szkoły otwartej", szkoły życia. Ta idea kształcenia i wychowania dla rozwoju znalazła swoje odbicie w uchwałach VI Zjazdu i VII Plenum KC PZPR. O sposobie ich realizacji w kontekście celów i wyników edukacji w 10-letniej średniej szkole ogólnokształcącej mówił I Z-ca Ministra Oświaty i Wychowania doc. dr hab. Jerzy Wołczyk.

Opracowany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania program doskonalenia i reformy systemu oświaty stał się punktem wyjścia do dynamicznych działań. Celem tego programu jest podniesienie poziomu i skuteczności kształcenia, wychowania i opieki. Warunkiem decydującym o realizacji tak sprecyzowanych zadań jest aktywny udział w procesie wychowania nie tylko szkoły, ale również rodziców, organizacji młodzieżowych, masowych środków przekazu i innych instytucji społecznych. Właściwe wychowanie młodego pokolenia zależy dziś od aktywnego udziału w tym procesie całego społeczeństwa. Wymaga ono przekształcenia całego narodu w społeczeństwo wychowujące, w którym szkoła pełnić będzie rolę koordy-

natora oddziaływań wychowawczych. Takim przyszłościowym modelem szkoły polskiej może stać się „szkoła środowiskowa", „szkoła otwarta". Stawiając na samodzielność dziecka, kładąc nacisk na partnerski stosunek między nauczycielem a wychowankiem, realizując swe funkcje socjalne, szkoła przygotowuje we właściwy sposób młodzież do kształcenia ustawicznego. Zdaniem referenta, problemy związane z nowym typem szkoły kształcącej i wychowującej stały się szczególnie aktualne w toku obecnych przygotowań do reformy systemu edukacji narodowej. Zreformowany bowiem system oświaty ma zapewnić wszystkim podstawy wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz wyrobić potrzebę i odpowiednie dyspozycje do uprawiania kształcenia ustawicznego. W związku z tym proces kształcenia w zreformowanej dziesięcioletniej szkole średniej będzie miał charakter intensywny, z zachowaniem wysokich wymagań, co uwarunkowane będzie zapewnieniem wszystkim dzieciom faktycznie równego startu.

Koncepcja ustrojowo-organizacyjna zreferowanego systemu szkolnego przewiduje następujące części składowe:

1) obowiązkowe przedszkole w roku poprzedzającym podjęcie obowiązków szkolnych,
2) dziesięcioletnią szkołę średnią ogólnokształcącą jako szkołę powszechną i jednolitą pod względem programowym dla młodzieży miast i wsi,
3) dwuletnią szkołę specjalizacji kierunkowej, przygotowującej do studiów wyższych lub zawodu,
4) autonomiczny system szkolnictwa zawodowego.

Ważnym założeniem projektowanego systemu jest jego elastyczność. A zasadniczym kierunkiem kształcenia i wychowania przygotowanie do życia w społeczeństwie socjalistycznym. W dalszej części swego referatu doc. dr hab. Jerzy Wołczyk omówił funkcje opiekuńcze szkoły oraz całego systemu socjalno-opiekuńczego, podkreślając jego powszechność i wielostronność. W części końcowej referent przedstawił rozwinięte tezy dotyczące socjalistycznego człowieka przyszłości, wynikające z tego zadania w pracy wychowawczej — zgodnie z tezami przyjętymi na VII (listopad 1973) Plenum KC PZPR. Motywem przewodnim tej części referatu było podkreślenie rosnącej odpowiedzialności nauczyciela za efekty pracy wychowawczej. Ta rosnąca rola szkoły i nauczycieli znajduje także swoje odzwierciedlenie w wytycznych KC PZPR na VII Zjazd Partii. Ciekawym uzupełnieniem tych sformułowań była informacja o problematyce dyskusji na Światowym Kongresie Oświatowym zorganizowanym przez UNESCO we wrześniu br. w Genewie, gdzie w przyjętej „Rekomendacji" podkreślano niezbędną potrzebę kształcenia teoretycznego i praktycznego jako procesu ciągłego, akceptując szczególne znaczenie funkcjonowania układu nauczyciel — wychowanek.

W referacie doc. dra hab. Maksymiliana Maciaszka przedstawiono dotychczasowe prace i dalsze kierunki studiów nad koncepcją treści kształcenia i wychowania socjalistycznego w 10-letniej szkole średniej. Uwzględniając opracowane przez Instytut Badań Pedagogicznych postulaty przyjęto, iż wiedza zdobywana w 10-letniej szkole powinna:

— ułatwić wychowankowi poznanie samego siebie, ludzi i stosunków społecznych,
— ukazywać perspektywy i inspirować do angażowania się, szczególnie w sprawy pracy,
— wdrażać do dyscypliny społecznej i aktywnego udziału w życie kraju,
— sprzyjać uprawianiu kształcenia ustawicznego,
— wspomagać poznawanie procesów zachodzących w przyrodzie, ekonomice, technice i kulturze,
— rozwijać predyspozycje do twórczego udziału w kulturze.

Ujmując tak wszechstronnie zadania kształcące i wychowawcze szkoły niezbędne były i są wielostronne studia, analizy i konsultacje prowadzone przez Instytut Programów Szkolnych nad projektem założeń programowych 10-letniej szkoły średniej oraz nad treścią poszczególnych przedmiotów. Są to szczególnie trudne i kontrowersyjne problemy.

W toku dotychczasowych prac kierowano się ogólnymi zasadami określającymi uwarunkowanie procesu edukacyjnego. Należą do nich:

1) zasada związku procesu dydaktycznego i wychowawczego;
2) zasada edukacji permanentnej;
3) zasada optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w młodszym wieku szkolnym;
4) zasada strukturalnego układu treści;
5) zasada związku treści z praktyką;
6) zasada doprowadzania do syntez wiedzy;
7) zasada jednolitości i różnicowania treści i form kształcenia;
8) zasada podmiotowego traktowania ucznia;
9) zasada kompleksowego ujmowania zagadnień treści i kształcenia.

W toku dotychczasowych prac nad projektami programów szkoły 10-letniej zarysowały się różnice poglądów. Dotyczyły one podejścia do ustalenia poziomu absolwenta 10-latki oraz zakresu treściowego i czasu przeznaczonego na jego realizację. Chodzi tu między innymi o „historyczny" już dylemat, a mianowicie o wyrażenie najwłaściwszych propozycji między wiedzą humanistyczną a matematyczno-przyrodniczą wychowanków przyszłej szkoły średniej. Istnieją także inne złożone i niełatwe, a wciąż dyskusyjne kwestie modelu programowego przyszłej powszechnej szkoły średniej.

Prace nad założeniami programowymi 10-letniej szkoły średniej trwają. Organizowane są dyskusje w gronie specjalistów, teoretyków i praktyków. Zmierzają one do weryfikacji opracowanych projektów poprzez szeroki front badań eksperymentalnych i próbnych wdrożeń.

