

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XVIII (L) MARZEC — KWIECIEŃ 1976

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- WACŁAW WOJTYŃSKI: Oświata, wychowanie, nauka na VII Zjeździe PZPR 141
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Normy i role społeczne w stosunkach między-
ludzkich 149
JOZEF ZALEWSKI: Problematyka studiów dla pracujących 159

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- STANISŁAW MATIAS: Organizacja oświaty w Kanadzie 175

DYSKUSJE I POLEMIKI

- MIECZYŚLAW SAWICKI: Program nauczania jako proces 181

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- ZDZISŁAW GAZDA: Wiedza i kwalifikacje warunkiem postępu na wsi 192
ANDRZEJ STĘPNIAK: Problemy adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli
w szkolnictwie górniczym 195
HALINA SPORNA: Metoda prowadzenia indywidualnych przypadków w po-
radni wychowawczo-zawodowej 203
EDMUND STUCKI: Czynniki wpływające na wartość szkolnych projekcji te-
lewizyjnych 208
JADWIGA MARKIEWICZ: Zastosowanie relaksacji u dzieci nadpobudliwych
w okresie wczesnoszkolnym 212
BRONISŁAW GETKA: Ranga pogadanki problemowej w wychowaniu patrio-
tycznym i internacjonalistycznym uczniów 217

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

- DANUTA ŻEBROWSKA, JAN ŻEBROWSKI: Wincenty Okoń — Słownik pe-
dagogiczny 222
ELŻBIETA WAWRZYŃIAK: Jan Szczepański — Rzecz o nauczycielach w wy-
chowującym społeczeństwie socjalistycznym 224
WŁODZIMIERZ TROCHANOWSKI: Krystyna Kuligowska — Problemy in-
dywidualizacji nauczania 227
WANDA RACHAŁSKA: Zygmunt Wiatrowski — Powodzenia i niepowodzenia
szkolne pracujących 230
BOŻENA ZYCH: Alvin Toffler (red.) — Learning for tomorrow. The role
of the future in education 233
ALEKSANDER MACIESZA: Jan R. Findlay — Education in Scotland 235
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Martin Carnoy (red.) — Schooling in a corporate
society. The political economy of education in America 237

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 242
JOZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 244
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 247

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

- TADEUSZ CIPKOWSKI: Ośrodek usług pedagogicznych w służbie nauczycieli 254

KRONIKA KRAJOWA

- ZYGMUNT WIATROWSKI: Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle
założeń reformy edukacji narodowej — Sympozjum w Jadwisinie 256
MARIA STAPÓR: Wymiana doświadczeń badawczych nad reformowanym
szkolnictwem na wsi 259

KRONIKA ZAGRANICZNA

- FELIKS KORNISZEWSKI: Pierwsza narada kierowników ośrodków infor-
macji pedagogicznej krajów socjalistycznych w Poczdamie 261
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Zdolności i umiejętności umysłowe i ich kształ-
cenie w badaniach pedagogów z Lipska 266

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

WACŁAW WOJTYŃSKI

OŚWIATA, WYCHOWANIE, NAUKA NA VII ZJEŹDZIE PZPR

Piszemy te słowa nazajutrz po zakończeniu obrad VII Zjazdu ze świadomością jednak, iż będą one czytane dopiero w kilka miesięcy później, gdyż taki jest — niestety — cykl wydawniczy naszego czasopisma. Żyliśmy przez czas dłuższy przygotowani do tego niezwykle ważnego wydarzenia, pozostawaliśmy pod wpływem podniosłej, akceptowanej przez całe społeczeństwo, atmosfery Zjazdu, czuliśmy się wpłeceni myślami w jego problematykę, aprobowaliśmy jej przewodnią ideę „dalszego dynamicznego rozwoju budownictwa socjalistycznego — wyższej jakości pracy i warunków życia narodu”.

Było w tej atmosferze coś, co dla procesów wychowania młodego pokolenia i integracji całego społeczeństwa jest bezcenne — duma i głębokie zadowolenie z osiągniętych wyników oraz optymistyczne spojrzenie w przyszłość połączone z gotowością rozszerzenia, ugruntowania i pogłębienia tych wyników. Procesy wychowawcze nie przebiegają w izolacji od nastrojów społeczeństwa, przeciwnie — czerpią z nich wiele podnieć i bodźców dla siebie. Nie polegają one wyłącznie i jedynie na interakcjach pomiędzy wychowawcami i wychowanymi — od rodziny poczynając, a na szkołach wyższych kończąc — lecz są uwikłane głęboko w wielostronne relacje społeczne. Wychowanie samo jest postacią interwencji w różne serie zmian, jakie się dokonują w osobowościach ludzi pod wpływem bodźców płynących ze środowisk ich życia i działania, ze zmienianego przez nich samego obiektywnego świata przyrody. Partia jest akurat tą grupą społeczną — w socjologicznym sensie tego słowa —

która traktuje procesy wychowawcze w społeczeństwie, zwłaszcza procesy wychowania dzieci i młodzieży, z największą świadomością i z najwyższym poczuciem odpowiedzialności. Ukierunkowuje ona te procesy, nadaje im wysoką rangę społeczną i polityczną, tworzy front ludzi jednolicie i aktywnie w nie zaangażowanych. Każę im skupiać się wokół szkoły jako centralnej instytucji kształcenia i wychowania.

Minione pięćdziesiąt lat było okresem bardzo pomyślnym dla oświaty, wychowania i nauki. Gdy kraj nie rozwija się dynamicznie, a przeciwnie — gdy jego życiu towarzyszą stagnacje i recesje gospodarcze, szkolnictwo i wychowawcy mają utrudnioną pracę także w sensie czysto pedagogicznym, nie są bowiem w stanie, albo jest to bardzo trudne, wyzwalać w dzieciach i młodzieży autentycznych nastrojów aprobaty oraz związanych z nimi emocji. Brakuje wówczas odpowiedniej pożywki dla tego rodzaju pracy, wychowanie nie znajduje dostatecznie mocnego i pewnego oparcia w faktach rzeczywistości. VII Zjazd przemówił tymczasem do społeczeństwa językiem bardzo wymownych faktów, które były w oczy swoją wyrazistością i doniosłością dla życia Polski. Sprawozdanie za miniony okres przypomniało obywatelom, w tym i tysiącom nauczycieli, rzeczy im dobrze znane. Oto kilka przykładów: 17 mln obywateli, czyli połowa ogółu ludności Polski, u końca minionego pięćdziesiąt lat było czynnych zawodowo, z czego 3 mln. osób podjęły pracę w gospodarce narodowej w ciągu ostatnich 5 lat. W tym samym, pięćdziesięcioletnim okresie zbudowano 1 125 tys. nowych mieszkań, czyli o 183 tys. więcej niż w pięćdziesięciu poprzednim, a także ok. 100 tys. budynków wyremontowano i zmodernizowano. Powstało ok. 100 nowych fabryk domów i wytwórni elementów prefabrykowanych. Zarysowała się więc perspektywa rozwiązania kwestii mieszkaniowej w Polsce. Tytuł rodzinom, a zwłaszcza ich dzieciom, zmieniono gruntownie na lepsze warunki życia. Szkoły dobrze wiedzą, co znaczy taka odmiana dla dziecka, ile przysparza mu radości, zadowolenia, spokoju, na ile zmienia ona warunki pracy i odpoczynku.

Dochód narodowy wzrósł o 62%, a roczne jego tempo wyniosło około 10%, na co wpłynęła znacząco ponadplanowa produkcja w całej gospodarce. Istotnym czynnikiem tego wzrostu stał się wysoki przyrost społecznej wydajności pracy we wszystkich dziedzinach produkcji materialnej. Przyrostowi wydajności sprzyjał z kolei znaczny napływ lepiej wykształconej kadry oraz lepsze i nowocześniejsze uzbrojenie stanowisk pracy. Nie można nie powiedzieć także o takim stymulatorze, jakim był w całej gospodarce uspołecznionej odczuwalny wzrost płac. Przeciętna płaca realna podniosła się o 40% przy zakładanej 18 do 21%.

Trzecim świadectwem naszego dynamicznego rozwoju stał się w minionym pięćdziesięciu latach szeroki program inwestycyjny. Przeznaczono na jego realizację zawrotną sumę 1900 mld. złotych. Nic też dziwnego, że możemy się pochlubić ogromnym przyrostem mocy produkcyjnych, modernizacją wielu zakładów, wybudowaniem nowych elektrowni, nowych i no-

woczesnych kopalń, nowych hut, uruchomieniem nowych zagłębi surowcowych (węgiel kamienny, węgiel brunatny, miedź, cynk, ołowiu), rozbudową portów morskich, uruchomieniem Portu Północnego oraz dziesiątków innych, większych i mniejszych zakładów, dziesiątków szpitali, szkół, sanatoriów. Rozbudowano Hutę Lenina, a na Śląsku powstaje nowy, jeszcze potężniejszy gigant — Huta Katowice. Każdy ośrodek kraju może się dzisiaj pochlubić czymś nowym, co zostało już wykonane lub ma być dokonane w najbliższym czasie. To jest znamię dynamizmu lat 1971—1975. Symbolizuje je stolica kraju ze swą Trasą Łazienkowską, Wisłostradą, Dworcem Centralnym i Zamkiem Królewskim. Nie jest ona już Warszawą z lat sześćdziesiątych, stała się okazalsza, jaśniejsza, piękniejsza i radośniejsza.

Wszystko to złożyło się na atmosferę, jaką żył i żyje kraj, jaką żyła i żyje szkoła polska — jej nauczyciele i wychowawcy, jej uczniowie i wychowankowie, żyli i żyją nią wszyscy obywatele, może z wyjątkiem tych, którym zapiekle uprzedzenie nie pozwala na trzeźwą i sprawiedliwą ocenę rzeczywistości.

W tym globalnym i szczegółowym zarazem dorobku kraju i jego poszczególnych województw, także gmin miejskich i wiejskich, mieści się również dorobek oświaty, promotorki i realizatorki dzieła wychowania młodego pokolenia. Na czym on polega? Jak go można mierzyć? Można mierzyć go różnie, gdyż postęp, zwłaszcza postęp w tak złożonej dziedzinie, jak oświata i szkolnictwo, niejedno ma imię. Brakuje nam jednak miejsca na jego przedstawienie wielostronne. Spróbujemy wskazać tylko na fakty najważniejsze, jak się nam zdaje — niewątpliwe. Niezwykle ważnym atutem w dorobku wychowawczym i oświatowym partii jest wysoce klarowna uchwała VII Plenum KC z listopada 1972 roku, określająca zadania partii, państwa i narodu w wychowaniu młodzieży. Kreśli ona główne rysy człowieka socjalizmu, jego wzór osobowy, a zarazem przedstawia szczególnie ważną w jego kształtowaniu rolę rodziny, szkoły i organizacji.

W wykonaniu uchwały VII Plenum KC PZPR doszło do powstania Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej, integrującej na płaszczyźnie ideowej młode pokolenie młodzieży wokół budownictwa socjalistycznego. Federacja zdołała skupić w swych szeregach prawie 5 mln. członków.

Jeśli zaś chodzi o szkolnictwo, przede wszystkim jego osiągnięciem jest objęcie 95% absolwentów ośmioklasowych szkół podstawowych dalszym kształceniem systematycznym, w czym szkoły średnie zdołały objąć prawie 40% tej młodzieży. Szkoły zawodowe ukończyły w ciągu pięcioletnia ponad 2 mln. osób, z czego ponad 1,5 mln. ukończyło szkoły zasadnicze, uzyskując kwalifikacje robotnicze. W tym samym czasie poważnie zaawansowano proces przebudowy wiejskiego szkolnictwa podstawowego, likwidując stopniowo znaczną ilość małych szkół i szkółek i łącząc je w sy-

stem wysoko zorganizowanych zbiorczych szkół gminnych. Uczyniono ten krok w intencji zapewnienia dzieciom wiejskim wyższego poziomu nau czania i wychowania oraz wydajniejszej opieki pedagogicznej. Trzeba w tym posunięciu widzieć także przedsięwzięcie perspektywiczne, które umożliwi bliski już proces wdrażania w życie założeń organizacyjno-pro gramowych 10-letniej powszechnej szkoły średniej i zespolenie jej z pla cówkami z nią stowarzyszonymi — przedszkolem, komórkami pracy poza lekcyjnej i instytucjami wychowania pozaszkolnego. Chce się w tej szkole widzieć szkołę otwartą zarówno na wpływy środowiska, jak też otwartą wobec środowiska dla oddziaływań własnych.

Minione pięćdziesiąt lat przejdzie do historii wychowania naszego kraju dzięki zapoczątkowaniu wspomnianej już wyżej reformy oświatowej, ma jącej na celu upowszechnienie szkoły średniej. W dwusetną rocznicę po wstania Komisji Edukacji Narodowej, 13 X 1973 r., Sejm PRL podjął tę pamiętną decyzję, a w ślad za nią rozpoczęto prace nad koncepcją progra mową oraz nad szczegółowymi programami i podręcznikami dla przyszłej 10-latki, dla szkół specjalizacji kierunkowej, jak też rozpoczęto prace nad nowym kształtem szkolnictwa zawodowego. Trzeba więc oczekiwać rych łego ukazania się projektu koncepcji nowej szkoły średniej i rozpoczęcia szerszej dyskusji nad nim. Decyzję o obowiązkowej szkole średniej w Pol sce podparła znacząco decyzja druga, polegająca na przejściu w kształce niu nauczycieli szkół podstawowych stopnia zawodowego trzyletniego na pełny, czteroletni stopień (poziom) akademicki. Usatysfakcjonowała ona wszystkich nauczycieli, szczególnie jednak ZNP jako organizację, która od dziesięcioleci walczyła niestrudzenie o realizację tego postulatu.

Uczyniono też niemało dla umocnienia prestiżu społecznego nauczycieli, poprawiając warunki ich egzystencji materialnej oraz regulując w uchwa lonej Karcie Praw i Obowiązków Nauczyciela szereg spraw dotyczących pracy, urlopów, wypoczynku, emerytur, jak też obejmując jej postano wieniami wszystkich nauczycieli, czyniąc ją Kartą całego stanu nauczy cielskiego, od przedszkoli do uczelni wyższych.

Należałoby życzyć sobie i całej oświacie polskiej, aby procesy walki o jakość w naszej edukacji nie zatrzymały się na powierzchni, nie uto nęły w sieci poczynañ organizacyjnych, lecz aby weszły w głąb szkoły i przeistoczyły się w wyższą jakość jej pracy pedagogicznej jako ca łości i każdego nauczyciela-wychowawcy z osobna. Na straży tej jakości nie wystarczy postawić nawet najliczniejszych zespołów fachowych wi zytatorów i ludzi nadzoru, jeśli się nie ugruntuje wśród nauczycieli prze konania o istocie zawodu jako zawodu wychowawczego o wysokich wy maganiach intelektualnych i moralnych i o szczególnej odpowiedzialności społecznej, gdy poczucie to nie przeniknie jako głębokie przeświadczenie do osobowości każdego nauczyciela, dziś może jeszcze studenta, adepta dopiero tego pięknego zawodu. Rosnąca jakość pracy nauczycielskiej po winna powodować stopniowe zmniejszanie drabiny doradców, których bę

dzie można wtedy spokojnie odesłać do szkół, niech tam dokumentują swą mądrość i wysoką dojrzałość pedagogiczną.

Podkreślamy to życzenie świadomie, gdyż w pracy poszczególnych nauczycieli-wychowawców, w działalności dydaktyczno-wychowawczej poszczególnych kolektywów i struktur szkolnych tkwią najgłębsze rezerwy, których coraz lepsze wykorzystywanie może wydatnie wpłynąć na podniesienie stopnia jakości i wartości pedagogicznego działania całego polskiego szkolnictwa. Wysokie kwalifikacje nauczyciela i jego przejęcie się dziełem wychowania młodego pokolenia — to główny filar dobrej szkoły i podstawowa determinanta wysokiego pożytku jej pracy. W tym wyraża się wymowa wielu uwag, jakie padły w dyskusji zjazdowej na temat nauczyciela i jego misji wychowawczej. Tym cenniejszy jest dlatego szeroki ruch podnoszenia poziomu wykształcenia nauczycieli. „Z uznaniem powitano — czytamy w sprawozdaniu z obrad sekcyjnych Zjazdu — ogłoszoną na Zjeździe zapowiedź dalszej poprawy warunków pracy i bytu nauczycieli” (*Trybuna Ludu* 1975, nr 287, s. 8). Ugruntowuje się więc dążenie do nadania pozytywnym przemianom w zawodzie nauczycielskim znamion progresywności i trwałości.

* * *

Przejdźmy z kolei na płaszczyznę nauki. Mówiono o niej wiele w głównych referatach zjazdowych, niemało też uwag wypowiedziano na jej temat w dyskusji. Zabrał głos prezes PAN — Włodzimierz Trzebiatowski i Minister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki — Sylwester Kaliski. W zwróconych ku niej spojrzeniach tkwiło zawsze oczekiwanie pomocy w dziele dalszej intensyfikacji i modernizacji gospodarki narodowej. Akcentowano zarazem bezprecedensowość tak znacznego zwiększenia nakładów na badania naukowe i prace wdrożeniowe do wysokości 2,5% dochodu narodowego. W minionym pięcioleciu wyniosły one 115 mld. zł, w bieżącym pięcioleciu zaś wyniosą 200 mld.

Ale nauka to nie tylko badania, to także kształcenie kadr. W minionym pięcioleciu odbył się II Kongres Nauki Polskiej, który dokonał podsumowania dwudziestoletniego okresu rozwoju nauki polskiej (oceniono też na nim rozwój nauk pedagogicznych) i wytyczył kierunki dalszego rozwoju. Wyniki obrad Kongresu stały się punktem wyjścia dla opracowania krajowego programu badań podstawowych i stosowanych. Za najważniejsze osiągnięcia okresu poprzedniego w naszej nauce uznaje się „znielowanie na wielu odcinkach rażących braków wyposażenia laboratoryjnego, rozszerzenie bazy kadrowej, szczególnie w szkolnictwie wyższym, ożywienie aktywności świata nauki i techniki — przede wszystkim jednak, jak sądzi Minister S. Kaliski — przełom w mentalności i myśleniu polskich uczonych. Z indywidualnych form pracy przechodzą oni na zespołowe”. Skonstruowany na lata 1976—1980 plan badań naukowych i postępu technicznego objąć ma programy rządowe, problemy węzłowe, pro-

blemy resortowe i badania podstawowe. Będzie to plan, który obejmie całość przedsięwzięć polskiej nauki. Plan ten oznacza zarazem możliwość centralnego sterowania przedsięwzięciami badawczymi i rozwojowymi o znaczeniu węzłowym dla naszej gospodarki. Jego pełna i właściwa realizacja będzie jednak wymagała zarówno dalszego przewycięzania partykularyzmu w podejściu do badań różnych placówek, jak też przeszkód, na jakie natrafia wdrażanie różnych rozwiązań naukowych do praktyki gospodarczej.

W dyskusji wyrażono przekonanie, iż pilnym zadaniem jest stworzenie w naszej nauce i gospodarce odpowiedniego systemu przepływu kadr, tzn. zarówno przepływu naukowców do przemysłu, jak i wybitnych praktyków do placówek naukowych, zwłaszcza do wyższych uczelni. Tego rodzaju poczynania sprzyjałyby przełamywaniu barier dzielących dziś jeszcze różne dziedziny nauki i sektory gospodarcze. Dyskusja zjazdowa dała też wyraz przekonaniu o wielkiej roli nauk społecznych i humanistycznych w działaniach ideologicznych, wychowawczych, poznawczych i kulturotwórczych.

Zwięzłą syntezę oczekiwań pod adresem nauki polskiej dał w swym wystąpieniu Prezes Rady Ministrów — Piotr Jaroszewicz. Powiedział on: „Nauce i technice powierzamy do rozwiązania wielkie tematy, m.in. badania nad możliwościami efektywnego wykorzystywania paliw, surowców, materiałów i zasobów wodnych, badania nad kompleksowym przetwórstwem węgla, unowocześnianiem technologii, produkcji miedzi, wdrożeniem produkcji aluminium z surowców krajowych, badanie nad produkcją nowych materiałów i podzespołów dla potrzeb elektroniki oraz jej zastosowaniem.

Szybszy postęp osiągnięć naukowych niezbędny jest również w rolnictwie i gospodarce żywnościowej, w budownictwie mieszkaniowym, w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy, w coraz bardziej skutecznym zwalczaniu wielu chorób i podnoszeniu zdrowotności naszego narodu”...¹ Nie wymieniono tu, np. obok spraw zdrowotności, zadań w dziedzinie wychowania, ale rozumie się samo przez się, iż są one również sprawami wagi podstawowej, tylko skrótowość ujęcia referatowego nie pozwoliła Premierowi na podkreślenie także wielkiego znaczenia badań w dziedzinie pedagogiki, szkoły i wychowania młodego pokolenia. Tym bardziej iż Premier dodał w zakończeniu, iż przed nauką partia i rząd stawiają wiele zadań dotyczących rozwiązywania różnych problemów perspektywicznych, wiele kwestii dnia dzisiejszego i przyszłości. Nauce i technice przypada obecnie rola jednego z głównych instrumentów przeobrażeń jakościowych, które mają stać się głównym akcentem, dominantą społeczno-gospodarczego rozwoju Polski w latach następnego pięciolecia i zapewne także później.

¹ Założenia społeczno-gospodarczego rozwoju kraju w latach 1976—1980. *Trybuna Ludu* 1975, nr 286, s. 9.

* * *

„Budujemy humanistyczne społeczeństwo twórczej pracy, społeczeństwo, które stwarza podstawy dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka, dla jego pomyślności materialnej, aktywności politycznej, społecznej i kulturalnej” — powiedział w referacie zjazdowym I Sekretarz KC PZPR — tow. Edward Gierek. Nowy, wyższy etap jego budowy nazwany został etapem rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Etap dotychczasowy, który trwał trzy pełne dziesięciolecia, nazywaliśmy etapem budowy podstaw socjalizmu. Dlaczego? Odpowiedź na to znajdujemy w referacie tow. Edwarda Gierka. Oto wyjaśnia on, iż w tym okresie trzydziestoletnim państwo nasze uzyskało charakter w pełni socjalistyczny, władza przeszła w ręce ludu, a kierownicza rola partii stała się zasadą niepodważalną. Stosunki socjalistyczne zadominowały w przemyśle bez reszty, na wsi zaś pozycje socjalizmu stale rosną. Duże osiągnięcia mamy w dziedzinie upowszechnienia socjalistycznej świadomości społecznej, utrwalona została społeczno-ekonomiczna i polityczna struktura socjalizmu. Realizujemy zasady planowego, socjalistycznego gospodarowania, coraz więcej ludzi zatrudniamy w uspołecznionych działach naszej gospodarki. „Mamy prawo stwierdzić — słyszeliśmy z ust tow. E. Gierka — iż w zasadzie zbudowaliśmy w naszym kraju podstawy socjalizmu”... a „współczesna Polska należy do tych krajów, w których — mówiąc słowami Marksa — socjalizm uzyskał już własną, trwałą podstawę”².

Nie oznacza to jednak zakończenia całego procesu budowy nowego ustroju. Budowa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego to program na miarę jeszcze jednego pokolenia. Czego ma on dotyczyć, co objąć w każdej ze sfer: ekonomicznej, społecznej, politycznej, ideologicznej? Czym ma się charakteryzować w dziedzinie stosunków międzynarodowych? Zwiążłą odpowiedź na te pytania znajdujemy we wspomnianym już referacie I Sekretarza KC PZPR.