Szczególnie ważne problemy dla przyszłościowego modelu szkoły polskiej podjął w swoim referacie prof. Heliodor Muszyński. Omawiając przemiany organizacji i metod wychowania w szkole, zwrócił uwagę na potrzebę gruntownych przeobrażeń w sferze wychowawczego działania. Zasadniczym powodem implikującym postawienie kwestii wychowania w centrum rozważań nad doskonaleniem szkoły dzisiejszej jest jej niska efektywność wychowawcza. Dlatego też nie może być szkoły w pełni wartościowo i efektywnie kształcącej, jeżeli procesy wychowawcze przebiegają w niej nieprawidłowo lub są zaniedbywane. Rzeczywisty postęp nauczania wymaga już nie udoskonalenia dotychczasowych form i metod dydaktycznych, lecz przede wszystkim nowej koncepcji wprowadzania ucznia w życie. Taką koncepcją może być jedynie koncepcja interdyscyplinarna, traktująca nauczanie i wychowanie jako jeden niepodzielny proces. Wymaga to odejścia od tradycyjnie pojmowanej, a niekiedy „nowocześnie" realizowanej, funkcji szkoły, w której dominuje werbalizm pedagogiczny i restryktywizm. Zakładając, że szkoła stanowi zawsze odbicie stosunków społecznych, musimy mieć zatem pełną świadomość zasadniczej odrębności modelowej szkoły w społeczeństwie socjalistycznym. Obecnie chodzi nam o wypracowanie modelu wychowawczego szkoły w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Takiej szkoły, która — odpowiadając potrzebom społecznym — stanowić będzie ważny czynnik duchowego rozwoju narodu. Dlatego też przed pedagogiką polską stoją obecnie doniosłe zadania — opracowania możliwie pełnego, kompleksowego modelu zreformowanej szkoły. A z reformą wiążemy, jak wiadomo, duże nadzieje. Zdaniem autora reforma musi przynieść w efekcie nową jakość szkoły.

Nowe oblicze szkoły wyznaczone będzie w znacznej mierze sposobem jej funkcjonowania pod względem wychowawczym. W dalszej części referatu szczegółowo omówiono:

— technologię procesu wychowania,
— organizację procesów wychowania,
— powiązanie szkoły z życiem społecznym oraz teleologiczne podstawy procesów wychowania szkolnego.

Doc. dr hab. W. Zaczyński skoncentrował swoją wypowiedź wokół zagadnienia modernizacji metod i środków dydaktycznych. Zdaniem referenta, już samo pojęcie „modernizacja" wskazuje na dysharmonię między założeniami teoretycznymi a rzeczywistością dydaktyczną szkoły. Pogłębionej odpowiedzi wymaga pytanie — czy i na ile osiągnięcia dydaktyki spełniają postulat modernizacji. Niewątpliwą słabością naszych szkół jest występująca przewaga metod ekstensywnych nad intensywnymi, podczas gdy ostatnio prowadzone przez psychologów francuskich badania obciążenia mózgu wskazują na duże i niewykorzystane rezerwy. Zatem zadaniem psychologów i pedagogów jest poszukiwanie sposobów optymalnego „zagospodarowania" mózgu. Zupełnie nowe horyzonty zdobywania i aktualizacji wiedzy stwarza rozwój kształcenia ustawicznego. Charakteryzując różne metody pracy dydaktycznej, mówca szczególnie eksponował stymulacyjne walory metody problemowej. Opowiedział się za stosowaniem wielu metod, jedną bowiem z przyczyn niepowodzeń dydaktycznych jest monosensoryczność działań. Teza o „wychowującym nauczaniu" wymaga także szerokiego stosowania metod ekspresyjnych, uczenia się przez przeżywanie oraz ciągłego wzbogacania i unowocześniania środków dydaktycznych.

Z referatu prof. dra T. Nowackiego pt. „Kształcenie ogólne a kształcenie politechniczne i zawodowe w przyszłym systemie szkolnym" wynikają zasadnicze implikacje do dyskusji nad modelem przyszłej szkoły. Z dotychczas nagromadzonych doświadczeń i badań wynika, iż w zreformowanej szkole ogólnokształcącej w okresie pierwszych ośmiu lat nauczania całość programu przygotowuje młodzież do przyszłej pracy, lecz nie do konkretnej działalności zawodowej. W związku z tym za szczególnie ważne dziedziny kształcenia przedzawodowego uznać należy: kształcenie politechniczne, preorientację zawodową, wychowanie przez pracę.

Główną zasadą wychowania przez pracę w społeczeństwie socjalistycznym jest włączanie dzieci od lat najmłodszych w powszechny społeczny proces pracy dla przygotowania obywatela — pracownika. Aby wychowanie przez pracę w szkole prowadzić w sposób systematyczny, należy wydzielić określoną ilość czasu na zajęcia praktyczne i pracę młodzieży. Dlatego też proponuje się przeznaczenie jednego dnia w tygodniu na zajęcia praktyczne. Na zajęcia te złożyłyby się następujące działy:

— samoobsługa indywidualna i zbiorowa obejmująca cały kompleks szkolny,
— praca społeczno-organizacyjna wynikająca z potrzeb społecznie użytecznych,
— przygotowanie imprez o charakterze sportowym i kulturalnym,
— prace społecznie użyteczne w kompleksie szkolnym i w środowisku.

Jedną z wytycznych jest, aby przyszła szkoła nie tylko przygotowywała do życia społecznego, lecz aby także sama rozwijała wszechstronne życie społeczne uczniów. Zdaniem prof. Nowackiego, poważną część dni szkolnych wolnych od zajęć teoretycznych winna wypełniać praca społecznie użyteczna. Nie mogą one jednak mieć charakteru jednorazowych akcji, lecz powinny stanowić cały program działalności szkoły na rzecz środowiska. Ważnym elementem treściowym programu wychowania przez pracę winny być praktyki produkcyjne w zakładach pracy. Dlatego też ostatnie dwie klasy szkoły dziesięcioletniej powinny łączyć kształcenie ogólne z kształceniem zawodowym. Nie da się bowiem

prowadzić przygotowania zawodowego „w ogóle". Prof. Nowacki opowiada się za stopniowym zwiększaniem udziału młodzieży w pracy, aby jej przejście do dalszych form kształcenia lub zakładu pracy dokonywało się możliwie łagodnie. Jedność kształcenia ogólnego i zawodowego należy rozumieć w ten sposób, że nie są to antagonistyczne drogi kształcenia, ale dopełniające się wzajemnie jego rodzaje. Problem pedagogiczny leży we właściwym ustosunkowaniu przygotowania obywatelskiego, przygotowania aktywnego uczestnika kultury i przygotowania pracownika. Zadania te wspomagają się wzajemnie, a rzeczą organizatorów kształcenia i wychowania jest umiejętnie to współdziałanie zorganizować w systemie szkolnym.