Ekonomikę Polski w końcu tego etapu charakteryzować już będą w pełni socjalistyczne stosunki produkcji, nie tylko więc w mieście, lecz i na wsi. Towarzyszyć im będzie odpowiedni rozwój bazy materialno-technicznej oraz socjalistyczny stosunek ludzi do pracy jako zjawisko powszechne. W sferze społecznej oczekuje się dalszego zbliżenia do siebie warstw i grup ludzi pracy, stworzenia możliwości wszechstronnego rozwoju każdej jednostki oraz powstania jednorodnego w sensie socjalnym społeczeństwa socjalistycznego. Pod względem politycznym żyć już wówczas będziemy nie w państwie dyktatury proletariatu, lecz w państwie ogólnonarodowym, rządzącym się zasadami demokracji socjalistycznej. Wreszcie zakładane przeobrażenia przyniosą głębokie zmiany w świadomości i ide-

² E. Gierek: O dalszy dynamiczny rozwój budownictwa socjalistycznego — o wyższą jakość pracy i warunków życia narodu. *Trybuna Ludu* 1975, nr 285, s. 5.

ologii, co wyrazi się w przyjmowaniu przez ludzi socjalistycznego sposobu życia i w odpowiednim pogłębieniu wielu procesów wychowawczych, zwłaszcza zaś wychowania w duchu socjalistycznego patriotyzmu, w duchu poczucia obowiązku i dyscypliny obywatelskiej. Ważnym zadaniem będzie kształtowanie i upowszechnianie socjalistycznych stosunków międzyludzkich, rozwijanie i prezentowanie wśród ludzi socjalistycznej kultury współżycia i współpracy. Coraz lepszemu zaspokajaniu potrzeb materialnych towarzyszyć powinien rozwój duchowych potrzeb ludzi i ich postęp moralny. Stosunki międzynarodowe Polski na tym etapie jej rozwoju cechować będą jeszcze ściślejsze więzi internacjonalistyczne ze Związkiem Radzieckim i innymi krajami socjalistycznymi oraz pogłębiona integracja gospodarcza z tymi państwami, jak również solidarność i współdziałanie z międzynarodowymi ruchami komunistycznymi i robotniczymi. Będziemy rozwijać nadal intensywnie i aktywnie politykę pokojowego współistnienia z państwami o odmiennych ustrojach społecznych.

Nie pora jeszcze na to, aby wskazywać szczegółowiej na rolę szkoły polskiej w tych złożonych procesach. Jest wszakże już dziś zrozumiałe i oczywiste, iż podnieść ona musi swój poziom, rozszerzyć, pogłębić i zdynamizować swe oddziaływania ideowo-wychowawcze. Nie może ona w przyszłości dopuścić do znaczniejszego odsiewu uczniów z kolejnych klas, nie może wypuszczać ze swych murów potencjalnych analfabetów lub półanalfabetów, ludzi nie nawykłych do zdobywania wiedzy i wysiłku intelektualnego. Ustawiczność procesów kształceniowych ludzi pracy stanie się stopniowo regułą ich życia, powinnością ich zawodów, znakiem czasu, znamieniem dalszego postępu. Szkoła musi do tego przysposobić, wpoić odpowiednie nawyki i przyzwyczajenia, nauczyć powszechnego i samodzielnego korzystania z różnych pozaszkolnych źródeł wiedzy. „Chcemy — powiedział na Zjeździe tow. E. Gierek — aby dziesięcioletnia powszechna średnia szkoła ogólnokształcąca, którą zamierzamy wprowadzić od 1978 roku, była otwarta na wszystko, co nowe i twórcze, co służy budowie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego”.

NORMY I ROLE SPOŁECZNE W STOSUNKACH MIĘDZYŁUDZKICH

Pojęcie normy społecznej

Pojęcie normy społecznej, grupowej jest wieloznaczne. Ogólnie biorąc pojęcie to kojarzy się z pewną powinnością dotyczącą zachowania ludzi, ich odczuwania i myślenia w określonych sytuacjach społecznych. St. Nowak we wnikliwym studium pt. „O pojęciu normy społecznej”¹ wyodrębnił trzy istotne znaczenia normy: 1) normę w znaczeniu nakazów i zaleceń zewnętrznych w stosunku do jednostki. W tym znaczeniu norma jest synonimem przymusu zewnętrznego, 2) normę w znaczeniu przymusu wewnętrznego łączącego się z przekonaniem jednostki o stosowności określonego zachowania, 3) normę jako synonim realnego zachowania się ludzi.

Pojęcia normy używa się często w kompleksowym ujęciu, uwzględniając trzy jego specyficzne znaczenia. Wyodrębnienie norm w trzech różnych znaczeniach umożliwiło St. Nowakowi sporządzenie heurystycznego schematu klasyfikacyjnego kompleksów normatywnych. Np. można wyodrębnić istnienie normy jako przymusu zewnętrznego przy braku normy jako przymusu wewnętrznego i istnienie normy jako realizacji wzoru zachowania (chodzi w tym wypadku o zachowanie konformistyczne) lub występowanie przymusu zewnętrznego obok przymusu wewnętrznego i odnośnego zachowania (mamy w tym wypadku do czynienia z internalizacją normy).

Pojęcie normy w sensie akceptowanej wewnętrznie zasady postępowania używają Th. M. Newcomb i współpracownicy, którzy stwierdzają: „Norma grupowa istnieje o tyle, o ile członkowie grupy podzielają pozytywne postawy wobec określonej zasady, to jest o tyle, o ile zgadzają się oni (a wiedzą o tym, że się zgadzają), że zasada powinna być traktowana jako przepis, który we właściwy sposób da się zastosować do określonych osób i określonych sytuacji”². Reasumując uwagi o normach autorzy piszą „... o normach grupowych można mówić wtedy, gdy osoby wchodzące ze sobą w interakcję wspólnie akceptują przepis, który wpływa na ich wzajemne stosunki”³.

Pewnego wyjaśnienia wymaga problem podzielania postawy wobec zasady. Partnerzy w toku interakcji mogą przejawiać podobne lub zbliżone postawy, np. wobec osoby trzeciej, grupy społecznej, mogą też w większym lub mniejszym stopniu uświadamiać sobie tę zgodność w toku wzajemnej komunikacji i ujawniania postawy. Efekty podzielania postawy polegają na umocnieniu postawy, rozszerzaniu się jej bazy poznawczej i podniesieniu wzajemnej atrakcyjności partnerów. Podzielanie postawy

¹ Nowak St.: *Moralność i społeczeństwo*. Warszawa — 1971, PWN.

² Th. M. Newcomb: *Psychologia społeczna*. PWN 1970, s. 248.

³ Lit. cit., s. 249.

i uświadamianie sobie tego przez partnerów wywołuje określone oczekiwania i towarzyszące im zachowania: nagradzające w wypadku przestrzegania zasady lub karzące — w sytuacji nieprzestrzegania jej.

Rodzaje norm

Między partnerami mogą w toku interakcji uformować się różnego rodzaju normy. Stosunkowo najłatwiej i najszybciej tworzą się dzięki przynależności do wspólnej kultury normy percepcyjne i poznawcze⁴. Pierwsze dotyczą procesów postrzegania otoczenia fizycznego, społecznego, ludzi, wydarzeń. Np. normą percepcyjną jest postrzeganie zielonego światła na skrzyżowaniu ulic jako sygnału wolnego przejścia. Normy poznawcze informują o relacjach, jakie zachodzą między różnymi zjawiskami, przedmiotami, np. typu — ludzie pijący mają dobre serce, jednostka robiąca szybką karierę „ma plecy” itp.

Normy wartościowania lub inaczej normy emocjonalne łączą się z przypisaniem określonym rzeczom, wydarzeniom, ludziom właściwości pozytywnych, pożądanych lub negatywnych, niepożądanych. Np. normą emocjonalną stają się u nas negatywne oceny takich zjawisk, jak chuligaństwo, brakoróbstwo, bumelanctwo.

Wreszcie ostatni rodzaj norm stanowią normy regulujące zachowania. Np. taką normą jest u nas podawanie przy powitaniu ręki, ustępowanie miejsca w tramwaju starszej osobie, składanie życzeń w dniu imienin itp.

Z reguły normy percepcyjne, emocjonalne i normy regulujące zachowanie współwystępują i kompleksowo określają postępowanie partnerów. W wypadku gdyby normom percepcyjnym nie towarzyszyły pozostałe normy lub gdyby normy regulujące zachowanie nie kojarzyły się z normami emocjonalnymi czy poznawczymi, pojawiałyby się u partnerów różnego rodzaju napięcia i frustracje utrudniające zgodne współżycie i sprawne współdziałanie.

Uwzględniając treść norm w stosunkach międzyludzkich, można wyodrębnić:

a. Normy kulturowo-obyczajowe; funkcjonują one w określonej społeczności, kręgu, środowisku. Należą tu np. konkretne zwyczaje (np. kłanianie się, ustępowanie miejsca starszym, przeproszenie), obyczaje (np. składanie kondolencji, pomocy wzajemnej w wypadkach losowych).

b. Zakazy i nakazy moralne, zasady prawne np. tego rodzaju, że nie można partnera obrażać, naruszać jego nietykalności fizycznej, jego stanu posiadania.

c. Normy związane z konkretnymi rolami partnerów. W stosunkach społecznych partnerzy pełnią określone role, np. sprzedawcy i kupują-

⁴ Lit. cit., s. 250.

cego, narzeczonej i narzeczonego, żony i męża. I tak w stosunkach kupującego ze sprzedawcą obowiązują normy uprzejmości, rzeczowości, dostarczenia wybranego towaru itp.

d. Normy dotyczące dominacji i zależności. Zazwyczaj w stosunkach społecznych jedna osoba przewyższająca partnera określonymi właściwościami, np. wiedzą, uzdolnieniami, wiekiem, zdobywa silniejszy wpływ na zachowanie i postawy drugiej osoby.

Wielość norm i wzorów regulujących zachowanie społeczne ludzi prowadzi do refleksji, czy w różnych społeczeństwach nie można odnaleźć jakichś elementarnych podstawowych regulatorów zachowań.

W różnych kulturach, społecznościach i stosunkach międzyludzkich funkcjonuje dość powszechnie norma sprawiedliwości i równości. Norma ta występuje w różnych formach, częstym jej przejawem jest rewanżowanie się za pomoc otrzymaną od innych, odmówienie udziału w nagrodach i zyskach w warunkach, gdy nie są one zasługą jednostki, rekompensowanie innym strat, jakie się wyrządziło, itp. Szereg badań psychologów społecznych wykazało w warunkach eksperymentalnych występowanie i przestrzeganie przez osoby badane reguł sprawiedliwości. Np. w badaniach Berkowitza i jego współpracowników stwierdzono, że jeśli osoba badana wykonując określone zadanie otrzymała pomoc od towarzysza — rewanżowała się pomocą, w warunkach gdy nie otrzymała pomocy — tendencja do pomagania innym nie wystąpiła u niej⁵.

Inną dość powszechną grupę norm stanowią normy dotyczące poszanowania nietykalności osobistej, zdrowia, godności i stanu posiadania jednostki. Społeczeństwo może funkcjonować jako zwarty system w warunkach, gdy jego członkowie czują się w miarę bezpieczni w sensie fizycznym, psychologicznym oraz w zakresie stanu posiadania⁶ (np. rzeczy fizycznych, inwentarza żywego itp.). Już w starożytnych kodeksach, np. Hammurabiego, normy te były silnie eksponowane.

Tworzenie się norm

W stosunkach międzyludzkich wzajemne interakcje nie przebiegają z reguły w sposób przypadkowy i chaotyczny, lecz po pewnym czasie formuje się między partnerami określony system norm i wzorów regulujących ich zachowanie.

Partnerzy uświadamiają sobie mniej lub więcej dokładnie, co za typ stosunku ich łączy, jakie zadania stoją przed nimi, w jakich rolach występują, co jest w tego rodzaju stosunku aprobowane, a co potępiane i niedozwolone.

Partnerzy posiadają również określone doświadczenia życiowe, przeja-

⁵ L. Berkowitz: Responsibility and dependence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 66.

⁶ Por. M. Ossowska: Normy moralne. Warszawa 1972, PWN.

wiają takie a nie inne potrzeby i postawy wobec innych ludzi, grup społecznych, wartości itp. Tak więc czynnik indywidualno-psychologiczny również partycypuje w większym lub mniejszym stopniu w powstawaniu norm.

Tworzenie się wzorów i norm w stosunkach interpersonalnych jest wypadkową czynników społecznych i psychologicznych. Ta podwójna geneza norm w stosunkach międzyludzkich jest nierzadko przyczyną konfliktu norm. Wyróżnić można dwa rodzaje konfliktów: 1) konflikt intrapersonalny zachodzi wówczas, gdy normy społeczne są sprzeczne lub niezgodne z potrzebami i postawami jednostki. Konflikt taki zachodzi np. w sytuacji, gdy jednostka o osobowości autorytarnej zachowuje się w sposób życzliwy i demokratyczny; 2) konflikt interpersonalny występuje w sytuacji, gdy partnerzy świadomie afirmują sprzeczne systemy norm i nie podzielają postaw wobec nich. Najczęściej konflikty takie są parcjalne, np. mąż pragnie wychowywać dzieci w duchu ateistycznym, podczas gdy wierząca żona stara się je formować w oparciu o zasady religijne. Konflikt interpersonalny integralny polegający na akceptacji przez partnerów diametralnie odmiennych norm uniemożliwiłby interakcję i utrzymywanie stosunków.

Schematycznie sytuację związaną z konfliktem interpersonalnym na tle odmiennych norm można przedstawić następująco:

Normy	Partnerzy		
	X	Y	
a	+	-	Konflikt
b	-	+	Konflikt
c	-	-	
d	+	+	

Objaśnienia:

+ oznacza akceptację normy

- oznacza jej odrzucenie

Schemat pokazuje, że normy a, b są źródłem konfliktów interpersonalnych, podczas gdy normy c i d — jako zbieżne — nie implikują konfliktu.

Konflikty intrapersonalne są niekiedy nieuświadomione, np. jednostka może nie zdawać sobie sprawy, że ma silną potrzebę dominacji lub zagrożoną samoocenę. W warunkach gdy u obu partnerów potrzeby, postawy i łączące się z nimi normy są uświadomione, mamy do czynienia z jawnym konfliktem interpersonalnym. Dla celów teoretycznych i praktycznych można sporządzić zestawy norm afirmowanych przez partnerów

(np. na poziomie poznawczym) i określić stopień ich zgodności. Taki skalogram zgodności norm mógłby mieć wartość predyktywną dla funkcjonowania i rozwoju stosunków interpersonalnych.

Kształtowanie się norm w stosunkach interpersonalnych nieformalnych nie ma przeważnie charakteru z góry zaplanowanego, tworzą się one najczęściej poprzez różnego rodzaju wstępne próby i manipulacje interpersonalne występujące w określonych sytuacjach i warunkach.

Jakie sytuacje i warunki zewnętrzne i społeczne sprzyjają szybszemu formowaniu norm w stosunkach interpersonalnych? Jest rzeczą oczywistą, że w sytuacji gdy współpraca i współżycie partnerów nie napotyka trudności i gdy cele ich są na ogół zgodne, tworzenie wyraźnie sprecyzowanej normy regulującej ich zachowanie i stosunki nie ma realnego uzasadnienia. Inaczej wygląda sytuacja, gdy cele partnerów są sprzeczne lub częściowo przeciwstawne, gdy koordynacja czynności jest utrudniona bądź ze względu na warunki zewnętrzne, bądź ze względu na sprzeczne potrzeby partnerów. Sytuacja ta wymaga wzajemnego porozumienia, dyskusji w celu ustalenia określonego modus vivendi. Oczywiście osoba o wyższej pozycji może narzucić swoją wolę i ustalić, w jaki sposób sprzeczność potrzeb, celów zostanie rozwiązana. W tych warunkach osoba o niższej pozycji zagrożona arbitralnym rozwiązaniem może bądź wycofać się ze stosunku, bądź zająć postawę opozycyjną. Normy ułatwiają rozwiązywanie konfliktów w taki sposób, aby z jednej strony nie dopuścić do wykorzystania przewagi osoby o silniejszej pozycji, a z drugiej, aby nie spowodować bierności i wycofania partnera o słabszej pozycji.

W książce Thibault-Kelleya „Społeczna psychologia grupy”⁷ przedstawiony jest przykład konfliktu między mężem a żoną na tle spędzania wolnego czasu. Mąż pragnie ten czas wykorzystywać na pójście do kina, żona — na zabawę. Satysfakcję partnerów w umownych jednostkach przedstawia tabela:

	Kino	Zabawa
Kino	4 1	1 1
Zabawa	1 1	1 4

Rozwiązanie konfliktu na zasadzie nacisku osobistego, szantażu prowadziłoby u obu stron do zachowań opornych, negatywnych i wywoływałoby antagonizmy. Partnerzy mogą wszakże pójść na kompromis i ustalić, że będą na zmianę chodzili na zabawę i do kina.

E. E. Jones i H. B. Gerard słusznie podkreślają: „... istotną funkcją

⁷ The Social Psychology of Groups. Wiley 1959, s. 137.

norm jest rozwiązanie trudności powstających w stosunkach i skoordynowanie zachowań członków grupy tak, aby zapewnić każdemu z nich równomierne korzyści. Normy strzegą interesów jednostki w stosunkach społecznych w ten sposób, że umacniają integralność i stabilność stosunku. Gdy brakuje normy, wpływ ma charakter osobisty i implikuje przekonywanie, konflikty, użycie gróźb i szantażu. Istnienie normy zabezpiecza przed perturbacjami w stosunkach społecznych, a ponieważ występuje tu odwołanie się do bezosobowych wzorców, eliminuje się osobisty wpływ — diada może funkcjonować bez stałego porozumiewania się co do tego, kto ma co robić”⁸.

W warunkach gdy pozycje partnerów w diadzie są zróżnicowane i gdy potrzeby ich są sprzeczne, pojawiają się stany stressowe, które zagrażają rozluźnieniem lub rozpadnięciem się stosunku, Thibault i Faucheux (1965) wyodrębniają dwa typy stressu: stress wewnętrzny i zewnętrzny. Stress wewnętrzny charakteryzuje się tym, że partner o niższej pozycji może być wykorzystany przez partnera o wyższej pozycji: odwołanie się do normy zabezpiecza przed wyzyskiem i ułatwia wyrównanie obowiązków. Stress zewnętrzny polega na tym, że istnieją poza obrębem diady atrakcyjne rzeczy i wartości, które skutecznie konkurują z tymi, które są dostępne dla partnerów na terenie diady. W tych warunkach osobnik o niższej pozycji może zachowywać się nielojalnie, wykorzystując partnera silniejszego, który jest w większym stopniu zainteresowany utrzymaniem status quo. Ten ostatni może wówczas odwołać się do normy lojalności podtrzymującej zwartość diady.

Jeżeli w konkretnych stosunkach pojawia się zarówno stress typu zewnętrznego, jak i wewnętrznego, partnerzy mogą dojść do uznania norm regulujących ich współzycie w tym kierunku, że partner silniejszy uzna równe prawa partnera słabszego, a ten drugi zobowiąże się być lojalny. Występowanie stressu tylko zewnętrznego bądź wewnętrznego utrudnia tworzenie się norm w diadzie.

Zależności powyższe zostały zweryfikowane w badaniach eksperymentalnych na próbie 100 czternastoletnich uczniów szkół paryskich. Grali oni parami ze sobą o punkty na podstawie trzech zróżnicowanych matryc. Badania powyższe i następne badania Thibault i jego współpracowników dowiodły, że normy (kontrakty) łatwiej powstają wówczas, gdy obaj partnerzy mogą sobie wzajemnie szkodzić i zagrażać.

Psychologiczne aspekty norm

Norma, wzorzec, ma stronę pozytywną i negatywną. Norma wskazuje zarówno na to, jakie formy zachowania, w jakich sytuacjach powinny wystąpić u jednego lub obu partnerów, jak i na to, jakie zachowania są zakazane i niewłaściwe.

⁸ The Foundation of Social Psychology. Wiley 1969.

Normy mają charakter obiektywnych, zewnętrznych regulatorów zachowania, w wypadku przekraczania ich — reakcje partnera, np. kary, mają sankcję przedmiotową i nie są traktowane jako produkt indywidualnych, arbitralnych ustaleń.

Od strony psychologicznej normy wytwarzają u partnerów obustronne oczekiwania, gdy partner zachowuje się zgodnie z normą, występuje spełnienie oczekiwań i pojawia się zadowolenie, gdy je przekracza — oczekiwania są nie spełnione, co sprzyja powstawaniu napięć i konfliktów, których funkcja polega m.in. na wytwarzaniu sytuacji ułatwiających rewindykację norm.

Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Th. E. Converse stwierdzają w swym podręczniku psychologii społecznej: „Jest mało prawdopodobne, aby norma grupowa mogła przetrwać, jeśli nie jest w jakiś sposób korzystna zarówno dla grupy jako całości, jak i dla istotnej liczby członków grupy”⁹. Przenosząc to twierdzenie na teren diady można zauważyć, że dla partnerów zrównoważonych i przystosowanych normy regulujące ich współzycie i współpracę zaspokajające ich potrzeby bezpieczeństwa, zależności, dodatniej samooceny i są obustronnie korzystne. Sytuacja wygląda odwrotnie, gdy jeden z partnerów lub obaj są źle przystosowani. Partner źle przystosowany często łamie normy współzycia w swych stosunkach społecznych, stosując różnego rodzaju taktyki i gry interpersonalne, np. zachowuje się agresywnie, zależnie itp. U podłoża tego przekraczania norm leżą zaburzone potrzeby, szczególnie zablokowane potrzeby afiliacji, bezpieczeństwa, samorealizacji.

Wpływ norm społecznych na postępowanie zależy od stopnia internalizacji tych norm przez partnerów. Proces internalizacji ma dwa aspekty: aspekt wzmocnienia postawy wobec normy poprzez system nagród i kar oraz aspekt zaspokajania potrzeb jednostki. Jednostka nagrodzona za przestrzeganie normy i karana za jej przekroczenie, oprócz rozpoznania przepisów związanych z normą, nabędzie pewnych nawyków zachowania się w sposób zgodny z normą. Proces internalizacji normy przebiega szybciej, gdy normy są instrumentalne wobec potrzeb i pragnień jednostki. W im większym stopniu normy zaspokajają potrzeby, tym bardziej postawy wobec normy są pozytywne i łatwiej podlega ona internalizacji.

W ścisłym związku z krystalizacją norm w stosunkach interpersonalnych występuje proces formowania i nabywania określonych ról przez partnerów. Przez rolę za Thibault-Kelleyem rozumiemy „Zespół jednej lub więcej norm, które znajdują wyraz w zachowaniu jednostki w stosunku do zewnętrznych spraw lub w stosunku do określonych kategorii osób”¹⁰.

Podczas gdy normy mają z reguły charakter dwustronnych obowiązków i nakazów, role implikują normy regulujące zachowanie jednej osoby wobec drugiej, mają zatem charakter norm asymetrycznych. Role partne-

⁹ Psychologia społeczna, str. 274.

¹⁰ J. W. Thibault, H. H. Kelley: The Social Psychology of Groups. Wiley 1958, s. 143.

rów mogą być w różnym stopniu określone, w stosunkach formalnych są one ściśle i jednoznacznie sprecyzowane, w stosunkach nieformalnych stopień ich określoności jest mniejszy.

W tej samej roli, np. przełożonego, męża, osobnicy o różnych dyspozycjach psychicznych mogą się różnorodnie zachowywać. W ramach określonych ról społecznych tworzą się więc pewne role psychiczne, np. surowego przełożonego lub uległego męża.

Psychologowie społeczni mówią w tym przypadku o tworzeniu się ról specjalistycznych¹¹. Bass wykazał, że u podłoża formowania się takich ról w grupie leżą czynniki i dyspozycje psychiczne jednostek. Posługując się kwestionariuszem i inwentarzem osobowości Bass i Duncman¹² stwierdzili, że role i orientacje zadaniowe łączą się z pewnością siebie, samowystarczalnością, skłonnością do współzawodnictwa, małym uspołecznieniem, role interakcyjne zaś wiążą się z silną potrzebą afiliacji, uspołecznieniem, małą agresją i niską potrzebą osiągnięć, role zorientowane na siebie — z agresywnością, introwersją, postawą dogmatyczną.