Referat prof. R. Wroczyńskiego dotyczył strategii przemian oświatowych w systemie kształcenia ustawicznego. „Dwa doniosłe zjawiska spowodowały na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci zupełnie nową orientację zadań wychowania oraz struktury systemu oświatowo-wychowawczego — są to: powszechność kształcenia i edukacji permanentna" — twierdzi autor. Zasada edukacji permanentnej wyraża wielki przełom w oświacie, powoduje przewartościowanie wielu pojęć pedagogicznych — takich jak system oświaty, szkoła, nauczyciel, wykształcenie itd. W warunkach niespotykanego tempa rozwoju wiedzy i techniki na szkołę spada obowiązek przygotowania młodzieży do ciągłej aktywności intelektualnej w toku dojrzałego życia. A zatem uwzględniając realia współczesności, chodzi o to, aby zespolić różne funkcjonujące poza szkołą źródła informacji w jednolity i zwarty system powszechnego i ciągłego kształcenia. W strategii edukacji ustawicznej staje się niezwykle ważne ukształtowanie takich cech osobowości, jak: intelektualna elastyczność, wrażliwość na nowe zjawiska i fakty, umiejętność operowania nabytą wiedzą w nowych, niekonwencjonalnych układach. Stąd też wdrażanie zasady edukacji permanentnej wymaga integracji poszczególnych stopni i ogniw systemu oświatowego. Uzasadnia to w pełni koncepcję szkoły jednolitej w sensie programowym, powszechnie dostępnej, której struktura programowo-metodyczna umożliwi przechodzenie do wyższych poziomów kształcenia. Problem integracji trzeba rozumieć szeroko. Pojęciem tym określa się powiązanie instytucji szkoły z całym systemem instytucji wychowawczych działających poza szkołą i obejmujących różne fazy życia człowieka. Kształtuje się współcześnie nowa struktura systemu oświatowego o trzech torach: 1) tor szkolny; 2) tor pozaszkolny; 3) tor kształcenia dalszego, obejmujący dojrzałe życie człowieka. W koncepcji zmodernizowanego systemu oświatowego stanowić one winny ogniwa ściśle skoordynowane i współdziałające. Jest to zadanie trudne, wymagające dalszych prac teoretycznych i konsekwentnych wdrożeń do praktyki oświatowej.

Prof. R. Wroczyński podjął także zagadnienie strategii przemian w treści kształcenia oraz niektóre aspekty „wychowania równoległego", ukazując całą złożoność systemu oświatowego w ramach koncepcji edukacji permanentnej i interdyscyplinarnej — charakter wielu problemów związanych z tworzeniem systemu edukacji ustawicznej. Wynika stąd konieczność odpowiedniej orientacji badań pedagogicznych, ścisłej kooperacji nauki o wychowaniu z odpowiednimi dziedzinami nauk społecznych i biologicznych.

Przewodnim motywem prezentowanych referatów dotyczących celów, strategii wdrażania, programów i funkcji zreformowanej szkoły był problem roli nauczyciela w wychowującym społeczeństwie. Temu problemowi poświęcony był referat doc. Stanisława Krawcewicza, dotyczący problemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. St. Krawcewicz rozwinął cztery tezy, sprowadzając je do tego, że:

— zasadniczym zadaniem w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli jest takie ich przygotowanie, które pozwoli formować nowy, odpowiadający szkole przyszłości model stosunków między nauczycielem a uczniem;

— kształcenie i doskonalenie nauczycieli musi uwzględniać postępujący proces specjalizacji pracy szkolnej;

— warunkiem dalszego postępu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli jest pełniejsze powiązanie przygotowania teoretycznego z pracą dydaktyczną nauczyciela, z jego zadaniami, z praktyką;

— dalszy postęp w kształceniu i doskonaleniu kadr pedagogicznych wymaga racjonalnej instytucjonalizacji kształcenia ustawicznego.

Problematyka kształtowania nowoczesnego modelu stosunków między nauczycielem a uczniem, zasadnicze przeorientowanie roli nauczyciela wymaga nowej jakości ich kształcenia i doskonalenia. Wiąże się z tym także potrzeba zmiany stosunków między kadrą naukowo-dydaktyczną a nauczycielami kształcącymi się, między instytucjami kształcącymi i doskonalącymi a rozwojem nauk o wychowaniu. W dalszej części referatu przedstawiono niektóre aspekty problemu specjalizacji, przygotowywania i wykorzystania niezbędnych w wychowaniu specjalistów. By przeciwdziałać występującym także ujemnym skutkom specjalizacji, trzeba w kształceniu nauczycieli eksponować powiązania interdyscyplinarne. W przezwyciężaniu niepożądanych skutków wąskiej specjalizacji pomocna będzie koncepcji programowo-organizacyjna szkoły.

Idąc za postulatem prof. Okonia referent proponował zasadnicze zreformowanie metod oraz form kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Kierunek tej reformy powinien polegać na znacznym wzmocnieniu przygotowania pedagogicznego nauczycieli przy jednoczesnym wiązaniu teorii z praktyką. Studium dyscyplin przedmiotowych powinno być ukierunkowane na praktykę szkolną. Wreszcie w części końcowej referatu doc. Krawcewicz przedstawił swój pogląd na wzajemny związek między procesem instytucjonalizacji kształcenia ustawicznego nauczycieli a rozwojem ich samokształcenia.

Po przedstawieniu podstawowych referatów rozpoczęła się ożywiona dyskusja.

Prof. dr L. Bandura podniósł niektóre kwestie organizacyjne 10-letniej szkoły średniej. Postulował elastyczność pracy szkoły, w tym zagadnienia „godzin blokowych", zajęć laboratoryjnych, wielkości zespołów uczniowskich itp. Proponował uwzględnienie zasadniczych zmian w organizacji szkolnictwa specjalnego, opowiadając się za jak najszerszym włączaniem „dzieci specjalnej troski" do pracy normalnych szkół.

Prof. dr R. Leya mówił na wstępie o konieczności wypracowania jasnego modelu „nauczyciela przyszłości". Chodzi o przygotowanie w procesie kształcenia i dokształcania nauczycieli umiejących wykorzystać nowoczesną technikę, wyprzedzającego swą postawą i świadomością, zachodzące zmiany społeczne. W tym celu konieczna jest wszechstronna analiza obowiązujących, a zdaniem prof. Leyi przestarzałych programów kształcenia nauczyciela i przyjęcie nowoczesnych rozwiązań.

Z kolei dr W. Janowski w oparciu o prowadzone obserwacje i porównania „jakości kształcenia" naszych szkół i szkół w innych krajach (np. w Anglii) stwierdził, iż nasz system zapewnia wysoką jakość „bazowego wykształcenia" absolwenta. Jednym z wielu kierunków dalszych prac nad modelem 10-latki powinno być dążenie do osiągnięcia wysokiej efektywności systemu oświatowego.

O związku szkoły ze środowiskiem, o dawnych i nowych doświadczeniach mówił prof. dr J. Kulpa. Jako szczególnie doświadczony praktyk i teoretyk kształcenia nauczyciela zwrócił uwagę na występujące w tym procesie niedomagania, na niedocenianie przez część kadry nauczycielskiej tzw. „profesjonalistów" roli nauk społecznych i pedagogicznych w kształceniu nauczycieli.

Jedną z rezerw, która może być lepiej wykorzystana dla sprawy tworzenia odpowiedniego klimatu wśród studentów, winno być szersze rozwinięcie działalności Socjalistycznego Związku Studentów Polskich oraz włączanie młodzieży do współdecydowania o życiu uczelni, częste kontakty studentów z terenem, jego proble-

mami — co zapewni niezbędne związki emocjonalne ze środowiskiem przyszłej pracy. Tę myśl „wrastania szkoły w środowisko" kontynuował w swoim wystąpieniu prof. dr Kotłowski.