Marston i Levine w wyniku badań nad próbką 360 studentów kolegium wykazali, że jednostki o orientacji interakcyjnej należały najczęściej do różnych stowarzyszeń i klubów, jednostki zorientowane zadaniowo preferowały przyjaciół o nastawieniach intelektualno-kulturalnych.

Role społeczne, jakie partnerzy odgrywają w diadzie, pozostają w ścisłym związku z ich pozycjami społecznymi. Partnerzy zajmują określone statusy w różnego rodzaju wymiarach, np. w zakresie płci, wieku, zawodu, prestiżu. Przepisy roli łączą się z funkcjami przypisanymi różnym statusom. Role wynikające ze statusów podobnych przynajmniej w wymiarach istotnych dla danego typu stosunków (np. dla małżonków będzie to zbliżony wiek, podobny status materialny, społeczny) sprzyjają zgodnemu współżyciu i stabilności relacji, gdyż implikują podobne postawy i zainteresowania, co przedstawia wartości nagradzające dla partnerów. W wypadku niewyrównanych statusów czynnikiem równoważącym relację może być pozytywna postawa emocjonalna, życzliwe zachowanie partnera o wyższych statusach.

Ważne znaczenie w tworzeniu się ról społecznych posiadają wzajemne oczekiwania partnerów. O pełnym uformowaniu się roli można mówić wówczas, gdy oczekiwania partnerów w określonych zakresach staną się regulatorami ich zachowania. Tego rodzaju sytuacja zakłada: 1) uświadomienie sobie, że partner żywi określone oczekiwania w stosunku do mnie, np. żona oczekuje, że będę pomagał jej w pracy domowej, 2) mniej lub więcej uświadomioną zgodę na zasadność i wykonalność tego oczekiwania, 3) spełnianie oczekiwań.

Oczekiwania partnerów stanowią nie tylko antycypację ich wzajemnego

¹¹ Interaction Patterns in a College Population. *J. Soc. Psychol.* 62, 1964, s. 149—154.

¹² R. Bass, G. Duncman: Behavior in Groups as a function of Self Interaction and Task-Orientation. *J. Abn. Soc. Psychol.* 66, 6, 1963, s. 419—428.

zachowania, zawierają one element oceniający i normatywny. Spełnianie oczekiwań związanych z pełnieniem roli traktowane jest jako akt zgodny z normami społecznymi i wyzwala pozytywne reakcje emocjonalne.

Rola określa szereg zachowań w sytuacjach specyficznych, np. taką sytuacją jest dla nauczyciela lekcja szkolna, w sytuacjach niespecyficznych reguluje ona zachowanie w mniejszym stopniu. Przełożony z podwładnym mogą utrzymywać bardziej równorzędne relacje na wybieżce niż za zebraniu w zakładzie pracy. Relacje te mogą mieć różną formę zależnie np. od charakteru, zainteresowań podwładnych. Mówi się w tych przypadkach o niedokładnych nakazach roli.

Role niedokładne określone w miarę nasilania się częstości interakcji stają się bardziej sprecyzowane. Partnerzy o niskiej samoocenie, niepewni co do własnych uzdolnień i umiejętności preferują często sytuacje, w których role są niedokładnie określone. Z drugiej strony, w warunkach formalnej dominacji osobnik świeżo podejmujący rolę, niepewny co do własnych kwalifikacji i umiejętności, dąży często do uściślenia nakazów roli i przestrzegania jej przepisów przez partnera.

W stosunkach społecznych partnerzy mogą pełnić kilka ról, np. rolę typu formalnego i nieformalnego. Narzeczony oprócz swej roli formalnej może pełnić rolę powiernika narzeczonej, osoby rozwiązującej jej różne kłopoty rzeczowe, trudności emocjonalne. Role partnerów mogą być w mniejszym lub większym stopniu komplementarne lub sprzeczne. Rola narzeczonego, powiernika i spolegliwego opiekuna narzeczonej — osoby potrzebującej opieki i rady, są w dużym stopniu komplementarne, rolę dominacyjnego nauczyciela i samodzielnego, niezależnego ucznia są w wielu zakresach sprzeczne.

Jednostka na podłożu własnych cech osobowości, np. potrzeb, postaw, preferuje określone role i pozycje w stosunkach międzyludzkich. Na ogół wybierane są te role i pozycje, które zapewniają większe nagrody i unikanie kar. Dla wielu ludzi pełnienie ról związanych z realizacją zainteresowań, ujawnianiem uzdolnień, umiejętności jest nagradzające. Bardzo często preferowane są wyższe pozycje związane z dominacją. Osobnik ceni wyżej i grawituje do tych grup lub diad, w których ma wyższe pozycje.

Partnerzy konkretnej diady są z reguły członkami innych diad i grup. W związku z tym mogą spotykać się z oczekiwaniami sprzecznymi w odniesieniu do pełnionych przez siebie ról. Np. rola męża rodzi u żony oczekiwanie lojalności, rola syna — łączy się z postawą opiekuńczą wobec matki. Oczekiwania żony i matki mogą być niekiedy niezgodne. Sprzeczność oczekiwań wytwarza często u jednostki konflikt motywacyjny połączony z napięciem poznawczo-emocjonalnym. I tak mąż w wyniku sprzecznych oczekiwań żony i matki może przeżywać napięcia emocjonalne. Oprócz konfliktu wewnętrznego jednostka w wypadku sprzeczności ról poddawana jest intensywnym naciskom zewnętrznym w kierunku podporządkowania się przepisom jednej roli.

Jakie zależności zachodzą między normami a rolami w stosunkach społecznych. Normy regulują współżycie i współpracę ludzi w sposób dość ogólny i nieprecyzyjny, niezależnie od tego, jacy ludzie są ich nadawcami i odbiorcami. Dopiero role precyzują sens tych norm i określają, jak powinni zachowywać się względem siebie osobnicy o różnych pozycjach społecznych. Np. norma podporządkowania, posłuszeństwa, osoby młodszej w stosunku do osoby starszej uzyskuje ściślejsze określenie, gdy role partnerów zostają odniesione do osób nauczyciela i ucznia. Wychowanek wobec wychowawcy winien nie tylko zachowywać się w sposób subordynowany, lecz musi przejawiać szacunek dla jego wiedzy, autorytetu, uczyć się zgodnie z jego wskazówkami itp.

Normy i role partnerów zawierają wskazówki, jak zachowywać się w różnego typu warunkach, jakie elementy kultury stają się wspólnym udziałem partnerów. Normy i role kształtując ludzi mogą w mniejszym lub większym stopniu stymulować ich rozwój indywidualny i gratyfikować ich potrzeby i pragnienia. Ogólnie biorąc, normy i role dopuszczające często możliwość indywidualnej, subiektywnej interpretacji, a więc niedostatecznie precyzyjnie określone, sprzyjają zarówno sprawnemu funkcjonowaniu stosunku społecznego, jak i dobremu samopoczuciu partnerów. Tego rodzaju warunki istnieją w stosunkach, w których pozycje partnerów są wyrównane, oraz wówczas, gdy stosunek ich ma treść demokratyczną łączącą się z respektowaniem praw wzajemnych, tolerancją i z poczuciem odpowiedzialności.

PROBLEMATYKA STUDIÓW DLA PRACUJĄCYCH

Studia dla pracujących zajmują w systemie szkolnictwa wyższego poważne miejsce, stanowią bowiem szeroki kanał dopływu kadr z wyższym wykształceniem do różnych gałęzi gospodarki i kultury narodowej.

Od chwili swego powstania, tj. od 1950 roku, tego rodzaju forma zdobywania wyższego wykształcenia bez odrywania od pracy zawodowej poważnie rozwinęła się, i to zarówno pod względem ilościowym, jak i osiągniętych efektów jakościowych. O wzroście ilościowym studiów dla pracujących mogą świadczyć następujące dane statystyczne. Jeżeli w roku akademickim 1950/51 wszystkimi formami studiów dla pracujących objętych było 7590 studentów, to w roku akademickim 1973/74 liczba osób studiujących tym systemem wzrosła do 155 264 studentów, tj. do około 39% ogółu studiujących w uczelniach wyższych w kraju¹.

W latach 1945—1973 687 395 osób uzyskało dyplomy ukończenia studiów wyższych, a z tego w trybie studiów dla pracujących 163 840 osób, co stanowi ok. 25% ogólnej liczby absolwentów. W latach 1966—1973 co trzeci absolwent studiów zawodowych oraz magisterskich (jednolitych) legitymował się dyplomem ukończenia studiów dla pracujących².

Rozpatrując problematykę studiów dla pracujących chociażby tylko w aspekcie jej ilościowego wzrostu, można stwierdzić, że system ten ugruntuwał się i wszedł na trwałe do ogólnego systemu oświaty i szkolnictwa w PRL. Studia dla pracujących zajmują szczególne miejsce w owym systemie, ponieważ stanowią istotny element w jego demokratyzacji. Znane są powszechnie dane statystyczne o składzie społecznym studentów studiów dla pracujących. Wynika z nich, iż zdecydowana większość studentów i absolwentów tych studiów pochodzi właśnie ze środowiska robotniczo-chłopskiego.

W miarę ilościowego rozwoju studiów dla pracujących winno pojawiać się w naszej literaturze pedagogicznej coraz więcej opracowań i publikacji związanych z dydaktyką tych studiów. W rzeczywistości jednak tak nie jest. Mimo że w okresie 25-lecia istnienia studiów dla pracujących zarejestrowano około tysiąca pozycji bibliograficznych z tej dziedziny (zresztą o różnej wadze i wartości naukowej), to publikacji ujmujących kompleksowo studia dla pracujących (zaoczne, wieczorowe, eksternistyczne) pojawiło się niewiele, jak również niewiele więcej odnotowano opracowań i artykułów prezentujących rezultaty pogłębionych — chociaż fragmentarycznych — badań w tym zakresie. Spora część zgromadzonego materiału nosi raczej charakter publicystyczny i traktuje problema-

¹ Por. Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1973/74. Warszawa 1974, GUS, s. 178—179.

² Por. Absolwenci szkół wyższych w XXX-leciu Polski Ludowej. Warszawa 1974, GUS, s. 18—19.

tykę studiów dla pracujących w formie ogólnikowej, rejestrując jedynie poszczególne jej fakty.

Ludwik Bandura w przedmowie do swojej książki pt. „Wybrane problemy studiów dla pracujących” konstatuje m.in., iż „... napisano u nas wprawdzie na temat studiów zaocznych dość dużo różnych artykułów, niektóre z nich zawierają również sprawozdania z przeprowadzonych badań, jednak pozostaje tu jeszcze wiele zagadnień nietkniętych. Dotychczasowe badania miały charakter dorywczy, pozostaje więc nam jeszcze wiele nie wyjaśnionych kwestii. W tych warunkach trudno o przedstawienie wyczerpującego omówienia problematyki dydaktycznej studiów dla pracujących, w szczególności studiów zaocznych”³.

Z powyższych rozważań wynika, że — mimo czynionych wysiłków — problemy studiów dla pracujących nie znalazły jeszcze należytego i pełnego naświetlenia w literaturze pedagogicznej. Z tego też powodu jest rzeczą nader pilną rozpoczęcie systematycznych badań nad polepszeniem organizacji i metod pracy dydaktycznej we wszystkich formach studiów dla pracujących celem wypracowania — chociażby w ogólnych zarysach — teorii kształcenia pracujących.

Mimo niezbyt optymistycznego akcentu we wstępie niniejszego artykułu trzeba jednak dla ścisłości stwierdzić, że na przestrzeni ostatnich lat nastąpiło, w stosunku do punktu wyjściowego, dość znaczne ożywienie w dziedzinie badań naukowych nad studiami dla pracujących.

Niektóre uczelnie, a nawet całe ośrodki akademickie (gdański, krakowski, poznański, warszawski) mają w dziedzinie studiów dla pracujących sporo pozytywnych doświadczeń, a nawet poważnych osiągnięć. Istnieje już nawet pewna grupa pracowników naukowo-dydaktycznych, która z wielkim poświęceniem zajmuje się kształceniem studentów pracujących. Jednak ich doświadczenia i osiągnięcia w tym zakresie są niestety do tej pory mało znane, ponieważ nie są upowszechniane i udostępniane w formie różnych opracowań ogółowi osób zajmujących się zagadnieniami studiów dla pracujących.

Coraz większą aktywność przejawiają powołane swego czasu przez resort ośrodki metodyczne studiów dla pracujących. W pierwszej kolejności należy wymienić tu Ośrodek Metodyczny Wyższych Studiów Technicznych dla Pracujących w Gliwicach, Ośrodek Metodyczny Studiów dla Pracujących Wyższych Szkół Pedagogicznych w Krakowie czy też Ośrodek Metodyczny Studiów dla Pracujących SGGW (przemianowany ostatnio na Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny Akademii Rolniczych). Dzięki aktywnej działalności ośrodków metodycznych piśmiennictwo dydaktyczne wzbogaciło się głównie o szereg przewodników i poradników metodycznych czy też instrukcji programowo-przedmiotowych dla studiujących zaocznie. Są to pozycje o tyle cenne, iż stanowią one znaczną po-

³ Por. Ludwik Bandura: Wybrane problemy studiów dla pracujących. Warszawa 1974, PWN, s. 3.

moc metodyczną w praktycznym przygotowaniu studentów pracujących.

Charakteryzując ogólnie dotychczasowy dorobek naukowy i publikacyjny w zakresie studiów dla pracujących nie sposób pominąć badań prowadzonych wśród studentów pracujących przez Socjalistyczny Związek Studentów Polskich (Komisję Studiów dla Pracujących, Zespół Badań Socjologicznych RN ZSP). Rezultat owych badań — to około 100 pozycji opublikowanych w różnych czasopismach i prasie studenckiej. Znaczna część tych opracowań i artykułów opierała się właśnie na wspomnianych wynikach badań przeprowadzonych przez organizację studencką.

Przechodząc do bardziej szczegółowej analizy rejestru różnorodnych publikacji o studiach dla pracujących należy podkreślić, iż większość z nich dotyczy studiów zaocznych, mniej studiów wieczorowych, a już w znikomym stopniu — studiów eksternistycznych.

Takie natężenie odzwierciedlenia wspomnianych trzech form kształcenia pracujących w różnych opracowaniach i publikacjach jest w pewnym stopniu zrozumiałe i uzasadnione, jeżeli uwzględnimy ten fakt, że studia zaoczne skupiają ponad 72% wszystkich studentów studiów dla pracujących, natomiast studia wieczorowe znacznie mniej, bo ponad 23%, a eksternistyczne jedynie niespełna 4%.

Jeżeli chodzi o poszczególne kierunki studiów — to wśród około 1000 zgromadzonych pozycji najwięcej odnosi się do studiów pedagogicznych (25%), następnie studiów technicznych (12%) i rolniczych (10%), natomiast mniej do studiów uniwersyteckich (7%) i jeszcze mniej studiów ekonomicznych (ok. 5%). Pozostałe kierunki studiów, jak np. wychowanie fizyczne, studia artystyczne itp., reprezentowane są w dorobku edytorskim w niewielkim stopniu. Ponad jedna trzecia omawianych artykułów i opracowań dotyczy ogólnych zagadnień studiów dla pracujących i poświęcona jest m. in. takiej tematyce, jak np. rozwój studiów dla pracujących, ekonomiczno-prawne podstawy działalności studiów dla pracujących, koszty kształcenia, przysługujące uprawnienia studentom pracującym, relacja: student — zakład pracy — uczelnia wyższa itp.

To, że problematyka studiów pedagogicznych zajmuje na przestrzeni ostatnich kilku lat szczególne miejsce w ogólnym dorobku piśmiennictwa pedagogicznego, spowodowane zostało m. in. powszechnym doksztalcaniem czynnych zawodowo nauczycieli. I tak np. na ogólną liczbę 170 różnych artykułów i opracowań, jakie ukazały się w 1974 roku na temat studiów dla pracujących, aż 120 pozycji dotyczyło właśnie studiów nauczycielskich.

Jakim merytorycznym problemom poświęcona jest omawiana przez nas literatura pedagogiczna? W pierwszym rzędzie należy stwierdzić, że wachlarz zainteresowań tematycznych poszczególnych autorów jest bardzo szeroki i różnorodny. Obejmuje on swym zasięgiem prawie wszystkie grupy zagadnień, jakie występują w formie kształcenia pracujących. Można odnotować publikacje i artykuły poświęcone zarówno dydaktyce ogólnej, jak i metodykom poszczególnych przedmiotów i kierunków studiów, orga-

nizacji i przebiegowi studiów dla pracujących, formom i metodom kształcenia i samokształcenia studentów pracujących, a także zagadnieniom szeroko rozumianej technologii kształcenia czy też sprawom rekrutacji na studia i absolwentów studiów wyższych. Trzeba jednak podkreślić, iż wymienione grupy zagadnień nie znalazły w analizowanej literaturze jednakowego naświetlenia.

Przystępując do bardziej szczegółowego omówienia niektórych grup zagadnień związanych ze studiami dla pracujących należałoby w pierwszym rzędzie rozpocząć od zasygnalizowania pewnych opracowań zwartych, typu monograficznego. Taką interesującą i cenną pozycją z zakresu studiów dla pracujących jest wydana w 1974 roku przez Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego w ramach „Biblioteki Nauczyciela Akademickiego” praca Ludwika Bandury pt. „Wybrane problemy studiów dla pracujących”. Prof. dr Ludwik Bandura, jako długoletni nauczyciel akademicki i rektor uczelni pedagogicznej, na co dzień zajmował się problematyką kształcenia kadr, w tym również kształceniem czynnych zawodowo nauczycieli. Dlatego też śmiało można powiedzieć, że książka wyszła spod pióra znawcy zagadnienia, została bowiem oparta na własnych doświadczeniach autora w dziedzinie studiów dla pracujących.

Podjęte i przedstawione przez Ludwika Bandurę problemy studiów dla pracujących są w wystarczający sposób rozwinięte i udokumentowane, ponieważ publikacja oparta została na bogatym materiale źródłowym zarówno krajowym, jak i zagranicznym. Struktura książki jest bardzo przejrzysta i stanowi jedną zwartą całość, zawierającą najistotniejsze problemy dotyczące zagadnień dydaktycznych studiów dla pracujących.

Publikacja składa się z dziesięciu rozdziałów. W pierwszym z nich autor zdefiniował podstawowe pojęcia dotyczące różnych form studiów dla pracujących. W rozdziale drugim przedstawił w skondensowany sposób rozwój studiów zaocznych w aspekcie historycznym. Dokonał również przeglądu organizacji studiów zaocznych na świecie oraz omówił rozwój tej formy studiów w Polsce.

Rozdział trzeci poświęcony został zagadnieniom rekrutacji na studia dla pracujących. Autor przedstawił w nim możliwości kształcenia się dorosłych, omówił pewne cechy osobowościowe kandydatów na studia dla pracujących. Omawiając rolę egzaminu wstępnego L. Bandura uważa, że nie powinien on ograniczać się jedynie do „sprawdzenia wyniesionej ze szkoły wiedzy; powinien zorientować, czy kandydat nadaje się do studiowania zaocznego, a więc czy rokuje terminowe ich ukończenie”, czyli powinien — według autora — spełniać rolę prognostyczną (s. 38).

W rozdziale czwartym autor omawia szczegółowo takie zagadnienia, jak przygotowanie do studiów zaocznych i wieczorowych, rodzaje wykładów i ich znaczenie w czasie sesji naocznej, rolę i charakter ćwiczeń, konsultacji i sesji śródrocznych oraz lektoratów języków obcych. Rozdział piąty autor poświęcił bardzo ważnemu zagadnieniu w systemie studiów

zaocznych, jakim jest praca domowa studentów. Omówił w nim m.in. organizację takiej pracy, wykorzystanie środków audiowizualnych oraz sposób przygotowania prac kontrolnych. Z kolei rozdział szósty dotyczy egzaminów, ich organizacji, oceniania studentów i wyników. Rozdział siódmy został w całości poświęcony jednemu, lecz za to tak ważnemu zagadnieniu, jakim jest seminarium i praca magisterska.

W pozostałych trzech rozdziałach Ludwik Bandura omawia przyczyny sukcesów i niepowodzeń w studiach, miejsce dydaktyki studiów zaocznych wśród nauk pedagogicznych oraz perspektywy studiów zaocznych. Mówiąc o przyszłości studiów dla pracujących, a zwłaszcza zaocznych, autor stwierdza, że nadal będą one odgrywać poważną rolę, umożliwiają bowiem dorosłym zdobycie studiów wyższych, stopni naukowych, uzupełnienie wiedzy przez studia podyplomowe, przekwalifikowanie pracowników itp. „Wszystko zapowiada więc, że liczba studentów pracujących — pisze autor — będzie w przyszłości wzrastać i że studia dla pracujących nie będą traktowane jako »produkcja uboczna« szkoły wyższej, ale staną się obok studiów stacjonarnych drugim poważnym torem kształcenia, który liczebnie będzie stopniowo dorównywał pierwszemu, a z czasem może nawet go przewyższać” (s. 149).

Do jakich wniosków w zakresie efektywności studiów dla pracujących doszedł autor w omawianej publikacji? Na podstawie wyników własnych badań, jak i rezultatów uzyskanych przez inne ośrodki akademickie w dziedzinie kształcenia zaocznego Ludwik Bandura stwierdza, iż efektywność tych studiów zależy od wielu czynników, a nie tylko od zdolności, pilności i wytrwałości studentów. Do pełnego rozwoju uzdolnień potrzebne są — jego zdaniem — pewne warunki. W pierwszym rzędzie autor zalicza do nich: środowisko pracy, w którym podejmowanie nauki jest prawidłowo oceniane zarówno przez pracodawcę, jak i współpracowników; wiązanie treści studiów z wykonywaną pracą zawodową; stabilizację życiową, wzrastające doświadczenie życiowe i zawodowe.

Poważne znaczenie dla efektywności studiów zaocznych posiada również sama ich organizacja, która — według autora — ma nie mniejszy wpływ na korzystny przebieg studiów niż metodyczne przygotowanie zajęć dydaktycznych. Prześledziwszy losy 518 studentów zaocznych byłej WSP w Gdańsku, L. Bandura stwierdza, że trudności łączenia pracy zawodowej ze studiami sprawiają, że na studiach zaocznych odpad i odsiew są stosunkowo wielkie. Badania własne, jak i innych autorów wykazały, że „największy odpad jest na roku I i II, natomiast odsiew utrzymuje się na wszystkich latach studiów z tendencją malejącą w miarę przesuwania się na lata starsze”.

A oto niektóre z pozostałych wniosków, do jakich doszedł autor w swoich badaniach: większa dojrzałość życiowa i doświadczenie zawodowe wywierają wpływ na bardziej poważne i umiejętne podchodzenie do studiów, zdolność dobrego przyswajania wiedzy nie maleje (we wszy-

stkich kategoriach wieku studenci otrzymali dobre wyniki na egzaminach), im bardziej zintelektualizowany jest zawód studenta zaocznego, tzn. im większej wiedzy wymaga przygotowanie wykonywanej pracy oraz im wyższy jest poziom kultury środowiska pracy, tym skuteczniejsze stają się studia zaoczne; stabilizacja życiowa i uczuciowa, jaką w naszych warunkach społecznych stwarza małżeństwo, jest czynnikiem działającym pozytywnie na efektywność studiów; nadmiar zajęć zawodowych niekorzystnie odbija się na jakości studiów (im większe obciążenie lekcjami w szkole, tym większe też niepowodzenie w studiach).

Mówiąc o trudnościach w studiach zaocznych autor stwierdza, że pewne z nich tkwią w samych studentach i są to trudności natury subiektywnej. Jednak do nich dochodzą trudności innego rodzaju, które są niezależne od osobowości studenta. Są to trudności obiektywne. Należą one — według autora — do najczęściej spotykanych trudności. Może je np. stwarzać sam zakład pracy przez złą organizację pracy i utrudnianie wyjazdów na sesje naoczne, konsultacje itp. „Jeżeli kierownictwo zakładu — jak pisze autor — jest rzeczywiście zainteresowane podnoszeniem kwalifikacji swego pracownika poprzez studia dla pracujących, nie dopuści do szykan płynących z zawiści i zazdrości, ale w miarę możliwości przydzieli studiującemu taki rodzaj pracy i na takiej zmianie, by nie kolidowało to z jego codziennymi obowiązkami samokształceniowymi. W ten sposób wykaże swoją troskę o sprawność studiów”.

W innym miejscu książki L. Bandura stwierdza, iż sprawność kształcenia zaocznego jest sprawą społeczną ogromnej wagi i dlatego muszą nią zainteresować się różne władze i placówki, bowiem opieka nad studiującymi nie może sprowadzać się jedynie do formalnego przestrzegania obowiązujących przepisów w tym zakresie.

W zakończeniu omawiania książki Ludwika Bandury należy podkreślić, że stanowi ona nie tylko ważny wkład do ogólnej teorii kształcenia pracujących, lecz — z uwagi na zgromadzone w niej doświadczenia z własnej praktyki pedagogicznej w zakresie studiów zaocznych — może stać się pomocą i cenną lekturą dla młodej kadry naukowo-dydaktycznej prowadzącej zajęcia ze studentami studiów zaocznych. Ponadto książka L. Bandury może z powodzeniem spełniać rolę poradnika dla tych, którzy są przedmiotem jej rozważań, tj. studentów studiów dla pracujących. Ta ostatnia jej funkcja jest szczególnie ważna, ponieważ coraz więcej nauczycieli podejmuje naukę systemem studiów zaocznych.

Inną zwartą publikacją poświęconą tematyce kształcenia zaocznego, a godną podkreślenia jest książka Jana Starościaka⁴. Publikacja ta — jak pisze sam autor we wstępie — „stanowi wynik własnych wieloletnich obserwacji, doświadczeń i analiz. Jest ona w pewnym stopniu syntezą dotychczasowej wiedzy o studiach zaocznych”.

⁴ Por. Jan Starościak: Problemy kształcenia zaocznego. Na przykładzie studiów pedagogicznych. Warszawa 1972, PZWS, ss. 236.

Jan Starościak, jako wieloletni kierownik i pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Warszawskiego, badał mechanizmy procesu kształcenia zaocznego i gromadził doświadczenia w toku swej działalności dydaktycznej w Studium Pedagogiki. Tam też weryfikował i sprawdzał wysunięte w czasie badań twierdzenia i hipotezy, aby wzbogacić teorię studiów zaocznych i udoskonalić proces dydaktyczny tej formy kształcenia.

Książka Jana Starościaka składa się z pięciu rozdziałów i poświęcona jest motywom podejmowania studiów wyższych, procesowi kształcenia, formom i metodom pracy dydaktycznej, sukcesom absolwentów studiów zaocznych w pracy zawodowej i społecznej, problemom sprawności studiów zaocznych oraz czynnikom decydującym o wynikach pracy w tej formie kształcenia.

Nie sposób w niniejszym artykule szczegółowo omówić wszystkich poruszonych przez autora problemów. Dlatego też ograniczę się jedynie do przedstawienia dwóch kwestii, które z punktu widzenia społeczno-ekonomicznego posiadają istotne znaczenie, a mianowicie: problem motywów podejmowania studiów zaocznych przez nauczycieli i zagadnienie efektywności tych studiów.

Analiza materiału zebranego przez Jana Starościaka wykazała, że na plan pierwszy wysuwają się motywy poznawcze. 71,9% badanych studentów i 67,6% absolwentów stwierdziło, że podjęli studia, aby pogłębić swą wiedzę o świecie współczesnym i rozszerzyć swe horyzonty myślowe. Motywy praktyczno-zawodowe zajmują drugie co do liczebności miejsce; wymienia je 60% studentów i 57,6% absolwentów. Respondenci zdawali sobie sprawę z tego, że „...bez pogłębienia wiedzy nie będą mogli sprostać wymaganiom stawianym im przez współczesną szkołę”. Trzecie miejsce w hierarchii motywów zajmują motywy społeczne, jak dążność do zdobycia wyższej pozycji w pracy zawodowej i społecznej, chęć służenia innym itp. Spośród studentów motyw ten wymienia 25%, a w grupie absolwentów — 39,4% badanych. Z zestawienia tego wyniku, iż „tendencje do zdobycia wyższej pozycji w społeczeństwie, dążność do podjęcia działalności dla dobra ogółu występuje wyraźniej u absolwentów niż u studentów”. Na czwartym miejscu znajdują się motywy ambicioanalne, na piątym zaś miejscu motywy natury materialnej, tj. chęć polepszenia warunków bytowych. Ostatnie, szóste miejsce zajmują motywy określone jako „inne”. Jan Starościak zalicza do nich wpływ rodziny, władz zwierzchnich i najbliższego kręgu kolegów.

Przechodząc do zagadnienia efektywności studiów dla pracujących należy na marginesie wspomnieć, że pod adresem studiów zaocznych wysuwane są różnego rodzaju wątpliwości i zastrzeżenia. M. in. zarzuca się im niską sprawność, obniżenie poziomu naukowego, deprecjację dyplomów magisterskich itp. Jednak autor omawianej książki na podstawie wieloletnich badań doszedł do stwierdzenia, iż w okresie od 1956 do 1968 roku

średnia sprawność na wymienionym studium wynosiła 58%. Jest to zarazem sprawność — jak pisze J. Starościak — zbliżona pod względem poziomu do wskaźnika efektywności studiów dziennych na kierunkach humanistycznych.

Wysoki poziom studentów studiów zaocznych potwierdziły — zdaniem autora — także uzyskane przez nich wyniki egzaminu magisterskiego. Z liczby 355 absolwentów około 93% ukończyło studia z wynikiem bardzo dobrym lub dobrym. Stosunkowo wysoka efektywność pod względem jakościowym jest zjawiskiem na ogół powszechnym na studiach dla pracujących. O wysokiej efektywności studiów zaocznych świadczą także sukcesy, jakie odnoszą absolwenci w swej pracy zawodowej i społecznej.

Analizując efektywność studiów dla pracujących Jan Starościak formułuje generalny wniosek, który warto przytoczyć w całości: „Studia dla pracujących w naszym ustroju społecznym stanowią instytucjonalną formę awansu intelektualnego, zawodowego i politycznego szerokiego kręgu pracowników różnych dziedzin gospodarki narodowej, oświaty i kultury. Z tych względów muszą one być traktowane jako równorzędny ze studiami dziennymi składnik obowiązującego systemu oświatowego. Wyrażamy przekonanie, a utwierdzają nas w tym wyniki badań, że w określonych warunkach organizacyjno-dydaktycznych studia dla pracujących są w stanie wykonać zadania, jakie stawiają przed nimi potrzeby naszego życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego. Wyniki te wykazują również, że opinie o niższej wartości studiów dla pracujących są niesłuszne i krzywdzące.”

Spśród publikacji zwartych poruszających również problematykę nauczycielskich studiów dla pracujących zasygnalizujemy jeszcze jedną pracę zbiorową pt. „Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących”⁵.

Prezentowana książka jest szczególnie cenną pozycją z dwóch względów: po pierwsze dlatego, że sensu stricto tematem takim prawie nikt się do tej pory nie zajmował, a po drugie dlatego, że ukazała się w najbardziej pożądanym momencie, tj. w okresie masowego dokształcania czynnych zawodowo nauczycieli.

Pierwszą i zasadniczą część o charakterze ogólnym stanowi rozprawa Elżbiety Zawackiej. Autorka analizuje w niej następujące grupy zagadnień: jakie indywidualne cechy i warunki życia studentów pracujących zwiększają możliwość niepowodzeń w studiach, na jakie przeszkody i trudności natrafiają w czasie studiów studenci pracujący i które z tych przeszkód występują częściej i z większym natężeniem, jakie są rozmiary przedwczesnego odchodzenia ze studiów zaocznych i ich opóźnienia oraz jak kształtują się wskaźniki sprawności i niepowodzeń w studiach na poszczególnych latach studiów i w całym cyklu kształcenia.

⁵ Por. Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących. Praca zbiorowa pod red. Elżbiety Zawackiej. Warszawa 1974, PWN. ss. 265.

Na drugą część książki składają się trzy rozprawy omawiające przykładowo kilka wybranych z całokształtu czynników, które stanowią przeszkodę w studiach zaocznych. Roman Dobrowolski i Bronisław Majewski omawiają w swych rozprawach czynniki wyznaczające czas studiowania zaocznego nauczycieli oraz budżet czasu studiujących zaocznie nauczycieli. Pierwszy z autorów przeanalizował strukturę czasu przeznaczonego na samodzielne studiowanie poza uczelnią, przeważnie w domu studiującego (tzw. studiowanie pozasesyjne), natomiast drugi z nich — strukturę czasu uczestnictwa studentów pracujących w zajęciach sesyjnych. Mieczysław Wiśniewski przedstawił warunki zdrowotne studiujących zaocznie nauczycieli. Całość publikacji zamyka rozprawa obrazująca rozwój wyższych studiów zaocznych dla nauczycieli w Polsce Ludowej, której autorem jest wspomniany już Roman Dobrowolski.

Z dotychczasowych, choć nielicznych, badań na interesujący nas temat wynika, że istnieje cały szereg czynników wpływających na niepowodzenia w studiach dla pracujących. Jedne z nich działają z większym, inne z mniejszym natężeniem, lecz w sumie stanowią cały splot przeszkód i trudności, które muszą przewyciężać studenci zdobywający wykształcenie wyższe najtrudniejszą drogą, jaką są studia bez odrywania od pracy zawodowej.

Sygnalizując powyższą publikację trzeba jednocześnie podkreślić, iż z uwagi na zawartą w niej problematykę i przeprowadzone wywody oraz wysunięte przez autorów wnioski stanowi ona pożyteczny materiał badawczy dla wszystkich pracownikó naukowo-dydaktycznych zajmujących się zagadnieniami studiów dla pracujących, a w szczególności nauczycielskimi studiami zaocznymi.

Ponadto przedstawione w publikacji wyniki badań stanowią swego rodzaju sondaż na temat studiów zaocznych, który oparty został na wypowiedziach zainteresowanych tymi studiami, tj. nauczycieli czynnych zawodowo. Dlatego też w tym sensie może dostarczyć ona również wiele ciekawego materiału do refleksji dla władz oświatowych i kadry kierowniczej szkół, z których coraz więcej nauczycieli podejmuje studia zaoczne.

Z grupy publikacji omawiających specyfikę uniwersyteckich studiów dla pracujących należy wymienić pracę Marii Kupczyk na temat powstania i funkcjonowania studiów zaocznych na kierunkach uniwersyteckich⁶. Autorka przedstawiła w niej m.in. rozwój uniwersyteckich studiów dla pracujących (wyodrębniając w nim dwa okresy), zasady organizacyjne tych studiów w rozwoju historycznym, a także omówiła zagadnienia rekrutacyjne na studia dla pracujących w uniwersytetach.

Ze względu na ważność poruszonego problemu zasługuje również na

⁶ Por. Maria Kupczyk: Powstanie i funkcjonowanie studiów zaocznych na kierunkach nauczycielskich. Warszawa 1965, PWN, ss. 65. Międzyuczelniany Zespół Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

podkreślenie praca Marii Walentynowicz na temat organizacji nauki własnej studentów pracujących wydana przez Ośrodek Metodyczny Uniwersyteckich Studiów dla Pracujących⁷. Poza genezą i rozwojem studiów zaocznych oraz adaptacją studentów do wymogów pracy na uczelni autorka omówiła organizację zewnętrznych warunków nauki własnej studentów poświęcając szczególne miejsce umiejętności czytania i posługiwania się książką jako podstawowym narzędziem pracy studenta, bowiem czytanie połączone z dogłębnym rozumieniem tekstu jest rzeczywiście prawdziwą sztuką, której trzeba się uczyć przez całe życie. Spostrzeżenia i propozycje autorki odnośnie form i metod studiowania książki oparte zostały na gruntownej podbudowie psychologicznej.

Wspominając o uniwersyteckich studiach dla pracujących należy zasygnalizować jeszcze dwie pozycje zbiorowe. Jedna z nich zawiera materiały z konferencji zorganizowanej przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego we Wrocławiu w dniach 13—14 grudnia 1962 roku⁸, natomiast druga — materiały z ogólnopolskiej sesji naukowej zorganizowanej w dniach 17 i 18 stycznia 1966 roku w Poznaniu⁹.

Przechodząc do grupy zagadnień rolniczych studiów dla pracujących pragniemy spośród szeregu publikacji zaprezentować książkę Zofii Jopowicz na temat czynników warunkujących skuteczność zaocznych studiów rolniczych¹⁰. Oceniając ogólnie trzeba podkreślić, że praca Zofii Jopowicz stanowi znaczny wkład do badań nad dydaktyką studiów dla pracujących, a szczególnie zaocznych studiów rolniczych.

Przedstawione przez autorkę rezultaty badań oparte zostały na materiale empirycznym pochodzącym z badań przeprowadzonych wśród studentów zaocznych studiów rolnych Wydziału Rolniczego SGGW.

W pracy swej Zofia Jopowicz poddała analizie problem wpływu sprawności intelektualnej na powodzenie dydaktyczne w studiach, przedstawiła wyniki samokształcenia studentów studiów zaocznych oraz omówiła psychodydaktyczne warunki samokształcenia. Praca zakończona jest wnioskami o charakterze normatywno-praktycznym oraz postulatami dotyczącymi dalszych badań w tym zakresie.

W przedmowie do wspomnianej książki Czesław Maziarz pisze, iż „...wśród wielu problemów, jakie ma do rozwiązania teoria kształcenia zaocznego, do kluczowych należą niewątpliwie te, które dotyczą osobowości studentów, procesów samokształcenia i procesów kierowania pracą samokształceniową przez uczelnię”. I dalej stwierdza, iż z tego kręgu tematycznego wybrała autorka do rozwiązania rzadko stawiany u nas

⁷ Por. Maria Walentynowicz: Organizacja nauki własnej studentów pracujących. Kierunki humanistyczne. Poznań 1969. Wydaw. Nauk. UAM, ss. 151.

⁸ Por. Uniwersyteckie studia dla pracujących. Wrocław 1963, Ossolineum, ss. 175.

⁹ Por. Nauczanie na studiach zaocznych. Poznań 1968, ss. 497. Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Prace Wydziału Filozoficzno-Historycznego. Seria: Psychologia — Pedagogika nr 15.

¹⁰ Por. Zofia Jopowicz: Warunki powodzenia w studiach zaocznych. Warszawa 1972, PWN, ss. 211.

problem naukowy, jakim jest właśnie „...problem sprawności intelektualnej i umiejętności samokształcenia studentów rolniczych studiów zaocznych, wzajemnych związków i zależności między tymi dwiema grupami czynników psychodydaktycznych oraz ich wpływu na powodzenia dydaktyczne, w sprzężeniu z takimi kategoriami, jak wiek, płeć, charakter pracy zawodowej, pochodzenie i środowisko społeczne oraz typ ukończonej szkoły średniej”.

Do jakich ogólnych wniosków doszła autorka w swych badaniach? Rezultaty jej badań wykazały związek między sprawnością intelektualną a wynikami dydaktycznymi, z czego można wnioskować, iż sprawność intelektualna zapewnia w stopniu maksymalnym powodzenie na studiach. Tym samym — jak pisze Z. Jopowicz — uzdolnienia intelektualne, jako jeden z najważniejszych czynników uzyskania efektów dydaktycznych, rokują długotrwałe powodzenie w studiach i powinny być badane dokładnie, na równi z egzaminem wstępnym sprawdzającym wiadomości i umiejętności przyszłych studentów (s. 91). Tak więc głównie czynniki psychologiczne, tkwiące w samym podmiocie, decydują o powodzeniu dydaktycznym. Jednak, jak wykazały badania, pewien wpływ na powodzenie dydaktyczne posiadają także takie czynniki, jak: pochodzenie społeczne, rodzaj pracy zawodowej i ukończonej szkoły średniej, natomiast brak wyraźnej zależności między efektywnością studiów a takimi czynnikami, jak: wiek, płeć i staż pracy.

Z cyklu rolniczych studiów dla pracujących trzeba koniecznie zaanonować jeszcze trzy pozycje wydane przez Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny Akademii Rolniczych. Pierwsza z nich — to praca zbiorowa kilkunastu autorów zawierająca materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w Rogowie i wydana pod wspólnym tytułem „Student rolniczych studiów dla pracujących”¹¹. Przedstawiono w niej szeroki wachlarz zagadnień, jak np. problemy rozwoju rolniczych studiów dla pracujących, ekonomiczno-społeczne problemy kształcenia studentów pracujących w uczelniach rolniczych, analiza wyników rekrutacji na studia dla pracujących, badania nad motywacją wyboru zawodu i sprawnością intelektualną kandydatów na rolnicze studia dla pracujących, profil programowo-dydaktyczny i funkcje pedagogiczne kursu wprowadzającego dla kandydatów na zawodowe studium zaoczne, badania nad metodami i organizacją pracy samokształceniowej studentów, rola środków audiowizualnych w procesie samokształcenia, budżet czasu i organizacja dnia pracy studenta rolniczych studiów zaocznych, badania nad przydatnością podręczników w pracy samokształceniowej studenta, metody kontroli i oceny wiadomości studentów, badania nad sytuacją społeczno-zawodową absolwentów rolniczych studiów zaocznych itp.

¹¹ Por. Student rolniczych studiów dla pracujących. Praca zbiorowa pod red. nauk. Lilli Kleszczyckiej. Warszawa 1970, ss. 277. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Ośrodek Metodyczny Studiów dla Pracujących.

Dwie następne publikacje — to opracowanie Kazimierza Molika¹² na temat dydaktycznych problemów rolniczych studiów zaocznych na tle przemian demograficzno-społecznych oraz praca Barbary Perepeczko¹³ poświęcona kierowanemu samokształceniu na rolniczych studiach zaocznych.

Spośród wydawnictw poświęconych studiom ekonomicznym należy wymienić jeszcze książkę Józefa Lepiecha¹⁴. Autor przedstawił w niej ogólne przesłanki powstania i rozwoju systemu ekonomicznych studiów dla pracujących, zaprezentował dynamikę rozwoju tych studiów w Polsce Ludowej, omówił zagadnienia rekrutacji oraz sprawność ekonomicznych studiów dla pracujących, a także problem organizacji i przebiegu studiów w świetle przeprowadzonych przez siebie badań.

Kończąc ten fragmentaryczny z konieczności przegląd problematyki niektórych grup kierunków studiów dla pracujących, jakie znalazły swoje odzwierciedlenie w piśmiennictwie pedagogicznym, trzeba wspomnieć dla pełniejszego obrazu jeszcze o dwóch publikacjach, spośród wielu, jakie ukazały się na półkach księgarskich, a wydane zostały dzięki inwencji samej organizacji studenckiej.

Jedną z wymienionych pozycji jest książka Stanisława Opali i Mirosława Roguskiego¹⁵ związana właśnie ze studiami dla pracujących. Franciszek Januszkiewicz w przedmowie do tej pracy stwierdza, że „...znajdzie w niej czytelnik ... idee przewodnie rozwoju szkolnictwa dla pracujących, uzasadnienie racji jego działania i krytykę aktualnego modelu dydaktyczno-organizacyjnego”.

Rozważania teoretyczne autorów wzbogacają materiały empiryczne, zgromadzone przez Socjalistyczny Związek Studentów Polskich. SZSP (ZSP) jest bowiem dla rozwoju studiów dla pracujących organizacją szczególnie zasłużoną, a jego opieka nad studentami pracującymi, wspierana przez ruch związkowy, stanowi przykład działania godnego uznania i naśladowania przez inne organizacje społeczne i instytucje, a zwłaszcza zakłady pracy.

W książce swej autorzy przedstawiają m. in. następujące zagadnienia: kształcenie pracujących a potrzeby współczesności i przyszłości, miejsce studiów dla pracujących w systemie szkolnictwa wyższego, społeczno-ekonomiczne problemy kształcenia studentów na studiach dla pracujących, bezpośrednie czynniki obniżające poziom kształcenia studentów, prawne

¹² Por. Kazimierz Molik: Problemy dydaktyczne rolniczych studiów zaocznych na tle przemian demograficzno-społecznych. Warszawa 1972, Dział Wydaw. AR, ss. 123.

¹³ Por. Barbara Perepeczko: Zagadnienia kierowanego samokształcenia na rolniczych studiach zaocznych. Warszawa 1974. Wydaw. AR, ss. 185.

¹⁴ Por. Józef Lepiech: Kształcenie ekonomistów w systemie studiów dla pracujących. Warszawa 1972, PWN, ss. 192, MZBnSzW.

¹⁵ Por. Stanisław Opala, Mirosław Roguski: Kształcenie pracujących. Problematyka studiów dla pracujących w PRL. Warszawa 1973, Wyd. ZSP, ss. 158.

zabezpieczenie możliwości studiowania, cele i formy działalności organizacji studenckiej w środowisku studentów pracujących itp.

Nie pomniejszając roli i wartości całej książki skoncentrujemy naszą uwagę jedynie na niektórych wybranych tematach. Jednym z nich jest sprawa warunków wpływających na poziom kształcenia studentów. Niezależnie od dotychczasowych osiągnięć studiów dla pracujących istnieje — zdaniem autorów — cały szereg problemów, które wymagają uregulowania i przewyciężenia i których usunięcie będzie sprzyjać poprawie efektywności kształcenia pracujących.

Celem zapewnienia właściwego funkcjonowania systemu studiów dla pracujących konieczne jest szybkie rozwiązanie takich nabrzmiałych spraw, jak wprowadzenie nowego systemu urlopów szkoleniowych i świadczeń dla studentów pracujących, polepszenie zaopatrzenia w podręczniki i skrypty, stworzenie systemu pomocy materialnej dla najmniej zarabiających, zabezpieczenie bazy noclegowej i organizacji wypoczynku.

Przeprowadzone w 1972 roku przez Radę Naczelną ZSP wspólnie z Zespołem Oświaty i Upowszechnienia Kultury CRZZ badania ujawniły m. in. przestarzałość i wadliwe funkcjonowanie obowiązujących od dwudziestu lat przepisów dotyczących ulg, jakie obowiązane są świadczyć zakłady i instytucje pracownikom studiującym. Autorzy stwierdzają, że realizacja nowego systemu ulg i świadczeń wydaje się być konieczna, ponieważ przyczyni się do zrównania aktualnego obciążenia dydaktycznego studentów studiów zaocznych i wieczorowych na uczelni z wymiarem dni wolnych, jakie w związku z tym winien świadczyć zakład pracy na rzecz studiujących pracowników.

Jednym z wielu czynników decydujących o powodzeniu w procesie nauce na studiach dla pracujących jest także dobry podręcznik i skrypt. Plany wydawnicze różnych instytucji wydawniczych — zdaniem autorów — nie zabezpieczają jeszcze w pełni istniejących w tym zakresie potrzeb.

Nie mniej ważnym czynnikiem, który decyduje o powodzeniu w studiach, jest sytuacja materialna studiujących. Wspomniane badania oraz dane Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki wykazały, że wielu studentów pracujących ma trudniejsze warunki startu w porównaniu do studentów studiów dziennych. Dla ich wyrównania, a także zwiększenia zainteresowania zakładu pracy studiującymi — autorzy postulują rozważenie możliwości przyznawania pomocy stypendialnej osobom studiującym zaocznie, wieczorowo i eksternistycznie. Absolwent otrzymujący stypendium — zdaniem autorów — powinien być zobowiązany do przepracowania w danym zakładzie pracy przez okres co najmniej odpowiadający okresowi pobierania stypendium, pod warunkiem, że zakład pracy zapewni mu odpowiednią płacę i miejsce zgodne z nabytymi kwalifikacjami.