Prof. dr Szczerba postulował, aby w dalszych pracach nad modelem 10-letniej szkoły średniej skoncentrować się nad treściami programowymi, bowiem kwestie modelowe zostały już definitywnie przesądzone. Polemizował z niektórymi poglądami prof. T. Nowackiego dotyczącymi wychowania przez pracę. Mówił o trudnościach pracy nauczyciela, jego przeciążeniu obowiązkami, zgłosił szereg uwag krytycznych odnoszących się do wykorzystywania nowoczesnych środków dydaktycznych.

O problemie jakości kształconych kadr mówił płk. Jerzy Zakrzewski z ASG, stwierdzając, iż przeprowadzone badania wykazują zbyt duże zróżnicowanie w poziomie absolwentów szkoły średniej. Wypowiadając się w sprawie projektu programów kształcenia w przyszłej szkole średniej sugerował szersze uwzględnienie treści wychowania obronnego. Uwzględniając realia rzeczywistości trzeba lepiej niż kiedykolwiek przygotowywać młodego obywatela do roli Polaka — obrońcy ojczyzny.

Prof. dr M. Godlewski szeroko omówił problem reprodukcji siły roboczej w kontekście założeń powszechnej 10-letniej szkoły średniej. Jego zdaniem szkoła ta umożliwi lepszą reprodukcję, wyższy poziom przygotowania zawodowego. Wychowankowie tej szkoły rozumieć będą lepiej procesy pracy, będą w sensie ogólnym lepiej przygotowani do życia. Dłuższy i lepiej zorganizowany proces preorientacji zapewni właściwy wybór zawodu. Krótsze cykle kształcenia zawodowego pozwolą na właściwą synchronizację planowania potrzeb kadrowych, elastyczność form ułatwi dostosowanie go do zmieniających się zapotrzebowań. Opracowanie właściwej koncepcji szkoły zawodowej to szczególnie trudne zadanie. Zakłada się, że w „Zakładzie kształcenia zawodowego" prowadzić się będzie nowe formy i cykle, łączyć formy szkolne i nieszkolne, likwidując szczeblowość w układach organizacyjnych. Zarysowana wizja modelu szkoły zawodowej musi w pełni odpowiadać perspektywom Polski okresu rewolucji naukowo-technicznej.

Ciekawe sprawy związane z poglądem rodziców na 10-letnią szkołę średnią przedstawił doc. dr H. Gąsior z Katowic. Przeprowadzone w okręgu katowickim badania sondażowe wskazują na to, że rodzice chcieliby widzieć w „szkole przyszłości" instytucję w pełni wychowującą, z rozbudowaną funkcją rekreacyjno-socjalną. Spore nadzieje wiąże się także ze szkołą jako czynnikiem intensyfikującym i koordynującym działania wychowawcze w środowisku.

Doc. dr Hulek podjął w swojej wypowiedzi różnorodne problemy szkolnictwa specjalnego. Zasadniczym kierunkiem polityki w tej dziedzinie powinno być działanie integracyjne, stwarzanie sytuacji aktywności i twórczej pracy. Dotychczasowe doświadczenia polskie oraz dorobek krajów przodujących w organizowaniu dydaktyki dla dzieci i młodzieży z dysfunkcją wskazują na słuszność zintegrowania całości kształcenia w jednym typie szkół 10-letnich. Wyjątek mogą stanowić tylko dzieci z głęboką ociążałością umysłową.

Doc dr Larecki w swym wystąpieniu skoncentrował się na stworzeniu właściwych materialnych warunków wdrożenia zreformowanego systemu edukacji narodowej, akcentując szczególnie kapitalne znaczenie jakości kadr nauczycielskich w zreformowanej szkole. Myśl tę kontynuował doc. dr Żechowski z WSP w Słupsku. Jego zdaniem, niezbędnym warunkiem poprawy stanu kadry jest wcześniejsze wprowadzenie przyszłych kandydatów na nauczycieli w elementy nauk pedagogicznych oraz selekcja w oparciu o testy i badania biopsychiczne. Proponował jednocześnie dokonanie weryfikacji obowiązujących obecnie kryteriów kwalifikacyj-

nych na zaoczne studia nauczycielskie. Odrębnym zagadnieniem poruszanym przez dra Żechowskiego jest problem stworzenia warunków nauczycielom pracującym do ciągłego samokształcenia się.

Swoje stanowisko wobec przedstawionych problemów szkoły środowiskowej zaprezentował także doc. dr E. Trempała. W oparciu o badania własne i zweryfikowane doświadczenia postulował szerokie upowszechnianie modelu szkoły środowiskowej. Szkoła ta w okresie rozwijającego się kształcenia permanentnego musi podjąć zadania ośrodka informacji i konsultacji dla środowiska. Stąd też rodzi się potrzeba poszerzania kręgu nauczycieli o „nauczycieli pozaszkolnych", tzn. członków organizacji społecznych, kierowników zakładów pracy, ludzi różnych zawodów, którzy w warunkach zreformowanego systemu edukacji mieć będą określone zadania. Jest to problem konkretnego podziału ról i zadań w wychowującym społeczeństwie. W tym kontekście doc. Trempała zgłosił szereg propozycji i wniosków dotyczących unowocześniania pracy szkół wyższych kształcących nauczycieli oraz doboru kandydatów do zawodu, programu studiów na kierunkach nauczycielskich i organizacji życia społecznego oraz atmosfery wychowawczej w tych uczelniach.

Prof. Leya i doc. dr Markiewicz mówili o konieczności uwzględnienia w programach 10-letniej szkoły średniej ideałów kultury socjalistycznej, wychowania artystycznego oraz przygotowania młodszych nauczycieli akademickich do należytego wypełniania swoich zadań wychowawczych.

Bardzo krytycznie o panującym w części szkół, zwłaszcza szkół ponadpodstawowych, werbalizmie wychowawczym mówił w dyskusji prof. H. Muszyński. Z uwagi na to, że model wychowawczy zreformowanej szkoły zależy przede wszystkim od nauczycieli — trzeba w sposób zasadniczy zmienić metody i treść przygotowania kandydatów oraz podjąć zasadniczą reedukację pedagogiczną nauczycieli już pracujących. Jedną z poważnych słabości uczelni kształcących obecnie kadry nauczycielskie jest panujący w wielu dziedzinach werbalizm oraz słabe więzi z praktyką szkolną. Ten stan wymaga radykalnych decyzji programowych i zdecydowanych rozwiązań organizacyjnych. Dalszych korekt, a przede wszystkim badań wymaga dokształcanie nauczycieli pracujących oraz opracowanie spójnej koncepcji doskonalenia nauczycieli w formach zainstytucjonalizowanych.

Prof. Z. Krzysztoszek zwróciła uwagę na konieczność wypracowania pozytywnego programu likwidacji werbalizmu, zwłaszcza na wyższym poziomie nauczania. Wskazała na potrzebę upowszechniania zweryfikowanych metod wychowania, na słuszność koncepcji szkoły środowiskowej. Mówiła jednocześnie o trudnościach zawodu nauczycielskiego, o warunkach niezbędnych do zrealizowania zamierzonej reformy systemu edukacji narodowej.