Problem regeneracji sił, tj. wypoczynku i rekreacji, posiada szczególne

znaczenie dla studentów studiów dla pracujących. Jednak, jak stwierdzają autorzy, pomimo uchwał i zaleceń CRZZ, większość dyrekcji i rad zakładowych nie przyznaje studentom pracującym urlopów i miejsc w domach wypoczynkowych w miesiącach wolnych od zajęć na uczelni. Badania wykazały, że 95% studentów studiów dla pracujących nie może wypoczywać w miesiącach letnich.

Fragmentarycznie przedstawiona treść książki świadczy już o tym, że zawiera ona różnorodny i ciekawy materiał, który zainteresuje nie tylko działaczy organizacji studenckiej i związków zawodowych, lecz również studentów pracujących, zakłady pracy i różne instytucje.

Drugą z wymienionych książek jest opracowany w 1969 roku przez Stanisława Opalę i Stanisława Trandziuka¹⁶ specjalny poradnik — informator dla studentów studiów dla pracujących. Zainteresowanie publikacją wśród odbiorców spowodowało, iż w 1974 roku ukazało się drugie wydanie.

Vademecum jest przydatne zarówno dla kandydatów na studia dla pracujących, jak i osób już studiujących. Jedni i drudzy znajdą wiele ciekawych dla siebie informacji. Autorzy zaznajamiają czytelników z rodzajami i kierunkami studiów, z doбором i kryteriami wymaganymi od kandydatów na studia, z charakterem egzaminu wstępnego itp. Szczegółowo omawiają zasady odbywania studiów, ich przebieg, jak i różnego rodzaju formy egzekwowania zdobytej wiedzy, przygotowania się do pracy i egzaminu dyplomowego.

Przydatność Vademecum dla studenta z punktu widzenia praktycznego posługiwania się nim w życiu codziennym jest ogromna. Wartość Vademecum podnosi fakt, że jest ono w pewnym stopniu również poradnikiem prawnym studenta. Każde istotniejsze i wiążące stanowisko przedstawione w opracowaniu autorzy starali się poprzeć odpowiednimi aktami prawnymi. Przytoczone w odnośnikach pozycje pozwalają zainteresowanym pogłębić samodzielnie omawiany problem, a także w razie potrzeby powołać się na odpowiedni dokument prawny.

Dokonany przegląd problematyki studiów dla pracujących — z różnych względów — opierał się głównie na wybranych pozycjach typu monograficznego. Dlatego też siłą rzeczy nie wszystkie tematy i problemy poruszone np. w artykułach i mniejszych opracowaniach znalazły swoje odbicie.

Jednak oceniając ogólnie cały dotychczasowy dorobek piśmiennictwa pedagogicznego w zakresie studiów dla pracujących należy jeszcze raz podkreślić, że nie wszystkie grupy zagadnień tych studiów zostały w jednakowym stopniu przedstawione w zarejestrowanych materiałach. Stosunkowo najwięcej opracowań poświęconych jest problematyce ogólnej studiów dla pracujących, natomiast o wiele mniej omawia zagadnienia

¹⁶ Stanisław Opala, Stanisław Trandziuk: ABC Vademecum studenta pracującego. Warszawa 1969, ss. 148; Wyd. 2, Warszawa 1974, ss. 214.

konkretne, szczegółowe, które związane są ze specyfiką tej formy kształcenia. Są i takie grupy zagadnień, które wcale lub prawie wcale nie zostały podjęte w badaniach nad studiami dla pracujących. Np. brak w dalszym ciągu wyczerpujących opracowań na temat celów i zadań szkolnictwa wyższego dla pracujących, miejsca tych studiów w ogólnym modelu szkolnictwa wyższego w Polsce. Nie znalazły do tej pory należytego odzwierciedlenia w dorobku naukowym zagadnienia ideowo-wychowawcze szkoły wyższej w stosunku do studentów studiów dla pracujących. Pisz się wiele w formie ogólnikowej na temat specyficznych form kształcenia pracujących, lecz w dalszym ciągu problem odmienności studiów dla pracujących w stosunku do studiów dziennych nie został należycie i dogłębnie rozpracowany. Z innych różnych badań pośrednich wiadomo np., że około 75% ogólnego wymiaru czasu zaplanowanego na kształcenie w studiach zaocznych przypada na formę samokształceniową, jako podstawowy składnik studiów dla pracujących. Jednak poza kilkoma artykułami i opracowaniami na ten temat nic więcej nie wiemy. Podobnie przedstawia się sprawa z tak ważną i specyficzną formą dla studiów zaocznych, jaką są konsultacje. Problematyka ta w naszej literaturze dydaktycznej jest również do tej pory słabo opracowana. Nie prowadzi się też głębszych badań naukowych ani sondażowych na temat tworzenia właściwej atmosfery pracy (np. w relacji student — pracownik naukowo-dydaktyczny) na studiach dla pracujących. Jest to jednak bardzo ważne zagadnienie, ponieważ łączy się ono z problemem podnoszenia efektywności pracy studiów dla pracujących.

Problemy wymagających gruntownych i szerokich badań oraz wymiany doświadczeń na łamach literatury pedagogicznej i dydaktycznej jest o wiele więcej. W formie hasłowej można wymienić jeszcze kilka, jak np. problem umiejętności łączenia doświadczeń zawodowych studiujących z wiedzą teoretyczną zdobywaną w trakcie studiów; rola i zadania sesji naocznych; nauczanie programowane jako jedna z metod zwiększania efektywności pracy w studiach dla pracujących; wypracowanie właściwych proporcji między takimi formami zajęć dydaktycznych, jak wykłady, ćwiczenia i seminaria na studiach zaocznych i wieczorowych; metodyka pracy z książką i podręcznikiem w systemie samokształceniowym itp. Szerszego opracowania i rewizji wymaga również dotychczasowy system kwalifikowania kandydatów na studia dla pracujących, który polega jedynie na przeprowadzaniu egzaminów wstępnych. Może należałoby wprowadzić — podobnie jak to jest od kilku lat na studiach nauczycielskich — formę typowania przodujących pracowników przez zakłady pracy na studia bez egzaminu wstępnego?

Pogłębiając i rozpracowując w dalszym ciągu problematykę studiów dla pracujących należałoby się zastanowić nad naczelnym pytaniem postawionym swego czasu przez prof. dra hab. Czesława Maziarza, a mianowicie, czy system kształcenia pracujących „...uformowany w Polsce

przed dwudziestu laty i funkcjonujący do dzisiaj prawie w tej samej postaci, jest dostatecznie adekwatny do subiektywnych i obiektywnych warunków i potrzeb kształcenia młodzieży pracującej i dorosłych i wobec tego wystarczy go tylko ulepszać czy też — nie jest on przystosowany należycie do dzisiejszych czasów, a w takim razie wymagałyby zmian strukturalnych o bardziej zasadniczym charakterze" (*Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1973, nr 1, s. 224).

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

STANISŁAW MATIAS

ORGANIZACJA OŚWIATY W KANADZIE

Kanada jako państwo istnieje niewiele ponad 100 lat. W roku 1867 został wydany pierwszy dokument o charakterze konstytucyjnym — Brytyjski Dokument dla Północnej Ameryki (British North America Act.) — przyznający prawo istnienia temu państwu z pewnymi ograniczeniami i zależnościami od Wielkiej Brytanii. Artykuł 93 powyższego dokumentu przyporządkował oświatę prowincjom i odnosił się początkowo jedynie do 4 z nich: Nowy Brunswick, Nowa Szkocja, Quebec i Ontario. Z czasem do Dominium Kanady (bo taka była oficjalna nazwa państwa) dołączały się dalsze prowincje: Manitowa — 1870, Brytyjska Kolumbia — 1871, Wyspa Księcia Edwarda — 1873, Saskatchewan i Alberta — 1905 oraz Nowa Fundlandia — 1949.

Zakłady penitencjarne, szkoły dla dzieci wojskowych i pracowników stacji obronnych oraz częściowo dla dzieci Indian podlegają federalnym władzom oświatowym z siedzibą w Ottawie.

W zasadzie wszystkie koszty związane z utrzymaniem i rozwojem oświaty ponoszą rządy prowincjonalne. Rząd federalny przeznaczają pewne sumy pieniędzy dla niektórych prowincji i uniwersytetów w formie dotacji, stypendiów itp.

W Kanadzie — teoretycznie oraz coraz częściej praktycznie — każdy obywatel, a także i mieszkaniec ma prawo do nauki na wszystkich poziomach (od szkoły elementarnej po uniwersytety). Przykładowo w roku 1971 na poziomie ponadśrednim kształciło się w systemie studiów dziennych 481 tys., a dla pracujących 700 tys. osób.

Każda prowincja ma oddzielny departament oświaty, na czele którego stoi minister, będący jednocześnie członkiem gabinetu rządowego. W skład urzędu ministra może wchodzić główny inspektor szkolny z kadrą miejscowych inspektorów, dyrektorzy oraz wizytatorzy kształcenia technicznego, ponadśredniego, kształcenia nauczycieli oraz dział rejestracji egzaminów i kwalifikacji nauczycielskich. Departament Oświaty może zatrudniać także pracowników odpowiedzialnych za kierowanie oświatą w terenie, kształcenie audiowizualne, korespondencyjne oraz badania naukowe.

Każde prowincjonalne Ministerstwo Oświaty zajmuje się z urzędu:

- nadzorem nad siecią szkół i ich poziomem,
- kształceniem nauczycieli,
- opracowywaniem programów i podręczników,
- udzielaniem pomocy finansowej lokalnym biurom oświaty,

— regulacją praw i obowiązków nauczycieli.

Niektóre prowincje dodatkowo powołały niezależne komórki w celu zabezpieczenia rosnących potrzeb kształcenia w kolegiach i uniwersytetach. Ma to miejsce m.in. w Ontario, Manitobie i Albercie.

KONSYLIMUM MINISTERSKIE

Dla koordynacji zarządzania oświatą na szczeblu centralnym powołano w roku 1967 tzw. Konsylium Ministerskie, które jest organem międzyprovincialnym. Do jego dyspozycji powołano także komitety i podkomitety, w skład których wchodzi kierownicy biur zatrudnienia, działu oświatowego radia i telewizji, szkolnictwa ponadpodstawowego i statystyki oświaty.

Konsylium Ministerskie dociera do różnych środowisk między innymi poprzez Sekretariat Państwa (Secretary of State) oraz różne jego agencje takie, jak: Korporacja Rozgłośni Kanadyjskich, Narodowe Biuro Filmowe, Kanadyjska Komisja d/s Telewizji, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Narodowy Urząd Zdrowia i Opieki Społecznej, Zatrudnienia i Imigracji, Spraw Indian i Północy.

Administracja lokalna oświaty ulega z roku na rok centralizacji. Zmniejsza się ilość lokalnych biur oświaty,¹ np. w Nowym Brunswiku jest 33 — a było ich 400, w Nowej Fundlandii jest 35 — a było 300, W Ontario jest 185 — a poprzednio było aż 4000 itp.

* * *

W Kanadzie dzieci uczęszczają do klasy wstępnej od 5 roku życia. Klasy takie (kindergarten classes) istnieją przy szkołach publicznych. W większych ośrodkach miejskich działają także przedszkola prywatne dla dzieci od 3—5 roku życia.

Zadaniem klasy wstępnej jest przygotowanie dziecka — głównie poprzez specjalnie dobrane zabawy i gry — do podjęcia nauki w klasie pierwszej. Tego typu klasy wstępne przewiduje się dla wszystkich dzieci 6-letnich w naszym systemie 10-letniej ogólnokształcącej szkoły średniej.

Szkoły elementarne są w zasadzie 8-letnie, a średnie 4- i 5-letnie. Są to przeważnie szkoły publiczne. Jedynie około 2% dzieci uczęszcza do szkół prywatnych. 90% dzieci kończących szkoły elementarne wstępuje do szkoły średniej, a z kolei około 13% absolwentów szkoły średniej kontynuuje naukę na uniwersytecie lub kolegium, gdzie ponad połowa po trzech lub czterech latach pobytu opuszcza uczelnie ze stopniem bakałarza (BA lub BC).²

Najpopularniejszymi kierunkami studiów w Kanadzie są: handel, oświata, inżynieria, prawo i medycyna. Do niedawna studia podejmowali

¹ Wg danych z roku 1972.

² Wg danych z roku 1972.

absolwenci szkół ogólnokształcących, bo tylko takie były szkoły średnie. Obecnie każde środowisko lokalne ma szkoły zawodowe o różnym poziomie, profilu i specjalności. Szczególny rozwój szkolnictwa zawodowego tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym przypada na ostatnie 15 lat. Większość średnich szkół ogólnokształcących przygotowuje do pracy w różnych zawodach, np. rolnika, gospodarstwa domowego, stenografii, maszynopisania itp. Istotne jest także to, że kierunki i specjalności zawodowe w szkołach ogólnokształcących oraz szkoły zawodowe tworzy się w zależności od potrzeb środowiska i popytu na daną specjalność czy zawód. Ponadto istnieją prowincjonalne szkoły rzemieślnicze uzupełniające szkoły zawodowe w zakresie dostarczania kwalifikowanych kadr zwłaszcza dla przemysłu. Oferują one różnego rodzaju kursy trwające od 6 tygodni do 2 lat. Są także kursy i szkoły prywatne przygotowujące do pracy w salonach fryzjerskich, obsługi i naprawy silników wysoko- i średnio- ciśnieniowych, muzyków, spawaczy, pracowników poczty itp.

Oprócz tego w Kanadzie działa ponad 250 prywatnych kolegiów przygotowujących do pracy w charakterze: maszynistki, stenografa, księgowego, operatora maszyn biurowych, sekretarek i innych. Kolegia te oferują głównie swoje usługi dla osób pracujących, ale także — chociaż w mniejszym zakresie — dla nie pracujących. Część z nich prowadzi nauczanie systemem korespondencyjnym.

Kolegia jako szkoły (uczelnie) publiczne oraz prywatne na poziomie średnim i ponadśrednim nie dają stopni naukowych, natomiast zaspokajają potrzeby środowiska. Nie podejmują też badań naukowych.

W Kanadzie działa ponad 60 instytutów technologicznych prowadzących studia 1—4-letnie. Kształcą one różnych specjalistów i inżynierów, nie dają jednak stopni naukowych. Stopnie naukowe można uzyskać na uniwersytecie.

KSZTAŁCENIE UNIWERSYTECKIE

Na studia wyższe dostają się absolwenci szkoły średniej po 11—13 latach nauki. Studia trwają od 3—5 lat, po czym otrzymuje się stopień bakałarza ogólnego, nauk ścisłych, administracji przemysłowej, rolnictwa lub oświaty. Takie kierunki studiów, jak: prawo, teologia, stomatologia, medycyna i szereg innych trwają od 1—3 lat dłużej. Stopień magisterski otrzymuje się po co najmniej rocznym okresie studiów od chwili uzyskania stopnia bakałarza. Zaś doktorem można zostać po 2 lub więcej latach dalszych studiów.

CHARAKTERYSTYKA REGIONALNA SYSTEMU SZKOLNEGO

Terytorium Kanady dzieli się na 10 prowincji i 2 terytoria. Ze względu na położenie geograficzne i pewne osobliwości — także w systemie

oświaty — wydzielić można poszczególne regiony dokonując pobieżnej ich charakterystyki:

1. Prowincje atlantyckie: Nowa Fundlandia i Labrador, Wyspa Księcia Edwarda, Nowa Szkocja oraz Nowy Brunswik

W tym regionie obowiązek szkolny rozpoczyna się od 6 lub 7 roku życia i trwa do 15 lub 16. Jednakże w Nowej Szkocji i w Nowym Brunswiku dzieci idą wcześniej do szkoły. Organizacja klas w prowincjach Nowa Szkocja, Nowy Brunswik, Wyspa Księcia Edwarda jest identyczna i wygląda następująco:

6+3+3

e. j. s.

- e — szkoła elementarna
- j — szkoła młodszo średnia
- s — szkoła starszo średnia

Klasy wstępne organizuje się od 5 roku życia, ale i od 4 też się zdają. Istnieją tam przedszkola (nursery school) dla dzieci wieku 3—5 lat, głównie prywatne.

W powyższych prowincjach dzieci, które uzyskały ocenę negatywną z jakiegoś przedmiotu, nie są pozostawiane w tej samej klasie na następny rok. Otrzymują promocję i uczą się tego, co im nie sprawiało trudności w poprzedniej klasie. Językiem wykładowym jest angielski, ale w Nowej Fundlandii dochodzi język francuski, od klasy 3. jako nadobowiązkowy, a od 5. jako obowiązkowy.

Sprawa przyjmowania kandydatów na wyższe uczelnie jest w trakcie intensywnych studiów i opracowań. Obecnie przyjmuje się na nie biorąc pod uwagę:

- wynik ukończenia szkoły średniej,
- charakterystykę ucznia wystawioną przez szkołę,
- wynik egzaminu wstępnego.

W Nowej Fundlandii odstąpiono jednak od tego systemu i od czerwca 1970 roku stosuje się własny system egzaminowania pod koniec klasy jedenastej.

2. Prowincje centralne: Quebec i Ontario

W tych prowincjach żyje 64% ludności Kanady. Jeśli chodzi o system szkolny, to jest on o wiele bardziej skomplikowany w Quebec niż w Ontario. Wynika to między innymi z tego, że około 90% ludności to wyznawcy wiary rzymskokatolickiej, z posługiwania się przeważnie językiem francuskim oraz z ponad 100-letnich walk Anglików i Francuzów o wpływy w tym rejonie. W szkołach niekatolickich uczy się w języku angielskim z kilkoma jedynie wyjątkami. W roku 1964 utworzono

w Quebec Publiczny Urząd d/s Oświaty na szczeblu prowincji. W urzędzie tym rezydują dwaj ministrowie, jeden do spraw szkół katolickich, a drugi niekatolickich.

W roku 1969 dokonano rekonstrukcji szkolnictwa wyższego. Utworzono wydziały ogólne i zawodowe. Działa tam ponad 40 szkół wyższych (CEGEP) z językiem francuskim jako wykładowy (oprócz czterech). Oferują one wiele stopni, dyplomów i świadectw. W arktycznej części Quebec zarządzanie oświatą powierzono Federalnemu Biuru d/s Indian i Północy, istnieje tam 10 szkół z około 1000 uczniów pobierających naukę na poziomie elementarnym.

W Ontario istnieje szkoła ogólnokształcąca 13-letnia. Jednakże po 12. klasie uzyskuje się też dyplom ukończenia szkoły średniej uprawniający do kontynuowania nauki w kolegiach, na kursach zawodowych itp. Klasa 13. daje senioralne świadectwo dojrzałości i prawo wstępu na uniwersytet, do kolegium nauczycielskiego i innych szkół wyższych. Językiem wykładowym jest angielski, lecz tam gdzie są dzieci mówiące po francusku, organizuje się klasy lub szkoły z językiem francuskim. Szkolnictwo wyższe podlega Prowincjonalnemu Wydziałowi d/s Kolegiów i Uniwersytetów.

3. Prowincje preryjne: Manitoba, Saskatchewan i Alberta

Zanim Saskatchewan i Alberta stały się samodzielnymi prowincjami, były administrowane przez Manitobę. Tam też kształcono kadrę nauczycielską wg jednolitego systemu nauczania. Administracja szkolna i oświatowcy tych prowincji dążą do ujednoczenia systemu oświatowego, aż do wydawania takich samych podręczników, programów itp.

W Manitobie szkołami podstawowymi i średnimi zarządza Departament Oświaty, a uniwersytetami i lokalnymi kolegiami Departament d/s Kolegiów i Uniwersytetów.

Władze oświatowe w Saskatchewan zreorganizowały ostatnio swój system szkolny, wprowadzając w miejsce 12. klas — 4 kategorie po 3 lata nauki dla każdego przeciętnego ucznia. Uczniowie zdolniejsi i pracowici są przesuwani w ciągu roku szkolnego do następnych klas. Kategoria 4 obejmuje dzieci w wieku 16—18 lat i jest najbardziej elastyczna, jeśli chodzi o dobór przedmiotów, klas,¹ zainteresowań itp.

Oświata w Albercie jest w trakcie reorganizacji. Wprowadzane i zamierzone innowacje polegają głównie na powszechniejszym stwarzaniu bodźców i warunków do prowadzenia badań przez nauczycieli, administrację szkolną i pracowników naukowych; modernizacji budynków szkolnych, masowym wprowadzaniu nowoczesnych środków dydaktycznych (ale tych sprawdzonych). Wprowadza się tam telewizję do szkół, a także system semestralny i inne usprawnienia. W celu uzupełnienia systemu uniwersyteckiego wprowadzono sieć lokalnych kolegiów.

¹ Klasy różnią się między sobą profilami, poziomem itp.

4. Brytyjska Kolumbia i terytoria: Brytyjska Kolumbia, Terytorium Jukonu oraz Terytorium Północno-Zachodnie

W Brytyjskiej Kolumbii dokonano reorganizacji administracji oświaty w 1971 roku, likwidując instytucje tzw. superintendentów szkolnych (generalnych administratorów). Ich kompetencje przekazano Ministerstwu Oświaty. Powołano natomiast koordynatorów szkolnictwa podstawowego i średniego zajmujących się siecią szkolną, obsadą kadrową szkół itp.

Podobnie jak w Albercie — od roku 1970 — kolegia lokalne i regionalne pełnią rolę uzupełniającą w stosunku do kształcenia uniwersyteckiego. Zreorganizowano Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu im. Brytyjskiej Kolumbii, wprowadzając 5-letni program ze stopniami bakalarsza i magistra pedagogiki. Włączono studentów w zarządzanie uczelnią i realizację programu badawczego.

Na terenie Terytorium Jukonu funkcjonuje system szkolny Brytyjskiej Kolumbii. Oświatą kieruje specjalny rzecznik rządowy.

W Terytorium Północno-Zachodnim oświatą kieruje rząd terytorialny. System szkolny jest analogiczny do innych prowincji.

Warto nadmienić, że w obu terytoriach zajmujących 40% powierzchni Kanady jest jedynie 52 tys. mieszkańców (35 tys. w Terytorium Północno-Zachodnim i 17 tys. w Jukonie).

W Kanadzie, przeważnie na terenie Terytorium Północno-Zachodniego żyje 16 tys.² Eskimosów (w tym 3200 w arktycznej części Quebec i 12 tys. w Labradorze). Posługują się oni aż 20 dialektami językowymi. Mimo ogromnych trudności w zorganizowaniu dla nich odpowiednich szkół ze względu na język, warunki atmosferyczne i rozległości terenów — 95% Eskimosów w wieku szkolnym uczęszczało w roku 1969 do szkół. Dzieci te uczą się języka angielskiego, ale istnieje tendencja do nauczania w lokalnym dialekcie. W zasadzie uczęszczają do szkół z klasami 1—6. Uczniowie chcący kontynuować naukę są przenoszani na koszt rządu terytorialnego do większych osiedli. Zapewnia im się wtedy: środek lokomocji, mieszkanie z utrzymaniem, odzież oraz dodatek tygodniowy w gotówce.

Indianie, których jest w Kanadzie ponad 230 tys., żyją przeważnie w rezerwach (2279 rezerwatów w roku 1971). Ich dzieci uczęszczają do szkół istniejących na terenie rezerwatów lub poza nimi, zwłaszcza do szkół średnich i wyższych.

Kanada liczy obecnie 23 mln. mieszkańców i zajmuje drugie miejsce w świecie pod względem powierzchni (po ZSRR). Egzystują tam 2 grupy narodowościowe (angielska i francuska) oraz wiele grup mniejszości narodowych. Wśród tych mniejszości jest ponad 300 tys. Polaków. Językiem urzędowym w Kanadzie jest zarówno angielski, jak i francuski.

² Canada 1973 — Dominion Bureau of Statistics.

MIECZYŚLAW SAWICKI
WARSZAWA

PROGRAM NAUCZANIA JAKO PROCES

„...niewiele przemawia za tym, by wiedza na temat powstawania programu miała widoczny wpływ na kształtowanie się programów szkolnych.”