W słowie końcowym, podsumowującym obrady, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. dr W. Okoń, podkreślił dużą wartość merytoryczną zaprezentowanych referatów i dyskusji. Ze wszystkich wypowiedzi wynika niezbicie, że model 10-letniej powszechnej szkoły średniej jest akceptowany w środowisku polskich pedagogów. Uogólniając można powiedzieć, że szkoła 10-letnia:

— musi być głęboko powiązana z socjalistyczną rzeczywistością społeczną, stanowić będzie element wiodący wychowującego społeczeństwa,

— „wrastanie" szkoły w środowisko jest procesem niełatwym, wymagającym przezwyciężenia występujących w tej sferze niedomagań,

— upowszechnienie szkoły 10-letniej musi iść w parze z wypracowaniem nowych technologii kształcenia i wychowania,

— w szkole tej zasady partnerstwa, demokracji i dyscypliny, wzorowej organizacji i bogactwa form działalności pozalekcyjnych winny służyć wychowaniu człowieka umiejącego współtworzyć coraz wyższe wartości społeczne, być szczęśliwym szczęściem swych współtowarzyszy.

Takie podejście do zagadnień modelowych, koncepcji programowej szkoły 10-letniej, roli nauczyciela, stanowić będzie o nowych wartościach, jakie zreformowany system edukacji narodowej przyniesie społeczeństwu na wyższym etapie rozwoju socjalizmu.

Kończąc informację o przebiegu i treściach dwudniowych obrad Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN pragnąłbym podkreślić ich duże znaczenie dla dalszych, bardziej szczegółowych prac nad modelem 10-letniej szkoły średniej w Polsce.

Tadeusz Cipkowski

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

A. PRACE AUTORÓW OBCYCH O SZKOLNICTWIE POLSKIM, RECENZJE PRAC POLSKICH, INFORMACJE, DONIESIENIA

1. ANWEILER OSKAR: Wroczyński Ryszard: Edukacja permanentna, problemy, perspektywy.
Warschau: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973, 299 S.
International Review of Education 1974 nr 4 p. 551—552.
(Recenzja).

2. ARNDT KONRAD: Die Zusammenarbeit zwischen der DDR und der VR Polen auf dem Gebiet der chemischen Industrie.
Chemie in der Schule 1975 Heft 3 S. 99—100.

3. BEČKOVÁ MARTA: Československo-polský seminař o J. A. Komenském.
Pedagogika 1975 č. 2 s. 208—211.

4. FREIOVÁ: L. Bogunia: Czyny nieletnich o znamionach seksualnych (Činnost nezletilých označovaná za sexuální delikvenci).
Warszawa: Ossolineum, 1973, 195 stran.
Otázky defektologie 1974—1975 č. 9 s. 373.

5. FREIOVÁ: Metody pedagogiki specjalnej (Metody speciální pedagogiky), sbornik praci red. N. G. Haring a R. I. Schiefelbusch,
Warszawa PWN, 1973, 499 str.
Otázky defektologie 1974—1975 č. 5 s. 206—207.
(Recenzja książki: Metody pedagogiki specjalnej. Z jęz. ang. tłumaczyli: Józef Radzicki i Tadeusz Gałkowski W-wa 1973 PWN).

6. GRÄFE KARL-HEINZ, KIRCH GÜNTER, SEETHALER GERHARD: Zur Entwicklung des Bruderbundes Volksrepublik Polen.
Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 1975 Heft 6 S. 523—535.

7. GUILLOT MAURICE: Pologne: une réforme d'envergure.
Éducation 1975 n° 251 p. 16—19.

8. HAPALA D.: F. Januszkiewicz: Das Bildungswesen in Polen.
(Vzdelávanie v Pol'sku).
Warszawa, Interpress 1973, 136 str.
Jednotna Škola 1975 č. 3 s. 265—268.
(Recenzja wydanej w kilku wersjach językowych książki Januszkiewicza: Wychowanie w Polsce).

9. HAPALA D.: Światowid po tretíkrát.
Osvetová Praca 1975 č. 2 s. 24—26.
(Ogólnopolskie sympozjum na temat filmu naukowego w Łodzi).

10. HARRER KARL: Die Industralisierung in Polen.
Erziehung und Unterricht 1975 Heft 4 S. 287.

11. HEERMANN CHRISTIAN: Das „Internationale Mathematische Zentrum Stefan Banach zur Weiterbildung wissenschaftlicher Kader" in Warschau.
Mathematik in der Schule 1975 Heft 4 S. 193—196.

12. HENEK TOMAŠ: *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3/1974.
Pedagogika 1975 č. 1 s. 103—104;

Kwartalnik Pedagogiczny nr 4/1974.
Pedagogika 1975 č. 3 s. 362—364.
(Przegląd zawartości).

13. HENEK TOMÁŠ: Poznaňský' experiment s výchovnou soustavou.
Socialistická Škola 1974—1975 č. 9 s. 415—418.

14. KOPÁČ JAROSLAV: Eugenia Dąbrowska: Szkolnictwo Socjalistycznej Federacyjnej Republiki Jugosławii na tle potrzeb rozwojowych kraju. Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Wrocław 1973, 244 s.
Pedagogika 1975 č. 1 s. 101—102.
(Recenzja).

15 LERNER I. JA i RADAK I. I.: Didaktičeskaja sistema.
System dydaktyczny. Materiały z konferencji naukowej na temat systemu dydaktycznego w Polsce Ludowej, która odbyła się w dniach 18—19 grudnia 1970 roku. Praca zbiorowa pod redakcją W. Okonia. Warszawa 1971, 267 s.
Pedagogika i Škola za Rubežom 1974 nr 11 s. 27—33.
(Recenzja).

16. MICHALIČKA MIROSLAV: Lidia Wołoszynowa (red.): Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych.
Seria III, tom 2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, 576 stron.
Pedagogika 1975 č. 2 s. 229—230.
(Recenzja).

17. MICHALIČKA M(IROSLAV): L. Wołoszynowa (red.): Bibliografia prac psychologicznych wydanych w Polsce w latach 1946—1968.
Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Gdańsk, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1974, 380 stron.
Československa Psychologie 1975 č. 2 s. 188—190.

18. MILEC ANDREJ: Poznatky z Pol'skej ludovej republiky.
Osvetová Praca 1975 č. 11 s. 16.

19. MÜNCHBERGER SIEGFRIED: Erfahrungsaustauch za Problemen der Begriffsbildung mit Biologiemethodikern aus der Volksrepublik Polen.
Biologie in der Schule 1975 Heft 6 S. 239—241.

20. PASCHEK WERNER: Język rosyjski. Jahrgang 1974.
Fremdsprachen Unterricht 1975 Heft 4 S. 199—201.

21. PEČINKA MILOŠ: Z tvorivosti polských dětí. Dojmy z Polska.
Estetická Výchova 1974—1975 č. 10 s. 278.

22. POLIŠENSKÝ JOSEF: Nové perspektivy bádani o Komenského vztahu k Polsku.
Pedagogika 1975 č. 2 s. 199—205.

23. PRICHOD'KO VLADIMIR: Pol'skie vstreči, pol'skie knigi.
Doškol'noe Vospitanie 1975 nr 2 s. 61—71.
(Polska literatura dla dzieci i młodzieży, pisarze i książki).

24. PRYSZLAK MICHELLE: La Polonia in cerca di un modello scolastico.
[Odbitka z:] Quindicinale di note e commenti Censis 1974 n. 213—216 pag. 28.

25. PRYSZLAK MICHELLE: Principali problemi della politica dell'istruzione in Polonia.
Quindicinale di note e commenti Censis 1973 n. 184—185 pag. 340—357.

26. RUBENČIK E. S.: Škola PNR vstupaet v svoe četvertoe desjatiletie.
Sovetskaja Pedagogika 1975 nr 1 s. 132—136.
(PNR — Pol'ska Narodna Respublika).

27. SAVINA A. K.: G. Mušinskij: Ideal i celi vospitanija. Varšava, 1972 s. 292.
Pedagogika i Škola za Rubežom 1974 nr 12 s. 15—17.
(Sprawozdanie).

28. SAVINA A. K.: Postanovlenie Sejma Pol'skoj Narodnoj Respubliki ot 13 oktjabrja 1973 g. o sisteme narodnogo obrazovanija.
Pedagogika i Škola za Rubežom 1974 nr 12 s. 12—15.
(Sprawozdanie).

29. SAVINA A. K.: R. Venckovskij: Intensifikacija truda učaščichsja v načal'noj škole.
R. Więckowski: Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym. Warszawa 1972, PZWS, 247 s.
Pedagogika i Škola za Rubežom 1974 nr 11 s. 42—43.

30. SCHYMON BRUNO: Wojciech Pomykało: Socialistische Erziehungsstrategie. (Socjalistyczna strategia wychowawcza) Verlag des Ministeriums für Nationale Verteidigung (WMON).
Warszawa 1973, 169 Seiten.
Pädagogik 1975 Heft 1 S. 79—81.
(Recenzja).

31. SELIVANOV A. K.: Bratskoe sotrudničestvo vuzov SSSR i Pol'ši.
Vestnik Vysšej Školy 1975 nr 6 s. 86—88.

32. SIMONOVÁ EVA: Józef Pieter: Egzamin obiektywny.
Warszawa, Nasza Księgarnia 1973, 270 s.
Pedagogika 1975 č. 3 s. 367—368.
(Recenzja).

33. TICHOMIROVA W. JA: G. Mušinskij: Vvedenie v metodologiju pedagogiki. Varšava 1970.
H. Muszyński: Wstęp do pedagogiki. Warszawa 1970.
Pedagogika i Škola za Rubežom 1974 nr 12 s. 17—20.
(Recenzja).

34. UEBRSCHLAG ROGER: La pédagogie Freinet à l'étranger.
Amis de Sèvres 1975 n° 2 p. 57—71.
(Polska — s. 62—63, o pracy i doświadczeniach Haliny Semenowicz z Otwocka).

B. PRACE AUTORÓW POLSKICH W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

1. AWGULOWA JANINA: Ein Theater für Kindergartenkinder in Torun.
Neue Erziehung in Kindergarten 1975 Heft 3 S. 15—16.
(Tłum. art. z *Wychowania w Przedszkolu* 1973 nr 9 s. 449—452. O edukacji teatralnej toruńskich przedszkolaków. O różnych możliwościach wychowawczych sztuki w przedszkolu).

2. DĄBROWSKI ZYGMUNT: Aktuální problémy polytechnického vzdělání v Polsku.
Výroba a Škola 1975 č. 4 s. 127—132.
(Z ros. tłum. Vlasta Jarošova).

3. DĄBROWSKI ZYGMUNT: Polytechnische Bildung in der Volksrepublik Polen.
Polytechnische Bildung und Erziehung 1975 Heft 7 S. 265—268.

4. DENISIUK LUDWIK: Probleme der reflexiven Entwicklung der motorischen Fähigkeiten in der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen.
Pädagogische Forschung 1974 Heft 5/6 S. 201—205.

5. GODLEWSKI MICHAŁ: Effektive Formen und Methoden des Unterrichts — und Erziehungsprozesses bei der beruflichen Ausbildung in der Volksrepublik Polen.
Berufsbildung 1975 Heft 4 S. 161—163.

6. KALISKIJ Sil'vestr (Kaliski Sylwester): Interv'ju Ministra PNR Sil'vestra Kaliskogo.

Vestnik Vyššej Školy 1975 nr 5 s. 93—94.

7. MACIASZEK MAKSYMILIAN: Grundsätze der permanenten Bildung und Erziehung in der Lehrplaninhalten.
Pädagogische Forschung 1974 Heft 5/6 S. 118—125.

8. MACIASZEK MAKSYMILIAN: Potenciálni podminky větši efektivity práce mladého učitele.
Socialistická Škola 1974—1975 č. 7 s. 303—310.
(Przekład rozdziału VI: Potencjalne warunki większej efektywności pracy młodego nauczyciela, z książki — Start zawodowy nauczyciela. W-wa 1968. Tłum. Maciara J. i Jedlicka J.).

9. MIKA STANISŁAW: Die Rolle der Jugendorganisation bei der ideologisch-politischen Erziehung der Schuljugend.
Pädagogische Forschung 1974 Heft 5/6 S. 72—81.

10. NOWICKI MIROSŁAW: Der Unterricht im Fach Praktischtechnische Beschäftigung.
Polytechnische Bildung und Erziehung 1975 Heft 7 S. 267—268.

11. SAWICKA ANTONIA (ANTONINA): Ein Besuch im Theater „Die verzauberte Welt".
Neue Erziehung im Kindergarten 1975 Heft 3 S. 16—17.
(Tłum. art: Sawicka A.: Z wizytą w „zaczarowanym świecie". *Wychowanie w Przedszkolu* 1973 nr 9 s. 452—455).

12. SUCHODOLSKI BOGDAN: Pampaedie jako prvni nárys celoživotniho vzdélávání.
Pedagogika 1975 č. 1 s. 61—65.
(Tłum. z polskiego Marta Becková).

13. SZYMAŃSKI MIROSŁAW J.: Rozvoj vzděláváni v Polské lidove republice.
Pedagogika 1975 č. 3 s. 311—321.
(Tłum. z polskiego Vilem Pech).

14. WOJNAR IRENA: Jacqueline Cambon, Richard Delchet and Lucien Lefèvre: Anthologie des Pédagogues Français Contemporains, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.
Prospects 1975 nr 1 p. 139—140.
(Recenzja).

15. WROCZYŃSKI RYSZARD: Learning styles and lifelong education.
International Review of Education 1974 nr 4 p. 464—473.

16. ZELASKIEWICZ MAREK (ŻELAZKIEWICZ MAREK): Prinzipien nach denen unsere Pädagogen arbeiten.
Ganztägige Bildung und Erziehung 1975 Heft 4 S. 104—106.

Prace wybrane z czasopism zagranicznych wpływających bieżąco do Biblioteki Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie.

Oprac. Anna Król

MATERIAŁY AUTOBIOGRAFICZNE

MARIAN JANIGA
GORLICE

Od dawna nurtowała mnie myśl, aby opublikować na łamach Ruchu Pedagogicznego niektóre fragmenty listów Prof. dr Zygmunta Mysłakowskiego, który jeszcze w 1925 roku na łamach tego czasopisma (nr 1 i 2) opublikował znaną powszechnie wśród nauczycieli pracę pt. „Co to jest talent pedagogiczny?"