(McNeil, 1969)

Kilka kwestii terminologicznych

Aktualnie w kraju można zarejestrować kilkanaście znaczeń terminu „program nauczania”. [1] Wspólną nicią łączącą te różne znaczenia jest upatrywanie w „programie” przede wszystkim układu haseł. Gwoli sprawiedliwości zaznaczmy, że w ostatnich dwóch- trzech latach w łonie pewnych dydaktyk szczegółowych (zwłaszcza i przede wszystkim dydaktyki fizyki, chemii, biologii, matematyki czy nauczania początkowego) zarysował się wyraźnie pogląd traktujący program nauczania jako układ kilkunastu składników, a mianowicie: zbiór haseł, materiały podręcznikowe oraz środki dydaktyczne [2] [3]. Ich kompleksowy twór wymaga, rzecz jasna, innych analiz niż te, które były dokonywane nad programem jako li tylko układem haseł; innej metodologii konstruowania, badania i wdrażania. Stąd od niedawna pojawiają się próby opracowania teorii programów szkolnych (pierwsza próba to treść i przebieg międzynarodowego sympozjum na ten temat latem 1972 w Szwecji pod auspicjami UNESCO), jako gałęzi dydaktyki ogólnej [4]. Ale czas nie stoi w miejscu — w roku 1973 we Wrocławiu podczas światowej konferencji dydaktyków chemii L. Cohen wystąpił z sugestią nowej interpretacji znaczeniowej terminu „program nauczania”. W podobnym kierunku rozpoczęli intensywne badania metodolodzy NRD i ZSRR [5] [6].

Anglicy, przy okazji wdrożenia projektu modernizacji nauczania przedmiotów przyrodniczych o nazwie „The Nuffield Foundations”, intuicyjnie doszli do podobnego stanowiska. [7] Na czym więc polega współczesne rozumienie terminu „program nauczania”?¹

Teza I. Programem kształcenia i nauczania nazywać

¹ Aby nie dać się wciągnąć w modne dziś spory — „program nauczania” czy „kształcenia” — łączę te terminy razem, by zaraz je zupełnie opuścić i ze względów praktycznych używać tylko jednego wyrazu „program”.

będziemy proces społeczny zachodzący we względnie wyodrębnionym układzie zwanym dalej „systemem oświatowym”, który może być ustalony jednoznacznie przez opis poszczególnych elementów składowych, relacje między nimi oraz efekty końcowe. Wymienimy elementy składowe tego procesu:

- konstruowanie celów kształcenia i nauczania,
- selekcja treści programowych,
- układ treści programowych,
- organizacja procesu uczenia się tych treści,
- środki eksponujące treści,
- ocena rozwoju i postępów ucznia,
- ocena efektywności społecznej i ekonomicznej całości programu jako procesu.

Tak więc program nie jest tylko „treścią”, faktem lub „dokumentem urzędowym”, lecz — procesem, w skład którego wchodzi, ale tylko jako składnik (i faza), „hasła”.

Jako „proces”, program nigdy nie „jest”, lecz „dzieje się”, rozwija się. Wobec powyższego nie ma pytania: „Czy zmieniać i jak często programy?” (czyli „rozwiązanie problemu życia rozpoznaje się po zniknięciu tego problemu”, Wittgenstein, „Tractatus Logico-Philosophicus”). Po prostu stale zmieniają się pewne składowe, a w procesie realizacyjnym nigdy żadne składowe nie są identyczne, czy nam się to podoba, czy nie. Nawet gdy mamy do czynienia z jednolitym, powszechnie obowiązującym układem haseł — to po pewnym czasie to, co funkcjonuje realnie w szkole, nie jest tym, co zostało opublikowane. Ten fakt, jakże oczywisty, jest obiektywnym, przyrodniczym faktem. Program jako proces — to wielki system samosterowny, dynamiczny i tylko przez wykrycie obiektywnych prawidłowości jego „dziania się” w szkole można go kształtować w pożądanym kierunkach.

Program rozwija się w rezultacie szeregu decyzji. Opracowanie więc programu i jego realizacja są ściśle związane z badaniami nad tymi czynnikami, które wpływają na podejmowanie optymalnych decyzji.

Teza II. Metodologię konstruowania, badania i wdrażania programów należy oprzeć z jednej strony na ogólnej teorii systemów, a z drugiej — na teorii podejmowania decyzji.

Przykłady decyzji programowych:

— Cele kształcenia w przedmiotach przyrodniczych będą zaczerpnięte z obszarów tych nauk przyrodniczych, które są przedmiotem nauczania.

— Jednym z kryteriów selekcji treści kształcenia będzie intuicja wybitnego specjalisty-przedmiotowca.

— Ocenianie rezultatów eksperymentu pilotażowego z materiałami podręcznikowymi powierzy się lokalnemu zespołowi pracowników nadzoru pedagogicznego i administracji oświatowej.

Sądzymy, że w krajowych środowiskach pedagogicznych ten punkt widzenia na program (jako rezultat obiektywnych działań podejmowania decyzji przez zespoły ludzkie) nie wystąpił dotychczas zupełnie.

Oczywiście przedstawiona powyżej definicja (przez opis terminu „program” jest tylko konwencją językową, czyli decydować będzie jej użyteczność, operacyjność. Mając definicję terminu „program” wystarczy przyjąć jakieś — również konwencjonalne — rozumienie terminu „badanie”, by móc przejść do problematyki badań programowych. Najbardziej adekwatnym rozumieniem znaczenia terminu „badanie naukowe” jest to, jakie zaproponował R. L. Ackoff, 1962, w następującym sformułowaniu:

„Badanie naukowe to proces sterowany, to znaczy dający się skutecznie skierowywać na osiągnięcie pożądaných celów:

- (1) znajdowanie odpowiedzi na pytania,
- (2) rozwiązywanie problemów oraz
- (3) opracowywanie bardziej skutecznych sposobów postępowania przy szukaniu odpowiedzi na pytania i rozwiązywaniu tych problemów”.

Badania programowe należy więc tak projektować, aby informowały i instruowały, w jaki sposób ulepszyć ich prowadzenie. W nauce każdy bowiem wysiłek badawczy ma na celu nie tylko danie odpowiedzi na jakieś pytanie lub rozwiązanie jakiegoś problemu, lecz także wypróbowanie, ocenę i ulepszenie określonego sposobu postępowania badawczego.

Metodologia badań programowych

Lapidarnie rzecz ujmując problematyka programów ogniskuje się wokół następujących pytań:

- Dlaczego uczymy?
- Czego uczymy?
- Jak uczymy?
- Jakie są tego wyniki?

Przedmiotem metodologii badań programowych będzie znajdowanie optymalnych rozwiązań problemów badawczych pochodzących z obszarów określonych przez powyższe cztery pytania.

Celem analiz metodologicznych dalej syntetycznie zreferowanych jest stworzenie możliwie najdoskonalszego wzorca (standardu) sterowniczego dla badań programowych. W tym celu należy podać ogólną, ale jednocześnie operacyjną definicję problemów badawczych w dziedzinie teorii programów.

Jeżeli to ma być definicja operatywna (to znaczy prowadząca do schematu ilościowych procedur i technik badawczych), to musi być ona sformułowana w języku matematycznym. Skorzystamy tu z definicji problemu badawczego danej przez C. Churchmana, 1971:

$$\Omega = f(X_n, Y_n),$$

gdzie:

Ω — miara wykonania czegoś, co chcemy zmaksymalizować lub zminimalizować,

X_n — zmienne sterowne,

V_n — zmienne niesterowne.

Zatem rozwiązanie problemu badawczego z zakresu teorii (i praktyki) programów polega na znalezieniu takich wartości zmiennych sterownych (sterowalnych, decyzyjnych) będących funkcjami Y_n , które maksymalizują lub minimalizują wielkość Ω .

Propozycja dla czytelnika: znaleźć przykład problemu badawczego programowego, który nie da się przedstawić powyższą formułą (językiem). W przekonaniu autora musi istnieć taki przykład, w przeciwnym bowiem razie program nie byłby procesem obiektywnym.

Wzorzec (standard) sterowniczy badań programowych pokazuje diagram 1. Wzorzec ten mówi o trzech fazach badań:

- a) refleksyjna (reflective evaluation),
- b) kształtująca (formative evaluation),
- c) podsumowująca (summative evaluation).

Gdyby ktoś z czytelników miał trudności ze zrozumieniem tego wzorca, to przypominamy w tym miejscu powiedzenie Arystotelesa, że każde dzieło ma początek, rozwinięcie i zakończenie.

A. Pierwsza faza badań programowych zwana refleksyjną sprowadza się głównie do prac w dziedzinie celów kształcenia i nauczania oraz teoretycznych treści programowych.

Poszczególne etapy oraz wypróbowaną w wielu krajach (Anglia, Francja, USA, RFN) kolejność realizacji pokazuje diagram 2.

Notuje się ostatnio wzrastającą doniosłość prac nad celami kształcenia. Chociaż jednocześnie pedagogzy lub dydaktycy ogólni (po eksplozji „bloomowskiej rewolucji”, w tym zakresie raczej zubożeli wobec tej kwestii. Prym wiodą, jak się wydaje, „przedmiotowcy”. Kategoryzacje celów nauczania opracowane na użytek chemii (R. Cohen, 1973), fizyki (E. Rogers, 1967, L. Harris, 1972), matematyki (S. Wodtwords, 1970), biologii (L. Goodman, 1970), przyrodoznawstwa (L. Klöpfer, 1970), historii (L. Revy, 1969), geografii (J. Müller, 1972) odznaczają się przede wszystkim detalizacją, precyzyjną kategoryzacją oraz operacyjnym językiem (wyniki nauczania).

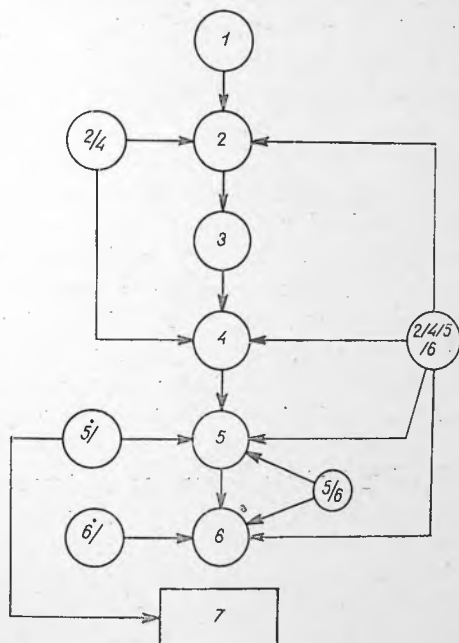
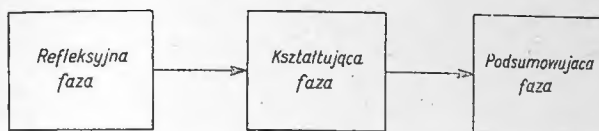
Pytania (nie wszystkie i bez odpowiedzi autora) w tej dziedzinie:

- Jakie kryteria należałoby stosować w wyborze celów?
- Jacy ludzie (i jakie ich działania) powinni ustalać cele?
- Czy istnieją badania w tym zakresie?

Niektórzy (J. Osborne, R. Whitfield, 1968) badają ankietowo nauczy-

cieli przedmiotu o zgodę (modalną) na taką a nie inną taksonomię celów.

Drugim kompleksem zagadnień w fazie „reflective evaluation” jest „selekcja i organizacja materiału w procesie uczenia się”, czyli dobór i układ treści. Ocena refleksyjna w tym zakresie polega na analizowaniu części składowych programu celem należytego ocenienia, czy są one odpowiednie. Jest to głównie proces subiektywny, polegający na sformułowaniu, wyselekcjonowaniu i zastosowaniu kryteriów, zasięgnięciu opinii ekspertów. Wpływ czynników subiektywnych w I fazie badań programowych jest nadal nie do zlekceważenia. Chociaż Hammod, 1970, ostro



1 — struktura systemu oświatowego

2 — cele kształcenia

3 — plany nauczania

4 —

2/4 — kultura, nauki społeczne

2/4/5/6 — teorie wychowania i ogólnopedagogiczne koncepcje kształcenia i nauczania

5 — selekcja treści

6 — układ treści

6/ — psychologia, logika

5/ — metodologia nauk

5/6 — analizy porównawcze

7 — weryfikacja teoretyczna (analizy matematyczne)

pisze, oceniając sytuację w dziedzinie kryteriów doboru i układu treści: „Podstawowe zasady selekcji treści dla jednego człowieka okazują się intelektualnymi śmieciami — dla drugiego odwrotnie”.

Niemniej jednak usiłowania w kierunku obiektywizacji w tej dziedzinie wzmaga się. I tak na przykład W. Morgenau, 1970, opracował następujące kryteria selekcji materiału:

- podatność logiczna,
- wielokrotne powiązania,
- trwałość i stabilność,
- rozciągłość,
- przyczynowość,
- prostota i elegancja.

S. Paven, 1968, prezentuje o wiele prostszą metodę selekcji materiału pojęciowego (z zakresu przyrodoznawstwa):

- Czy pojęcie jest tak ważne, że żaden kurs podstawowy nie może go pominąć?
- Czy pojęcie to można całkowicie ukształtować na danym poziomie nauczania?
- Czy można je wprowadzić bez stosowania metody eksperymentalnej?
- Czy istnieje jego związek z praktyką?

W ostatnim dziesięcioleciu upatruje się próbę rzekomej obiektywizacji procesu selekcji treści w formie zawładnięcia technologią konstruowania programów przez grupy specjalistów-przedmiotowców. Mówi się (i tak czyni), że do konstrukcji programu doskonałego należy wziąć w odpowiedniej proporcji wybitnych specjalistów, akademików (wiedza merytoryczna) oraz nauczycieli-praktyków (umiejętności dydaktyczne, doświadczenie).

C. Polya w 1965 r. dowcipnie to skomentował pisząc: ... a co będzie jeśli owe doskonałe programy odbiją wiedzę merytoryczną nauczycieli i umiejętności pedagogiczne wielkich uczonych? (trawestacja odpowiedzi B. Shaw pewnej pięknej aktorce, gdy ta przedstawiła argumenty za ich ewentualnym związkiem małżeńskim). Ataki na takie składy zespołów tworzących programy ze strony pedagogów stają się coraz to gwałtowniejsze i coraz bardziej zasadne.

Główne zarzuty to: ignorowanie potrzeb rozwojowych dziecka; ignorowanie problematyki społecznej, filozoficznej współczesnego świata; umacnianie funkcjonujących paradygmatów naukowych.

Kwintesencją ich może być wypowiedź S. Norrissa, 1970:

„Mnie się wydaje, że ci panowie, którzy popierają i powołują grupy programowe złożone wyłącznie ze specjalistów przedmiotowych i nauczycieli, kierują się następującymi wątpliwymi założeniami:

- a) każda zmiana jest postępem,
- b) naukowcy przedmiotowi są w każdym wypadku mądrzejsi,

c) im nowsze poglądy naukowe, tym lepsze.

Lub C. Ruchlisa, 1972: „Obecnie coraz mniej uczniowie chcą studiować izolowane przedmioty, które wydają się nie mieć nic wspólnego z pilnymi problemami dnia”.

Na koniec — działalność „strukturalistów” na rzecz obiektywizacji badań programowych jest nie do przecenienia. Strukturalizm programowy w obecnej postaci to matematyczna teoria doboru i układ treści. Największe osiągnięcia w tym zakresie mają: ZSRR, Anglia, RFN, WRL, ale i u nas prowadzi się intensywne badania. Aparatura językowa teorii grafów i macierzy stała się dziś skutecznym narzędziem nie tylko analizy elementów logicznych treści, ale także działań praktycznych nauczyciela i ucznia na lekcji (S. Radwiłowicz, 1975), a nawet globalnych działań podczas reformy całego systemu oświatowego (K. Aregger, 1974).

Oto na koniec omówienia części A (faza refleksyjna) badań programowych kilka przykładowych problemów i hipotez.

1. Czy układ treści w danym dziale jest niesprzeczny logicznie?
2. Czy układ treści podlega algorytmizacji i jaka jest postać tego algorytmu?
3. Czy dobór treści odbija podstawowe idee i tendencje rozwojowe dyscypliny naukowej, która jest przedmiotem nauczania?
4. Analiza struktury programu ze stanowiska ustalonej taksonomii celów.
5. Analizy treści programowych pod kątem stosowania nowoczesnego języka nauki.
6. Analizy treści programowych w świetle postulatu korelacji oraz integracji międzyprzedmiotowych.
7. Analizy metodologiczne programu i konstrukcje tzw. „tezaursów” pojęć, praw, zasad, informacji o faktach.
8. Próbne konstrukcje ankiet kwestionariuszy do badań opinii na temat programów.

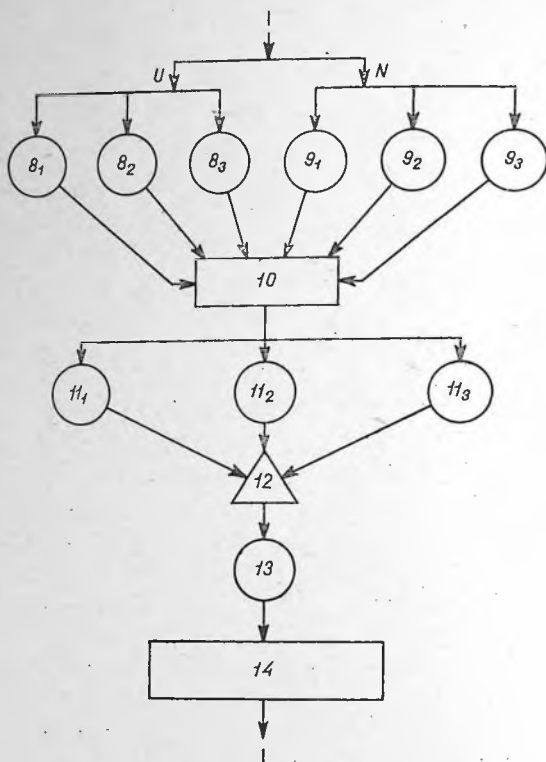
B. Druga faza badań programowych (formative evaluation) przebiega na różnych etapach opracowywania środków realizujących proces nauczania nowych treści (zobacz diagram 3).

Proces oceny kształtującej program rozpada się na etapy:

- ocena różnych wariantów organizacji procesu kształcenia metod i środków kształcenia i uczenia się,
- wybór optymalnego zbioru metod i środków,
- tworzenie materiałów podręcznikowych dla ucznia i nauczyciela (paralelnie),
- ocena i selekcja zadań i problemów uczniowskich,
- wybór środków audiowizualnych,
- wybór próbki do badań pilotażowych,
- weryfikacja teoretyczna i empiryczna materiałów.

Faza kształtującej oceny programu odznacza się zastosowaniem metod empirycznych (choć zachowana jest także nieformalna obserwacja). Już w trakcie tej fazy może wystąpić konieczność modyfikacji programu.

Często przeprowadzenie pełnej fazy „formative” jest utrudnione przez



u — materiały podręcznikowe dla ucznia

N — materiały podręcznikowe dla nauczyciela

8₁ — podręczniki dla ucznia — koncepcja i opracowywanie: ustalenie miejsca i funkcji, struktura edytorsko-dydaktyczna, powstawanie rozdziałów, dyskusje, czytanie, korekty, powielenie, recenzje, ankietowanie, korekta.

8₂ — dydaktyka ćwiczeń praktycznych. Powstawanie rozdziałów poradnika do zajęć praktycznych. Wybór aparatury, pomocy naukowych.

8₃ — selekcja typów zadań, testy, baterie testów.

8₄ — materiał ilustracyjny: przezrocza, foliogramy, fazo- i hologramy, filmy.

8₅ — literatura pomocnicza, lektury popularnonaukowe. Synchronizacja z rozdziałami 8₁. Dyskusje, czytanie fragmentów.

9₁–9₃ — materiały podręcznikowe dla nauczyciela (części i fazy tworzenia) interpretacja treści ze stanowiska metodologii nauki, interpretacja dydaktyczna, technologia procesu lekcyjnego

10 — komplet środków eksponujących dobór i układ treści

11₁–11₃ — hipotezy badawcze w odniesieniu do p. 10

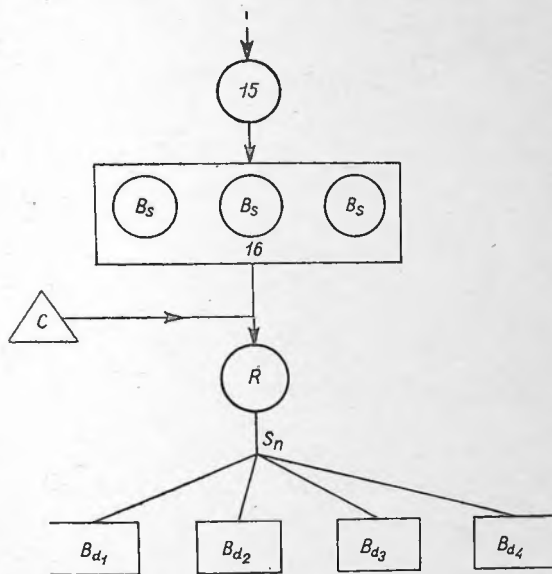
12 — schemat konstrukcji próbki populacji do badań

13 — eksperymenty weryfikujące 11₁–11₃...

14 — rezultaty badań, analizy dydaktyczne rezultatów

zalecenia administracyjne szybkiego wdrożenia programu bez poprzedzających badań efektywności. Faza rozważana może mieć ujemne skutki dla uczniów, którzy są instrumentem i obiektem badania.

Metody przeprowadzania oceny formatywnej (kształtującej) programu nie są opisane i usystematyzowane. Można zalecić przeprowadzenie studiów słynnych projektów: Federalny Projekt Reformy Nauczania Przedmiotów Ścisłych w USA (1959—65). Reforma nauczania przedmiotów przyrodniczych w Anglii (Fundacja Nuffield 1967—1972), Projekty programowe Instytutu Dydaktyki Przyrodznawstwa Kiel — RFN (1969—1973), Projekty programowe APN — Moskwa (1968—1973) itd.



15 — modyfikacja i korekta doboru i układu treści oraz środków eksponujących
 16— B_s — wyselekcjonowane hipotezy i problemy badawcze do zweryfikowania poprawnego, częściowe próbne wdrożenie, badanie wpływu czynników pozadydaktycznych (socjalnych, ekonomicznych itp.)

C — kosztorysowanie masowego wdrożenia programu

R — analizy systemowe decyzji resortu przyjęcia programu

$B_{d1} \dots$ — organizacja stałych lokalnych grup do systematycznej oceny i analizy funkcjonowania programu w skali masowej

C. Trzecią fazę badań programowych (diagram 4) można traktować jako systematyczną ocenę całokształtu programu (lub jego części) po jego zastosowaniu.

Wyróżnić w niej można etapy:

- próbnego wdrażania,
- ewentualnych weryfikacji,
- decyzji o masowym wdrożeniu,
- oceny całościowej programu.

Z punktu widzenia ludzi, którzy tworzą program, w fazie tej dominującą rolę zaczynają odgrywać nauczyciele, pracownicy oświatowi, ekonomiści, przemysłowcy. Największą uwagę skupiają problemy oceny postępów uczniów, które to postępy są uważane za wskaźniki jakości programów. Narzędzia i metody oceny uczniów są rozwiązywane w różny sposób, jakkolwiek wszyscy stwierdzają ich ścisły związek z celami kształcenia (pierwszy etap fazy reflective). Ocena podsumowująca (summative evaluation) może służyć potencjalnemu użytkownikowi programu prognozując co do możliwych efektów zastosowania produktu na masową skalę.

W ostatnim dziesięcioleciu przeprowadzono na świecie więcej badań dotyczących oceny podsumowującej niż w ogóle badań nad wszystkimi programami, jakie kiedykolwiek istniały. Chyba ma rację S. Welch, 1973, pisząc (w odniesieniu do sytuacji w USA):

„Być może na skutek zainwestowania w to milionów dolarów, politycy i leaderzy pedagogiczni byli niezwykle uczuleni na kwestię odpowiedzialności za wprowadzenie na skalę masową programu”.

Niebezpieczeństwa oceny sumatywnej są liczne i podstawowe. Na przykład wieloznaczne pytania (nagminnie stawiane): Który program jest lepszy — stary czy nowy? Ocena refleksyjna zajmująca się zagadnieniem celów musi poprzedzać i korygować orzeczenia oceny podsumowującej. Albo istnieje pilna konieczność badań poświęconych zagadnieniu:

W jaki sposób, w jakich warunkach i z czym udziałem nowy program osiąga najlepsze wyniki? Z. Krygowska, 1969, oświadcza z pewnym niepokojem:

„Nie znam eksperymentów programowych, które by się nie powiodły. Zapał, ofiarność, olbrzymi wysiłek nauczycieli eksperymentujących sprawiają cuda. Ale czy szare, codzienne wdrożenie przez zwykłego nauczyciela przynosi takie same pozytywne rezultaty realizacji nowego programu?”

Przykładowe sformułowanie tematów badawczych dla faz II i III:

- badania nad możliwością eliminacji pewnych partii materiału bez naruszenia podstawowej struktury przedmiotu,
- wyznaczenie optymalnego, najkrótszego czasu realizacji danego działu — rocznego kursu itp.,
- zależność wyników realizacji danego programu od warunków pracy nauczyciela,
- badanie wyników nauczania w zakresie umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów,
- badanie transferu wiedzy i umiejętności międzyprzedmiotowego,
- badania procesów percepcji i rozumienia wybranych pojęć i praw,
- ankietowanie nauczycieli na temat układu i doboru treści,
- badania nad możliwością realizacji maksymalnej — co do ilości informacji — liczby elementów treści programów,
- efektywność stosowania określonej metody nauczania,

- wpływ czasu stosowania danej metody na osiągnięcia szkolne uczniów,
- wpływ określonego układu treści programów na typ najczęściej stosowanej metody nauczania,
- ankietowanie środowisk nauczycielskich oraz grup uczniowskich na temat wartości i przydatności danego podręcznika czy środka dydaktycznego,
- wpływ podręcznika dla ucznia określonej struktury na wyniki nauczania,
- wpływ określonej budowy paragrafu na proces percepcji i rozumienia elementów treści programu,
- badania nad metodami wykorzystywania podręcznika w procesie dydaktycznym,
- typ środków dydaktycznych charakterystycznych dla danego układu i doboru treści,
- kształcenie wyobraźni a określony typ środków dydaktycznych,
- wpływ środków dydaktycznych „visual” na rozwój umiejętności umysłowych dziecka,
- podręcznik typu „audio-visual” a metody problemowe nauczania.

Wnioski syntetyzujące stanowisko autora

1. Dojrzeła świadomość potrzeby uformowania teorii programów kształcenia i nauczania. Przesadny optymizm („mamy już teorię programów jako wyspecjalizowaną gałąź pedagogiki”) jest tyle samo wart co drugi biegun („Znikną również narzucone z góry programy i przedmioty narzucone”), wywołują jedynie wysokotemperaturowe stany głów, z którymi trudno racjonalnie kontaktować się.

2. Dotychczasowe badania programowe nie świadczą o tym, że pedagogika, psychologia rozwojowa, dydaktyka ogólna przeżywają w tej dziedzinie kryzys „wartości”. Program traktowany jako proces, którego podmiotem i przedmiotem jednocześnie są nauczyciel i uczeń — bez takich dyscyplin powstać nie może.

LITERATURA

1. M. B. Miles, *Innovation in Education*. New York, 1964
2. M. Sawicki, *Nauczanie fizyki na świecie*. Warszawa, 1972
3. J. Soczewska, *Podstawy nauczania chemii*. Warszawa, 1975
4. *New trends in integrated science teaching*. Vol. III, Paris, 1974
5. K. Frey, *Theorien des Curriculums*. Berlin, 1971
6. A. Sochor, *Logičeskaja struktura uczebnogo materiała*. Moskwa, 1973
7. *New trends in the utilization of educational technology for science education*. Paris, 1974
8. K. Aregger, *Lehrerzentrierte Curriculum reform*. Stuttgart, 1974

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZDZISŁAW GAZDA
RADA GŁ. FSZMP

WIEDZA I KWALIFIKACJE WARUNKIEM POSTĘPU NA WSI

Udział ZSMW w rozwijaniu oświaty na wsi

Warunkiem twórczego udziału młodzieży w realizacji zadań wynikających z programu Partii jest stałe doskonalenie i podnoszenie na wyższy poziom umiejętności i kwalifikacji zawodowych, kształtowanie inicjatyw, twórczej inwencji, wrażliwości i zaangażowania społecznego. Jest to warunek jej awansu zawodowego, kulturalnego i społecznego. Mając tę świadomość Związek Socjalistycznej Młodzieży Wiejskiej jako organizacja młodego pokolenia wsi za naczelny obowiązek uznaje podejmowanie na szeroką skalę działań, których celem jest udzielanie młodzieży pomocy w podnoszeniu poziomu wiedzy ogólnej i zawodowej, pobudzanie jej aspiracji do nauki. Tworzenie bowiem sprawnie funkcjonującego, nowoczesnego i jednolitego frontu wychowawczego jest także patriotycznym obowiązkiem.

Dorobek oświatowy w okresie 30-lecia Polski Ludowej jest ogromny: likwidacja analfabetyzmu, objęcie całej młodzieży powszechnym i obowiązkowym nauczaniem, rozwój szkolnictwa średniego i wyższego. Ostatnie lata przyniosły nowe korzystne zmiany w systemie oświatowym. Opracowany przez Komitet Ekspertów „Raport o stanie oświaty” i zawarte w nim wnioski pozwoliły kształtować nowoczesny model szkolnictwa, który został nakreślony w Uchwale Sejmu PRL.

Badania naukowe wykazały, że w hierarchii aspiracji wartości uznawanych przez młodzież na pierwszym miejscu stoi potrzeba kształcenia się, a przez to możliwość osiągnięcia dobrej i interesującej pracy. Od realizacji tych aspiracji zależy samopoczucie młodzieży i przekonanie, że kraj stwarza jej taką samą szansę, jaką ona z kolei stanowi dla jego rozwoju.

Celem działalności oświatowej organizacji młodzieżowej jest wychowanie człowieka ideowego, aktywnego i twórczego o wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętej osobowości, rozumiejącego sens życia, łączącego głęboką humanistyczną kulturę ze specjalizacją w wykonywanym zawodzie.

Działalność oświatowa prowadzona w Socjalistycznych Związkach Młodzieży jest integralnie związana z ich pracą ideowo-polityczną, kulturalną i produkcyjną. Problemom kształcenia i wychowania Związek Socjalistycznej Młodzieży Wiejskiej poświęcał dużo swej uwagi.

ZSMW opracował długofalowy program pn. „Wiedza — Kwalifikacje — Postęp”, przyjęty na IV Plenum ZG. Program ten stawia na wszechstronne przygotowanie zawodowe i ogólne młodzieży wiejskiej do aktywnego życia w społeczeństwie jak również do ustawicznego poszerzania wiedzy.

Rozwinięto konkretne formy współdziałania ze środowiskiem młodych pracowników nauki i placówkami naukowo-badawczymi powołując Fundację Naukową ZG ZSMW, organizując seminaria i spotkania z młodą kadrą naukową.

Uchwała IV Plenum ZG podjęła nowe problemy związane z całokształtem spraw kształcenia i wychowania młodzieży i nałożyła na organizację obowiązek współtworzenia takiego systemu oświatowego w środowisku wiejskim, którego efektem powinno być uzyskanie przez każdego młodego człowieka (niezależnie od tego, czy

pozostaje na wsi, czy też wybiera pracę i środowisko poza rolnictwem) takiej wiedzy ogólnej i umiejętności, które pozwolą mu na pełną aktywność zawodową i polityczno-społeczną.

Zadania, jakie postawił sobie obecnie Związek Socjalistycznej Młodzieży Wiejskiej w zakresie działalności oświatowej, dotyczą wszystkich grup wiekowych i szczebli edukacji młodego człowieka.

Dwuletnie doświadczenia wskazują, że program „Wiedza — Kwalifikacje — Postęp” został pozytywnie przyjęty przez współpracujące z nami władze oświatowe, a przede wszystkim — przez młodzież wiejską.

Obecnie ZSMW uczestniczy w dyskusjach na temat reformy systemu edukacji narodowej i organizacji szkolnictwa.

W zakresie oświaty ogólnej niezwykle ważnym kierunkiem działania Związku jest podejmowanie inicjatyw wspierających wprowadzanie reformy systemu oświaty na wsi, przede wszystkim realizacja idei gminnej szkoły zbiorczej.

ZSMW wspiera społeczne inicjatywy na rzecz budowy gminnych szkół zbiorczych, wiejskich żłobków, przedszkóli, budowy i remontów dróg dojazdowych, szkolnych boisk sportowych. Organizowaliśmy opiekę nad dzieckiem wiejskim prowadząc dziecińce, zielone przedszkola itp.

Organizacja podejmuje kompleks problemów we współpracy ze szkołą, rodziną i wiejskimi jednostkami społeczno-gospodarczymi w zakresie opieki nad dzieckiem wiejskim w organizacji jego wypoczynku i czasu wolnego. Zgromadzone doświadczenia w tym zakresie pomagają w doskonaleniu współdziałania z gminną szkołą zbiorczą i jej filiami.

Korzystając z doświadczeń współdziałania z innymi organizacjami w ramach FSZMP ZSMW rozwija aktualnie w zakresie oświaty ogólnej następujące kierunki pracy:

- prowadzi preorientację zawodową w szkołach podstawowych i średnich na wsi;
- kształci młodzież wiejską i młodych rolników mieszkających na wsi, prowadząc nabór na kursy przygotowawcze na studia wyższe i tworząc warunki dla zwiększenia ilości młodzieży chłopskiej na uczelniach wyższych;
- współuczestniczy w prowadzeniu badań naukowych i obozów studenckich podejmujących problematykę wiejską.

Jednym z kierunków aktywności ZSMW w rozwoju oświaty na wsi jest współudział w wychowaniu przedszkolnym.

Ważną formę opieki ZSMW nad dziećmi stanowią dziecińce wiejskie. Placówki te pracują z dziećmi przez cały rok ze szczególnym nasileniem w okresie letnim.

Wspólnie z Ministerstwem Oświaty i Wychowania, Towarzystwem Przyjaciół Dzieci i Kołami Gospodyń Wiejskich, spółdzielczością wiejską ZSMW każdego roku organizuje ponad 5 tys. dziecińców.

Dziewczęta do pracy w dziecińcach przygotowujemy na specjalistycznych kursach tygodniowych lub dwutygodniowych prowadzonych wspólnie z resortem oświaty i TPD, w których bierze udział średnio w roku około 1500 dziewcząt.

Ważnym zadaniem ZSMW jest pomoc w tworzeniu warunków do przekształcania zbiorczej szkoły gminnej w szkołę średnią. Instancje i koła naszej organizacji ostro widzą problem podejmowania nauki przez młodzież, która rokrocznie w granicach 50 tys. osób przerywa naukę i nie kończy szkoły podstawowej.

Podstawowe Studia Zawodowe i kursy dokształcające dla tej grupy młodzieży organizowane wspólnie z ZSMW przez gminną szkołę zbiorczą i jej filie są jedną z dróg ukończenia szkoły podstawowej i zdobycia kwalifikacji zawodowych. Prowadzone systematyczne rozeznanie ZSMW o liczbie osób, które przerwały naukę i nie ukończyły szkoły podstawowej, oraz o tych, którzy podlegają obowiązkowi nauki do lat 18., a jej nie kontynuują, stanowi jedną z podstaw do organizowania

wspólnie z gminną szkołą zbiorczą pozaszkolnego kształcenia zawodowego młodzieży.

Wiele zadań w tym zakresie, jak również na rzecz umocnienia gminnej szkoły zbiorczej podejmuje się wspólnie z organizacjami młodzieżowymi w ramach Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej.

W doskonaleniu funkcjonowania gminnego systemu oświatowo-wychowawczego i kulturalnego poważna rola przypada przede wszystkim zarządom gminnym ZSMW.

Organizacja współdziałając z gminną szkołą zbiorczą intensyfikuje kontakty z ZHP zwłaszcza w zakresie organizowania wspólnych imprez, akcji, organizacji czasu wolnego dzieci po zajęciach lekcyjnych, w ciągu całego roku szkolnego.

Aktyw ZSMW pomaga w realizacji dziecięcych i szkolnych akcji, takich jak: opieka nad miejscami pamięci narodowej, kursy i wystawy prac dziecięcych w szkole i poza szkołą, organizacja izb pamięci narodowej, w szkole lub w wiejskich bibliotekach i klubach kultury.

Nasilając konkretne formy współpracy ze szkołą, ZSMW pomaga w:

- organizacji czynów społecznych na rzecz budowy i rozbudowy szkół, mieszkań dla nauczycieli, sal gimnastycznych, przyszkolnych boisk sportowych;
- porządkowaniu i zadrzewianiu terenów wokół szkół;
- organizowaniu, zakładaniu i wyposażaniu wiejskich placówek gier i zabaw dla dzieci;
- inicjuje wykonywanie pomocy dydaktycznych i sprzętu szkolnego.

ZSMW i wszystkie organizacje młodzieżowe są bardzo zainteresowane rozwojem gminnych szkół zbiorczych, które stwarzają coraz lepsze warunki równego startu i szans młodzieży wiejskiej w realizacji jej ambicji, uzdolnień i zainteresowań.

Sekretariat ZG ZSMW przyjął podstawowe kierunki działania na rzecz umocnienia gminnej szkoły zbiorczej.

We współpracy ze szkołą mocno akcentuje się potrzebę otwartego charakteru szkoły na społeczno-kulturalne i oświatowe potrzeby środowiska. Tym celom służą m.in. organizowane obozy centralne i wojewódzkie młodych nauczycieli ze szkół gminnych oraz środowiskowych i średnich szkół rolniczych. Zacieśnia się kontakty ze szkolnymi organizacjami ZHP w realizacji współzawodnictwa „Klubu Otwartych Szkół”, na rzecz działalności kulturalnej i oświatowej wśród dorosłych.

ZSMW rozwija również pracę kulturalną w środowisku młodych nauczycieli i inteligencji wiejskiej i notuje efekty współpracy Zarządów Gminnych i drużyn ZHP z młodymi nauczycielami w działaniach na rzecz otwartego charakteru szkoły i zwiększania jej kulturotwórczych, oświatowych i wychowawczych funkcji w środowisku.

Jedną z najważniejszych inicjatyw Zarządu Głównego ZSMW są coroczne przeglądy kwalifikacji młodzieży wiejskiej i prowadzenie szerokiej dyskusji nad aktualnymi problemami oświaty w środowisku wiejskim podczas otwartych powszechnych zebrań kół ZSMW. Zebrania te stały się płaszczyzną wspólnych działań instytucji związanych i odpowiedzialnych za oświatę w gminie i województwie.

Efekty zebrań powszechnych w skali kraju najlepiej ilustrują takie fakty, jak skierowanie w minionym roku na naukę w zespołach PR: przeszło 25 tys. grupę młodzieży, do Telewizyjnego Technikum Rolniczego 11 tys. dziewcząt i chłopców, a do Podstawowych Studiów Zawodowych około 10 tys. członków Związku.

Ponadto znaczną, bo około 40 tys. grupę młodzieży organizacja skierowała na naukę do wieczorowych i zaocznych szkół zawodowych oraz przeszło 30 tys. osób na naukę w zaocznych i wieczorowych szkołach średnich różnych specjalności.

Zawód rolnika zdobywa aktualnie w 38. trzyletnich Technikach Rolniczych Wieczorowych dla Pracujących 2637 uczniów. Natomiast w 182 średnich szkołach rol-

nicznych drogą zaoczną uczy się 45,1 tys. osób. W przygotowaniu kadr dla rolnictwa znaczną rolę odgrywają szkolne organizacje ZSMW liczące ponad 100 tys. członków.

Szczególnie interesująca jest w środowisku szkolnych kół ZSMW działalność ideowo-polityczna, a w jej ramach Olimpiada Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym, sesje popularnonaukowe, studia wiedzy politycznej i zakładane izby pamięci narodowej.

Powszechny jest udział młodzieży szkolnej w realizacji współzawodnictwa w nauce i pracy społecznej o miano „Wzorowego ucznia i aktywisty”, o „Najlepszą Radę Internatu”, konkursu „Młodzież współgospodarzem internatu” i „Klubu otwartych szkół”. W dyskusji z młodzieżą szkolną prowadzonej z innymi organizacjami został wypracowany „Kodeks praw i obowiązków ucznia” zatwierdzony potem przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

Pracę szkolnych organizacji cechuje pełna troska o wyniki w nauce, w działalności społecznej, doskonalenie więzi ze środowiskami, kołami i instancjami, zwłaszcza w realizacji społeczno-oświatowego programu ZSMW.

Każdego roku następuje wzrost liczby uczniów średnich szkół rolniczych i tak, jeżeli w porównaniu z rokiem szkolnym 1972/73 stan ich wynosił 56 866 i absolwentów 11 476, to w roku 1973/74 było 59 916 uczniów i 12 360 absolwentów. Obecnie w 456 średnich szkołach rolniczych uczy się stacjonarnie 63,68 tys. uczniów.

W formach zaocznych w średnich szkołach rolniczych kwalifikacje podniosło w 1972/73 37 538 słuchaczy i było 3678 absolwentów, a w roku 1973/74 było już 44 641 uczniów i 5146 absolwentów. Obecnie zaś w tej formie kształcenia zdobywa wiedzę przeszło 45 tys. uczniów.

W środowiskowych szkołach rolniczych uczyło się w latach 1973/74 60 012 uczniów i było 28 445 absolwentów, a obecnie tą drogą zdobywa zawodowe kwalifikacje rolnicze w 1649 szkołach 78,5 tys. grupa młodzieży.

Najpełniejsze gwarancje pomyślnej realizacji programu przygotowania kadr dla rolnictwa stanowi dobrze zorganizowany system szkolny. Nie oznacza to jednak lekceważenia tradycyjnych i sprawdzonych form oświaty pozaszkolnej jak Przysposobienie Rolnicze jako sposobu doskonalenia młodych rolników, już pracujących w rolnictwie.

ZSMW w zakresie pozaszkolnej oświaty rolniczej ma swój znaczny udział w rozwijaniu zespołów Przysposobienia Rolniczego, w których kwalifikacje zawodowe podnosi około 120 tys. młodych rolników, a każdego roku zdobywa dyplomy ich ukończenia przeszło 30 tys. osób. Wszyscy uczniowie PR uczestniczą w tradycyjnie organizowanych Olimpiadach Wiedzy Rolniczej.

ANDRZEJ STĘPNIAK
KATOWICE

PROBLEMY ADAPTACJI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI W SZKOLNICTWIE GÓRNICZYM (doniesienie z badań)

Istotą zawodu nauczycielskiego jest przygotowanie dorastającego pokolenia do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym, wyposażenie w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności, ukształtowanie określonego systemu poglądów i przekonań. W warunkach dynamicznych zmian w różnych dziedzinach naszego życia skuteczne spełnianie tych zadań stawia system oświaty i wychowania oraz kadrę pedagogiczną

wobec konieczności ciągłych zmian w treściach kształcenia, organizacji i metodach pracy, wymaga od nauczycieli dużej plastyczności intelektualnej, wrażliwości na zjawiska życia społecznego i politycznego oraz adaptacji do nowych zadań społecznych i zawodowych.

Funkcja adaptacyjna nabiera szczególnego znaczenia w zawodzie nauczycielskim. Wraz z upowszechnieniem bowiem szkoły średniej nastąpi przegrupowanie kadry nauczycielskiej. Dokonana zostanie rekonstrukcja w sensie doksztalcenia na poziomie magisterskim i przekwalifikowanie nauczycieli. Profil zawodowy i specjalistyczny grupy zawodowej nauczycieli musi niejako „przylegać” do profilu programowego oświaty.

Dopasowanie składu kadrowego do zamówienia społecznego nie jest wcale sprawą łatwą i pociąga za sobą poważne konsekwencje w planowaniu i organizowaniu oświaty. Ponieważ planowanie potrzeb kadrowych musi uwzględniać specjalność nauczyciela i jego racjonalne zatrudnienie, co nie zawsze będzie możliwe w warunkach jednej szkoły, zawód nauczycielski stanie się bardziej „ruchliwym” zawodem, intensywniejszy będzie tzw. ruch służbowy¹. W dodatku, jak w każdym zawodzie, również w zawodzie nauczycielskim dokonuje się i dokonywać będzie ciągła odnowa kadr nauczycielskich wynikająca z ubytku naturalnego, zwiększonych zadań czy też poprawy warunków pracy. W tej sytuacji, kiedy zarządzanie oświatą i szkołą będzie przede wszystkim polegało na kompletowaniu odpowiednich zespołów nauczycieli i pedagogów różnych specjalności, stosownie do potrzeb szkoły, w teorii formowania zespołów nauczycielskich winny znaleźć należne miejsce obok punktu widzenia opartego na reprezentowanych przez nauczycieli wartościach także procesy adaptacyjne. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej celowy bowiem wpływ na adaptację grup zawodowych, a nawet jednostek do zmieniających się i zmienionych warunków życia i pracy stanowi problem nieumiernie doniosły społecznie.

Przedmiot i metody badań

Adaptacja jest jednym z rodzajów przystosowania społecznego². Procesy adaptacyjne przebiegają w wielu płaszczyznach i mają charakter wieloparametryczny, niejednolity, indywidualnie zróżnicowany. Niewątpliwy wpływ wywiera osobowość jednostki, aktywność, zaangażowanie, wiedza, umiejętności i motywacja. Powyższe determinanty nie są jednolite. Na całość bowiem procesu składa się kilka zjawisk wprawdzie zachodzących na siebie, lecz odrębnych w swej istocie. Zakres ich dotyczy adaptacji do nowych zadań zawodowych, wymagań i potrzeb pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, adaptacji w zespole nauczycielskim i w środowisku lokalnym³.

Pomiędzy nauczycielem a grupą zawodową kształtują się stosunki odzwierciedlające różne stopnie przystosowania (reorientacja psychologiczna, tolerancja, akomodacja, asymilacja, integracja). Możemy wyróżnić następujące jego aspekty:

- psychologiczny — obejmujący stopień zgodności między wyobrażeniami jednostki o walorach pracy zawodowej a rzeczywistością,
- pedagogiczny — określany przez przygotowanie do realizacji aktualnych zadań zawodowych jak i do przyszłościowych,

¹ J. Kozłowski: Podstawowe problemy pedeutologii w Polsce Ludowej. *Nowa Szkoła* 1974, nr 1, s. 12.

² K. Żygulski: Adaptacja kulturalna repatriantów na Ziemiach Zachodnich. *Przeгляд Socjologiczny* 1959, t. XII/2, s. 73.

³ S. Krawcewicz: Funkcje doskonalenia zawodowego nauczycieli. *Nauczyciel i Wychowanie* 1969, nr 5, s. 86.

- socjologiczny — związany z kształtowaniem się ocen jednostki i jej przydatności zawodowej przez grupę pracowniczą,
- etyczny — polegający na przystosowaniu się jednostki do wymogów moralnych grupy oraz na dążeniu do przewyciężenia ewentualnych ujemnych zjawisk moralnych występujących w grupie zawodowej czy środowisku, w którym grupa funkcjonuje⁴.

Rozpatrując proces adaptacji społeczno-zawodowej w świetle powyższych aspektów podjęto próbę ujęcia adaptacji poprzez odwołanie się do osobistej sytuacji społecznej, zawodowej i życiowej młodych nauczycieli oraz dokonywanych przez nich definicji warunków pracy i stosunków zawodowych. Rozpoznanie powyższych zjawisk zapewne przyczyni się do ukazania uwarunkowań procesu społeczno-zawodowej adaptacji młodych nauczycieli i mechanizmów rządzących tym procesem.