Z kilkunastu listów pisanych do mnie w latach 1963—1971 wybrałem te fragmenty, które mogą stanowić uzupełnienie do życiorysu Profesora kreślonego na łamach wielu czasopism pedagogicznych po jego śmierci w 1971 roku.

Listy Zygmunta Mysłakowskiego
(fragmenty)

List z dnia 28.XII.1963 roku.

Drogi Panie!

Otrzymałem kartkę Pana z prawdziwym wzruszeniem. Nieczęsto można spotkać się z objawami pamięci i bezinteresownej życzliwości, tym bardziej więc sobie je cenię.

Mam nadzieję, że zobaczymy się kiedyś w Gorlicach. Od roku wybieram się tam z wycieczką samochodem i może w nadchodzącym roku uda się ją zrealizować. Pracuje Pan w ciekawym miejscu. Mnie interesuje tam muzeum, a także ślady pobytu I. Łukasiewicza. Ale to jeszcze nie wszystko. O kilkanaście kilometrów od Gorlic jest miejscowość Łużna. Dla mnie jest ona interesująca o tyle, że tam pół życia (jakże pracowitego!) spędził najlepszy poeta XVII wieku, Wacław Potocki, Arianin Był on właścicielem Łużnej. Nie znam Gorlic, ale mam do nich duży sentyment w związku z tymi wspomnieniami historycznymi.

List z dnia 6.I.1964 roku.

Drogi panie!

Bardzo ucieszyłem się listem, i to z różnych powodów. Chyba pierwszym jest ten, że (nie zdaję sobie dokładnie sprawy dlaczego) zakochany jestem w tamtych stronach. Gorlice, Biecz, Jasło, Sanok, Lesko, Baligród, Ustrzyki — to dla mnie coś

w rodzaju baśni Andersena. Sam pochodzę z Kujaw (okolice Lipna), ale od wczesnej młodości ciągnęło mnie na południe, na północne stoki Karpat. Przed wojną zrobiłem wyprawę na Czarnohorę i przeszedłem całe pasmo szczytami; mam stamtąd niezatarte wspomnienia (Howerla, Pop Iwan, Gutin Tomantyk). Z tych miejsc, które są bliższe Panu, znam tylko Sanok, gdzie niegdyś, zaproszony przez Profesora Błachowskiego, wykładałem na parotygodniowym kursie wakacyjnym dla nauczycieli. Mam stamtąd bardzo miłe wspomnienia — Sanu, tej czarującej rzeki, i kawałka Bieszczad, do których dotarłem. Wszystko inne miałem zamiar poznawać stopniowo, ale, jak to bywa najczęściej, aktualne obowiązki wciąż mnie odciągały od tej krainy snów. W zeszłym roku mieliśmy z żoną przyjechać autem do Gorlic, Biecza i objechać Bieszczady. Nie udało nam się jednak...

Zaproszenie przyjmuję i cieszę się z góry na tę Ropę i jej okolice. Przede wszystkim muszę być w Woli Łużańskiej, Łużnej, Bieczu i Gorlicach. Na szczęście mam jeszcze auto i chyba bez większego trudu zrobimy ten objazd. Mam nadzieję, że drogi tam będą znośne. Lubię ogromnie małe miasteczka, zwłaszcza gdy leży na nich znamię historii. Biecza jest straszliwa szkoda, że tak się z nim ta historia obeszła: wciąż najazdy, napady, pożary, brak konserwacji. Jeśli chodzi o to, co Pana interesuje: jeżeli dobrze rozumiem teorię odbicia, to chyba odnosi się ona w ujęciu marks. do całej sfery poznania umysłowego, a więc równie do naukowego, jak i światopoglądowego. O tych rzeczach najlepiej poinformowałaby Pana obszerna książka Teodora Pawłowa (Bułgaria) pt. „Teoria odbicia" (jest przekład rosyjski z r. 1949). Jeżeli Pan będzie sobie życzył, mogę służyć tą książką na parę miesięcy. W tych dniach wyślę Panu książkę Hall-Questa pt. „Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej" (Lwów, 1932). To bardzo rozsądna praca. Gdy będę bliżej wiedział, co Pana interesuje z zakresu pedagogiki, przekażę Panu trochę z mojej biblioteki...

List z dnia 20.X.1964 r.

Drogi Panie!

Dziękuję Panu za wiadomości przesłane z podróży, a także za zdjęcia, które Pani mi swego czasu przysłała. Przy okazji proszę ją pozdrowić i serdecznie podziękować.

Mam zawsze w pamięci nasz pobyt u Państwa w Ropie. To było naprawdę urocze. Myśmy we czworo zrobili niedawno wycieczkę do Czarnolasu, gdzie mieszkał i pracował Jan Kochanowski. Domu już dawno nie ma. Zdaje się, że już w końcu XVI wieku spalił się. Na tym miejscu stoi dziś murowany dwór, znacznie późniejszy, kogoś z arystokracji. Dziś jest tam Muzeum. Park został, jak był, na dawnem miejscu. Lipy nie ma, ale stoją bardzo stare dęby i staw w parku, sięgający czasów Jana. Czarnolas leży w pobliżu Wisły, niedaleko Puław. W parafialnym kościele w Zwoleniu jest dotąd w lewej kaplicy piękna płyta z płaskorzeźbą (portret Jana) Musiał to być dobry rzeźbiarz. Czytam i czytam Kochanowskiego i jestem pod coraz większym urokiem jego. A jakie ciekawe są jego łacińskie utwory (cały tom)!..

List z dnia 16.XI.1964 rok.

Drogi Panie!

Dobrze, że się Pan trochę zajął Wacławem Potockim. To bardzo ciekawy człowiek i zarazem ciekawy rozdział z historii naszej kultury (niewesołe musiał mieć

przejścia z racji swego arianizmu). Fragment trenu, który Pan cytuje, jest rzeczywiście bardzo piękny. Warto jest przestudiować wszystko, co było wydrukowane; ale spuścizna poetycka Potockiego jest o wiele większa i czeka na wydanie.

Bardzo Panu polecam przeczytanie powieści historycznej, która ukazała się parę lat temu, pod tyt. „Negacja i Wiktoria". Mówi ona głównie o dziejach Sobieskiego, ale dużo jest tam także o Łużnej i Wacławie Potockim. Bardzo warto przeczytać.

Co się tyczy lektury Platona, to ma Pan zupełną rację podkreślając, jak on jest ciągle aktualny. To rzeczywiście fenomen, jak dalece jest on aktualny ciągle i aż do naszych czasów. (Niech Pan się weźmie z kolei do „Sofisty" i „Polityka" — toż to jakby dziś napisane). Audycja w Radio (z Krakowa) na temat niedawno wydanej mojej książki „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności" (październik 1964, Książka i Wiedza) — wedle moich wiadomości ma być nadana w najbliższy czwartek (19 listopada) — niestety, nie wiem, o której godzinie...

List do mojej matki (Katarzyny Janiga) z dnia 24.XII.1964 r.

...Trudno mi jest sobie przedstawić, jak Pani tam mieszka na tym uroczysku zimą, kiedy śnieg zawieje wszystko na metr i wiatr gwiżdże. Czy dość ciepło w domku? Wszystko tam jest jak z bajki. A najbardziej zaczarowała mnie ta studnia. Kto, kiedy i komu budował ją na pustkowiu? Sądząc z przegniłych belek, musi ona mieć swoje długie lata! Drzewo w wodzie tak prędko nie gnije...

List do Katarzyny Janiga z dnia 23.XII.1965 roku.

Szanowna Pani!

Często wracam myślą do tak miłego przyjęcia, które Pani zgotowała nam u siebie (w Ropie). Do tej chaty na pustkowiu, do tych drzewek śliwkowych w miniaturowym sadzie, do tej dziwnej studzienki, może pamiętającej dawne czasy, może stuletniej?...

Swój pobyt nad rzeką Ropą i w Ropie w dniach 27 i 28 czerwca 1964 roku Profesor tak wspomina w książce pt. „Zatracone ścieżki zagubione ślady" 1967 s. 132: „Odbyłem niedawno kilka takich wypraw »szlakiem naszych dawnych poetów i pisarzy«. Byłem nad Ropą, w pięknych jak ze snu miejscach, jak Wola Łużnieńska, Łosie, Łużna — rodzinne strony Wacława Potockiego, który tu, w Łużnej, tyle napisał, tyle przeżył — prześladowania arian, śmierć syna, tyle lat pracy poetyckiej, w której odzwierciedlił cały nasz wiek XVII, nie tak, jak to jest na kartach naszych urzędowych historii, ale tak, jak ludzie żyli po dworach, czym się cieszyli, jak widzieli z oddali tamtych czasów groźne chmury, zbierające się na horyzoncie rozległego podówczas, tak różnobarwnego etnograficznie państwa. Niedaleko Łużnej — tyle lat po Potockim — mieszkał w Mariampolu Wincenty Pol, tak ślepo zakochany w naszej dawności.

Droga wzdłuż rzeki Ropy, od miejscowości tejże nazwy, poprzez Wolę Łużnieńską, Łosie — od Wysowej — to miejsca tak piękne, że mało widziałem podobnych w Europie. Gdy wspomnę Korsykę i Prowansję, Amalfi i Neapol, Lukkę i Kampanię — droga od Ropy do Wysowej nie traci nic. Zwycięsko wytrzymuje wszystkie porównania".

List z dnia 27.II.1968 roku

Drogi Panie Marianie!

Przepraszam za spóźnioną odpowiedź, ale naprawdę byłem w trudnych sytuacjach: kilka razy powtarzająca się grypa, potem jakieś sercowe sprawy (angina pectoris), a do tego wykańczanie terminowych prac. Ledwo dałem radę temu wszystkiemu naraz — a tu sił coraz mniej. Musiałem zrzec się nawet oceny pracy habilitacyjnej jednego z moich dawnych przyjaciół...

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

После VII Съезда Польской Объединенной Рабочей Партии 1
МИРОН КРАВЧИК: Воспитательные ценности Кодекса ученика 9
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ: Продольные исследования — понятие и примеры 28

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Перед лицом изменений в школьном деле ФРГ 42

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

РОМАН ШУЛЬЦ: Категория цели в воспитании — традиционная и современная концепция 50

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЯНИНА ШИМКАТ: Педагогические факультеты в общеобразовательных лицеях формой подготовки молодёжи к педагогическим вузам 67
ЯНИНА ФИЛИПЕК: Проблема выбора профессии и акцептации педагогической школы на примере Курса дошкольного воспитания 79
МАРИЯ КОСЬ: Факторы обуславливающие поведение учащихся в школе . . 84
ЮЗЕФ КАРГУЛЬ: Из исследований над организацией семейной жизни . . . 89

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВОЙЦЕХ СОБОРСКИ: Зофия Слободзиан — До того как ребенок начнет учебу в школе 102
МАРИЯ БАРТКЕВИЧ: М. Хоецка, Я. Серейски, Л. Здункевич (ред) — Причины школьных неудач в свете исследований врачей, педагогов и психологов 105

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати 110
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 113

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

СТАНИСЛАВ БЖОЗОВСКИ: Сессия 70-летия СПУ 119

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ТАДЕУШ ЦИПКОВСКИ: Предпосылки 10-летней общеобразовательной школы в ПНР 121

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Просветительные polonica в зарубежной печати 130

АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Из писем Зыгмунта Мыслаковского к Мариану Яниги — фрагменты . . . 134

CONTENTS

ARTICLES

After the VII-th Congress of the Polish United Workers' Party 1
MIRON KRAWCZYK: Educational Velue in the Pupil 's Code 9
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Oblong Research — Meaning and Egzamples . 28

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI: Changes in Schools of the Federal Republik of Germany . . 42

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ROMAN SCHULZ: Purpose Category in Education — present and tradytional Conception 50

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JANINA SZYMKAT: Pedagogical Faculty in academie High Schools as a Form of Preparation the Young to Teachers Schools. 67
JANINA FILIPEK: Problem of Choising Proffession and Pedagogical School Acceptation (for Example in the Nursery School). 79
MARIA KOS: Elements Determining Students Bahaving in a School. . . 84
JÓZEF KARGUL: From a Research over an Organization Life in the Family 89

BOOK REVIEWS AND REPORTS

WOJCIECH SOBORSKI: Zofia Słobodzian — Before the Child Starts School. 102
MARIA BARTKIEWICZ: M. Chojecka, J. Serejski, L. Zdunkiewicz (red) — Reasons of the School Failing as s Study of Doctor, Pedagogs and Psychologists Shows. 105

PERIODIKAL REPRTS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics. 110
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Russian Pedagogical Periodics. . . . 113

FROM THE POLISH TEACHERS UNION ACTIVITY

STANISŁAW BRZOZOWSKI: 70-ty Years of the Polish Teachers Union — Information from a Conference. 119

COUNTRY CHRONICLE

TADEUSZ CIPKOWSKI: Bases of the 10-year Academical School in Poland. 121

ABROAD CHRONICLE

ANNA KRÓL: Polish Education in Foreign Magazines. 130

AUTOBIOGRAPHIC MATERIALS

Fragments from Letter Wrotted to Marian Janiga by Zygmunt Mysłakowski. 134

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" Warszawa 1976 r.

Nakład 5042. Wydanie I. Ark. wyd. 11,3 Ark. druk. A1—11,64. Papier druk. sat. kl. V, 70×100/16. Oddano do składania w październiku 1975 r. Podpisano do druku w lutym 1976 r. Druk ukończono w lutym 1976 r. Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego, 10-417 Olsztyn ul. Towarowa 2. Lz. 2138 J-5

KOMITET REDAKCYJNY

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.)
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nacz.)

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

PRENUMERATĘ PRZYJMUJĄ ODDZIAŁY RSW „PRASA-KSIĄŻKA-RUCH" ORAZ URZĘDY POCZTOWE I DORĘCZYCIELE W TERMINACH:

— do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;

— do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy, składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch".

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW oraz prenumeratorzy indywidualni, zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch", ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.