Materiał empiryczny dla zamierzonej analizy stanowią dane uzyskane na podstawie badań ankietowych i wywiadu. Badaniami ankietowymi objęto 102 nauczycieli (całość populacji), którzy w roku szkolnym 1972/73, podejmując po raz pierwszy pracę w zawodzie nauczycielskim, zatrudnieni zostali w zasadniczych szkołach górniczych przy kopalniach zjednoczeń: bytomskiego, dąbrowskiego, dolnośląskiego, jaworznicko-mikołowskiego, katowickiego, rybnickiego i zabrzańskiego. Wywiad przeprowadzono z 1/3 ankietowanych nauczycieli i dyrektorów szkół, w których respondenci są zatrudnieni.

Liczebność próby badawczej uwarunkowano 3-letnim stażem pracy zawodowej w tej samej szkole górniczej, określając zarazem typ środowiska lokalnego. Przyjmując za wskaźnik stabilizacji zawodowej okres 3-letniej pracy zawodowej oparto się o dotychczasowe wyniki badań nad adaptacją społeczno-zawodową nauczycieli. W okresie tym — zdaniem J. Kozłowskiego — zamyka się etap wdrażania do czynności zawodowych młodego nauczyciela⁵. To właśnie wtedy następuje najwyższy stopień nasilenia działań wynikających z problemu zmienności sytuacji i zadań, wobec których nauczyciel musi zająć aktywną postawę, aby wpływać na zmianę rzeczywistości pedagogicznej i społecznej.

Kwestionariusz badań ankietowych zakładał uzyskanie informacji o adaptacji młodych nauczycieli do nowych zadań zawodowych, identyfikacji z zawodem, adaptacji w zespole nauczycielskim i środowisku. W toku wywiadu starano się uzyskać informacje o pracy dydaktyczno-wychowawczej i społecznej młodych nauczycieli, a od nich samych autoocenę kolejnych lat pracy. Badaniami objęto więc nie tylko obecne opinie respondentów, ale również ich wspomnienia z okresu kolejnych lat startu zawodowego, przy równoczesnej konfrontacji deklaracji badanych odnośnie przystosowania.

Respondenci i ich droga do zawodu nauczycielskiego

W badanej populacji na 102 nauczycieli 34 (33,3%) legitymuje się wykształceniem magisterskim, 25 (24,6%) — wyższym I stopnia, 12 (11,7%) — SN i 31 (30,3%) — średnim technicznym. Kobiety, wyłącznie z wykształceniem wyższym, w liczbie 23 stanowią 22,6% ogółu zatrudnionych. Pod względem charakteru zatrudnienia 23 (22,6%) osób pracuje jako nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych, 43 (42,2%) — przedmiotów zawodowych, a pozostali w liczbie 36 (35,2%)

⁴ Por.: M. Nowicki: Istota procesu adaptacji. *Wychowanie obywatelskie* 1971, nr 2, s. 12; M. Nijakowski: Etyka zawodowa a przystosowanie społeczno-zawodowe nauczycieli. *Nauczyciel i Wychowanie* 1973, nr 3; tegoż: Wybrane problemy adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na Śląsku Opolskim. Nauka i praktyka. *Nauki Humanistyczno-Społeczne*, z. 1 WSP w Opolu, 1975, s. 103 i nast.

⁵ J. Kozłowski: Analiza i ocena pracy nauczyciela. Warszawa 1966, s. 47.

jako nauczyciele zawodu. Ze względu na pochodzenie społeczno-zawodowe 62,7% wywodzi się z środowisk robotniczych, 21,5% — inteligentkich i 15,7% — chłopskich, a na środowiskowe — 44,1% urodziło się w wielkich ośrodkach miejskich, 37,2% w małych miastach, a 28,7% na wsi. Około 87% ma ustabilizowaną sytuację życiową, za wskaźnik której uznano posiadanie współmałżonka.

Kryteria przynależności do pewnej klasy społecznej są dziś mocno zatarte, niemniej przedstawiony przekrój grupy przekonuje, iż w środowiskach robotniczych praca w zawodzie nauczycielskim jest popularna, a być może uważana za pewnego rodzaju karierę i awans. Niewątpliwym wpływ na powyższy układ wywiera fakt, iż szkoły górnicze, zlokalizowane głównie w większych ośrodkach przemysłowych, stwarzają szanse do korzystnego usytuowania się w systemie oświaty, a poprzez ścisłą więź z przemysłem węglowym zapewniają na ogół nauczycielom lepsze warunki mieszkaniowe, większe możliwości organizowania życia towarzyskiego i kulturalnego.

Tabela 1

WYBÓR ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO W POWIĄZANIU Z POCZODZENIEM
SPOŁECZNO-ZAWODOWYM RESPONDENTÓW

Pochodzenie społeczno-zawodowe	Na wybór zawodu wpłynęli:						Ogółem	
	rodzice	rodzeństwo	nauczyciel	to był przyrządek	własna decyzja	koledzy	liczba	%
inteligentkie	6	—	—	5	10	1	22	21,5
robotnicze	4	1	18	10	27	4	64	62,8
chłopskie	1	3	2	—	10	—	16	15,7
Ogółem	liczba 11	4	20	15	47	5	102	100
	% 10,8	3,9	19,6	14,7	46,1	4,9		

Decyzja o wyborze zawodu jest zagadnieniem złożonym i wielostronnie uwarunkowanym. 46,1% respondentów jest przeświadczonych o osobistej odpowiedzialności za decyzję wyboru zawodu. U jej podstaw stoi społeczna ranga pracy nauczyciela. Praktyka pedagogiczna stanowi dla nich sprawdzian przydatności zawodowej i sposobu kontroli wiedzy teoretycznej. W wielu przypadkach samodzielność decyzji wynikała z nieuświadomienia sobie kompleksu czynników leżących u jej podstaw. Niepokojące jest 14,7% decyzji przypadkowych. Ważne, o ile nie zasadnicze miejsce w tym przypadku dla decyzji o wyborze zawodu należy przypisać drodze do zdobycia wykształcenia zawodowego. Ze szczegółowej analizy wynika, że na 102 nauczycieli 70 (68,6%) ukończyło wyższą i średnią szkołę techniczną bez przygotowania pedagogicznego. Wybór zawodu w większości przypadków był w tej grupie osób zdeteterminowany warunkami środowiskowymi pracy, a decyzja o jego wyborze zapadała dopiero w momencie, gdy proponowane warunki pracy w przemyśle nie spełniały najczęściej prestiżowych wymagań respondentów, nie zaspokajały kryteriów ich własnych ambicji. Około 30% nauczycieli, głównie z wykształceniem średnim technicznym, podkreśla, iż decyzja wyboru zawodu jest związana z planami dalszego kształcenia zawodowego na poziomie wyższych studiów technicznych. Fakt, iż są to głównie nauczyciele zawodu, zapewnia im ciągłość kontaktu z przemysłem i zarazem daje wyższą pozycję wynikającą ze społecznej rangi zawodu nauczycielskiego.

Zasygnalizowane drogi do zawodu nauczycielskiego, zróżnicowany jego wybór,

czas wyboru, przebieg i wyniki przygotowania zawodowego rzutują niewątpliwie na warunki i przebieg startu zawodowego, na adaptację społeczno-zawodową respondentów.

Zakresy i aspekty adaptacji do zawodu

Adaptacja polega na przystosowaniu do czynności zawodowych, przystosowaniu do psychofizycznych warunków pracy i społecznych (do formalnej i nieformalnej organizacji pracy zakładu). Proces przystosowania do zawodu posiada różne zakresy zdefiniowane przez specyficzne cechy zbiorowości oraz występujące w niej role społeczne.

W zawodzie nauczycielskim główny zakres zjawisk wiąże się z adaptacją do nowych zadań zawodowych, do wymagań, potrzeb pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. W okresie tym dokonuje się konfrontacja zdobytego zasobu wiedzy z rzeczywistością, określony zostaje stopień jej przydatności, następuje rozszerzenie i wzbogacenie umiejętności praktycznych, jak też przystosowanie do zespołu bodźców oraz odpowiadających im stanów psychicznych. Czynniki determinujące rezultaty tego procesu są warunki pracy młodego nauczyciela uwarunkowane stopniem obciążenia zajęciami obowiązkowymi.

Charakterystyczny dla ankietowanych jest wysoki wymiar zajęć dydaktycznych. Przeciętna liczba godzin nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych wynosi 30,2, zawodowych — 38,1, a nauki zawodu — 50,2. Uwzględniając zagadnienie zgodności zatrudnienia z kwalifikacjami, przeciętna znacznie maleje i wynosi dla nauczycieli przedmiotów teoretycznych odpowiednio 25,2 i 23,3. Dla nauczycieli zawodu przeciętnej nie uwzględniono, ponieważ ankietowani na pytanie odnośnie zgodności kwalifikacji z realizowanym tygodniowym przydziałem zajęć dydaktycznych w większości przypadków nie odpowiedzieli. Wydaje się, iż przyczyn należy upatrywać w strukturze organizacyjnej praktycznej nauki zawodu w poszczególnych szkołach oraz braku w wielu przypadkach dostatecznej korelacji pomiędzy przygotowaniem teoretycznym zawodowym a praktycznym. Braki w tym zakresie zdaje się potwierdzać chociażby fakt, iż na 68 młodych nauczycieli (po wyłączeniu nauczycieli zawodu pod ziemią) 40 zwróciło i zapoznało się w jakimś stopniu z warunkami pracy na dole kopalni, w tym zaledwie 18 przy macierzystej szkole.

Wysoki wymiar godzin dydaktycznych wynika w zasadzie z trudności kadrowych szkół, niemniej około 25% nauczycieli przedmiotów zawodowych, uwzględniając zgodność realizowanego przydziału zajęć z kwalifikacjami, naucza w znacznie mniejszym wymiarze, niż przewidują normy etatowe. Dodatkowymi czynnikami pogarszającymi młodemu nauczycielowi warunki adaptacji w zawodzie jest brak stabilności w przydziale zajęć. Praktyka w tym zakresie wskazuje, że stan ten jest wynikiem zastanych przez początkującego nauczyciela układów personalnych.

Problemu nie można oczywiście rozpatrywać jedynie wyłącznie w aspekcie liczby godzin dydaktycznych. Nerozerwalnie bowiem z nauczycielem są związane funkcje organizacyjno-wychowawcze. I tak, na 102 ankietowanych 35,2% pracuje ze szkolnymi organizacjami młodzieżowymi, a 25,4% z zespołami i kołami zainteresowań. Niemal każdy z nich pełni funkcje wychowawcy klasy. Najmniejsze obciążenie w tym zakresie wykazują nauczyciele zawodu. Stan ten w sporadycznych przypadkach wynika z faktu podjęcia studiów wyższych, a w większości z wysokiego wymiaru zajęć dydaktycznych. Stąd w miarę precyzyjne określenie zakresu obowiązków staje się wielkim problemem.

Wysiłek młodego nauczyciela zwiększa pokonywanie wielu trudności występujących w procesie pracy pedagogicznej. 20,5% wskazuje na braki w przygotowaniu do czynności dydaktyczno-metodycznych (umiejętność organizacji toku lekcji, sto-

pnowania trudności w procesie nauczania, znajomości metod sprawdzania wiedzy, aktywizacji uczniów itp.), a 23,4% na trudności w rozwiązywaniu problemów związanych z utrzymaniem dyscypliny w procesie wychowania. Przyczyn powyższych braków i trudności upatrują w braku przygotowania pedagogicznego, braku gradacji systematycznie wzrastających świadczeń młodzieży szkół górniczych oraz dominującej jakże często polityce ilościowego kształcenia. Spostrzeżenia te są niezwykle istotne, jeśli przyjmiemy, iż miernikiem adaptacji w aspekcie pedagogicznym jest umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania występujących trudności w pracy zawodowej.

Kolejny zespół zjawisk wiąże się z adaptacją w zespole nauczycielskim i w środowisku lokalnym. Proces wchodzenia do zespołu pracowniczego jest najistotniejszy z punktu widzenia przystosowania do środowiska społecznego, ponieważ zespół przekazuje w toku osobistych kontaktów kulturę pracy, tradycję, definicję tworzących warunków itp. Wykształcona w toku przystosowania do pierwszej pracy sylwetka pracownika jest względnie stabilna, przygotowanie zaś osiągnięte w tym okresie wykorzystywane jest znacznie dłużej⁶. Stąd wynika waga, jaką przywiązujemy do problemu wewnętrznej integracji zespołu, z którymi młody nauczyciel ma współżyć i współpracować, przystosować się do spełniania w zespole ról, jak również określić swoją pozycję wobec funkcjonujących układów nieformalnych.

Młodzi nauczyciele wskazują w około 70% na stan zadowolenia z atmosfery panującej w zespole. Podkreślają właściwy układ stosunków między nauczycielami, dobre przyjęcie przez uczniów i współpracowników, zrozumienie ich trudności adaptacyjnych. Jednakże pomoc zespołu nie zawsze pokrywała się z deklarowanymi przez adeptów brakami w ich przygotowaniu zawodowym, a najrzadziej udzielano jej w sprawach pozazawodowych (bytowych i towarzyskich). Pomoc bowiem w zakresie współżycia sprowadzała się w większości przypadków do zabiegów profilaktycznych polegających na charakterystyce zalet i wad współpracowników. Stąd, zdaniem większości ankietowanych, o ich dobrym przyjęciu decydowały głównie walory i ich osobiste wysiłki oparte na respektowaniu reguł moralnych i realizacji zasad kultury współżycia.

Proces przystosowania obejmuje nie tylko adaptację do elementów składowych zawodu i związanych z nimi ról, a także do pewnych zewnętrznych warunków funkcjonowania w zawodzie, do środowiska zewnętrznego. Przystosowanie do społecznych wymagań, oczekiwań, systemów wartości i kryteriów ocen jest ważnym komponentem adaptacji społeczno-zawodowej i pracy nauczyciela. Wymaga ono od nauczyciela nie tylko znajomości środowiska, akceptacji funkcjonujących wymagań i oczekiwań, lecz równoczesnego przystosowania do ról społecznych, które są przypisywane przedstawicielom zawodu nauczycielskiego.

Dokonując oceny, z punktu widzenia własnych planów, aspiracji życiowych i zawodowych, młodzi nauczyciele w 83,3% reprezentują pozytywny stosunek do środowiska, w którym pracują. W niewielkim stopniu identyfikują się z grupami społecznymi, w których przychodzi im działać, w większym zaś ze swoim zawodem i specjalnością oraz wybranymi przedstawicielami swego pokolenia. 34,8% wykazuje tendencje do nawiązywania kontaktów z przedstawicielami zawodów zbliżonych poziomem wykształcenia i prestiżu społecznego. Adaptując się do środowiska, często przez obniżenie dążeń i potrzeb nauczyciela, podkreślają konieczność uwzględnienia różnicowania zainteresowań i stylów życia.

Wiążą się z szerokim nurtem życia społecznego i aktywnie uczestniczą w rozwiązywaniu jego spraw bieżących. W pracach organizacji społeczno-politycznych bierze udział 52 (50,9%) nauczycieli, a w organizacjach młodzieżowych — 19 (18,6%).

⁶ M. Jarosińska: Adaptacja młodzieży robotniczej do pierwszej pracy. Warszawa 1972, s. 43.

Najczęściej występują w działalności polityczno-propagandowej. Zastanawia niewielki udział w pracach organizacji związkowych i technicznych, nieodzowny dla realizacji akcji socjalno-bytowej wśród nauczycieli pracujących w resorcie górnictwa, czy też dla upowszechnienia i związku z techniką górniczą macierzystych kopalń. Zaledwie bowiem 23 (22,5%) ankietowanych jest członkami ZZG, a 2 (1,9%) — NOT. Czyżby niektóre środowiska zakładowe nie były przygotowane do przyjęcia młodej inteligencji nauczycielskiej z wyższym wykształceniem i nie przejawiały dostatecznej troski o pozyskanie dla swojego środowiska ludzi o wyższym poziomie kwalifikacji?

Młodzi nauczyciele respektują zasady racjonalnego podziału pracy i zaangażowanie społeczne łączą głównie z tym podziałem. Pracę społeczną rozpatrują z punktu widzenia zgodności z kwalifikacjami i efektywnością. Rozumują w sposób trzeźwy i sprawiedliwy, że za wysoki wysiłek w pracy powinni być odpowiednio premiiowani w postaci zapewnienia im właściwych warunków życia. Problem dotyczy więc nie tylko młodych ludzi, lecz i środowiska, w których podjęli pracę.

Zasadnicze problemy identyfikacji z zawodem

Przez identyfikację z zawodem rozumie się proces utożsamiania jednostki z wykonywaną funkcją zawodową, utożsamiania własnych celów i wartości z celami i wartościami zakładu pracy⁷. Respondenci wymieniają następujące uwarunkowania procesu identyfikowania się z zawodem: warunki materialne, wykonywanie pracy zgodnie z przygotowaniem zawodowym, możliwość stawiania sobie ambitnych zadań

Tabela 2

IDENTYFIKACJA Z ZAWODEM A ADAPTACJA W ŚRODOWISKU

Współpraca ze środowiskiem	Stosunek do zawodu:							Ogółem		
	Lubię swój zawód	Jestem przywiązany	Razem	Wykonuję bez entuzjazmu	Jest mi obojętny	Razem	Brak odpowiadającej wiedzy	ilość	%	
Układa się dobrze	16	20	36	6	—	6	1	43	42,1	
Mam żywe kontakty	9	21	30	6	1	7	2	39	38,3	
Ograniczam kontakty do konieczności	3	3	6	2	—	2	1	9	8,8	
Żyję własnym życiem	4	1	5	5	1	6	—	11	10,8	
Razem	ilość	32	45	77	19	2	21	4	102	100,0
	%	31,4	44,2	—	18,6	1,9	—	3,9		

⁷ S. Krawcewicz: Problemy identyfikacji nauczyciela z zawodem. *Nauczyciel i Wy-chowanie* 1967, nr 3, s. 84.

TENDENCJE DO ZMIANY MIEJSCA PRACY A STOSUNEK DO ZAWODU

Stosunek do zawodu	Tendencje do zmiany				Ogółem	
	Nie myślę	Wybrałem już inny zawód	Myślę nad zmianą, lecz nie konkretnie	Brak odpowiedzi	ilość	%
Nie uległ żadnym zmianom	48	8	3	6	65	63,7
Z obojętnego na pozytywny	8	—	—	2	10	9,8
Nieco się zniechęciłem	6	11	6	1	37	26,5
Razem	ilość 65	19	9	9	102	100,0
	% 63,8	18,6	8,8	8,8		

i ich realizacji, warunki kulturowe, w jakich pracują, stosunki międzyludzkie w zespołach. Ten splot czynników, kształtujących stosunek do szkoły i zawodu, wpływa w zasadniczy sposób na samopoczucie nauczyciela i charakter więzi z zawodem.

Na 102 respondentów 77 (75,5%) wyraziło pozytywny stosunek do zawodu, a bierny — 21 (20,5%). Brak odpowiedzi u 4 (3,9%) osób można również odczytać jako stosunek bierny świadomie ukryty. Kilka dalszych związków daje się zauważyć w porównaniu ze stosunkiem do środowiska. Pozytywny stosunek do środowiska i zawodu prezentuje 66 (64,7%) osób. Tendencje do skupiania odpowiedzi o umiarkowanej identyfikacji wykazują respondenci zarówno świadomie izolujący się w środowisku i stosunku biernym, jak też pozytywnym. Świadoma izolacja i bierny stosunek do środowiska nakazują dokonanie wyboru w aktualnym środowisku uznawanych wartości dla realizacji aspiracji życiowych (zawodowych) nauczyciela.

Niepokojącym zjawiskiem w świetle wyników ankiet jest wykazana przez 19 (18,6%) respondentów wyraźna tendencja do zmiany zawodu, w tym w 11 przypadkach będąca wynikiem zniechęcenia do zawodu w okresie trzyletniej pracy nauczycielskiej. Grupa ta znacznie wzrasta, jeśli uwzględnić 9 osób niezdecydowanych, jak też 9 dalszych, którzy nie udzielili odpowiedzi. Ze szczegółowej analizy wynika, iż na 28 respondentów wyrażających chęć odejścia z zawodu 15 legitymuje się wykształceniem wyższym technicznym, a 13 — średnim technicznym. Decyzję odejścia z zawodu nauczyciele z wyższym wykształceniem motywują brakiem zgodności zatrudnienia z kwalifikacjami, trudnościami mieszkaniowymi, niskim uposażeniem, warunkami utrudniającymi prawidłową organizację procesu nauczania (trudności wychowawcze, niedostateczne wyposażenie warsztatu pracy nauczyciela itp.), a z wykształceniem technicznym jedynie wysokością uposażenia. Jakkolwiek pozycja materialna nauczyciela jest częstym powodem tendencji do zmiany zawodu, to jednak kryteria intelektualne i moralne zajmują tu znaczące miejsce w ocenie zawodu nauczyciela, czemu dali wyraz sami respondenci. Chcąc osiągnąć wysokie wyniki w pracy osiągając wysoki poziom kwalifikacji, stąd ich podwyższone wymagania wobec organizacji szkolnictwa.

Respondenci a adaptacja społeczno-zawodowa

Badana kategoria nauczycieli, pod względem poglądów społeczno-politycznych, potrzeb i dążeń, charakteryzuje się wszystkimi tymi cechami, które występują w społeczeństwie okresu przejściowego, zwłaszcza wśród inteligencji. Dawne rozwarstwienie w tym zakresie, uwarunkowane względami pochodzenia społecznego i środowiskowego, znikło niemal całkowicie. Przemieszczenia socjalne i terytorialne wpływają na kształtowanie się bardziej jednolitego systemu wartości.

Daje się zauważyć zależność całokształtu procesu adaptacji od aktywności społecznej nauczycieli. Aktywność społeczna warunkuje pełne przystosowanie (identyfikację) do zawodu oraz aktualnego miejsca pracy. Sprzyja także adaptacji środowiskowej.

Nie pozostaje obojętny dla przebiegu i wyniku procesu adaptacji staż pracy zawodowej. Wśród adeptów o krótkim stażu pracy częstym zjawiskiem jest dążenie do zmian zawodu. Określony wpływ wywiera na przebieg i rezultat adaptacji także stabilizacja życiowa, która ułatwia przystosowanie do zawodu lub miejsca pracy. Aktywność zawodowa wpływa na poziom aspiracji, ale nie okazuje jednoznacznego wpływu na fakt przystosowania społeczno-zawodowego. Natomiast brak aktywności zawodowej jest często przyczyną niepowodzeń zawodowych, warunkując przez to ich nieprzystosowanie do miejsca pracy.

HALINA SPORNA
TUCHOLA

METODA PROWADZENIA INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW W PORADNI WYCHOWAWCZO-ZAWODOWEJ

1

Metoda prowadzenia indywidualnych przypadków „case work” została wypracowana przez amerykańską działaczkę organizacji charytatywnych — Mary Richmond (1861—1922). W roku 1917 wydała ona niewielką książkę „Social Diagnosis” w której wyklada swoje poglądy na opiekę publiczną. Twierdzi, że nie wystarczy pomagać ludziom zgłaszającym się do organizacji charytatywnych. Aby ta pomoc była skuteczna, należy dojść do przyczyn nędzy, wykołajeń i innych ludzkich kłopotów podopiecznego. Jako najczęstsze przyczyny tego, że jednostka nie potrafi samodzielnie dać sobie rady i jest zmuszona do korzystania z opieki instytucji charytatywnych, uważa autorka niekorzystne warunki środowiskowe i niekiedy właściwości charakterologiczne „pacjenta”. Środowisko — to według niej głównie rodzina, a poza tym szkoła, sąsiedztwo, miejsce pracy podopiecznego. M. Richmond opracowała technikę ich badania przez tzw. wywiad środowiskowy, umożliwiającą postawienie „diagnozy społecznej”. Jeżeli natomiast przyczyny kłopotów jednostki były natury psychicznej, jeżeli nie potrafiła ona właściwie współżyć ze swoim środowiskiem, zadaniem pracownika socjalnego było zrozumienie „pacjenta” i przeprowadzenie koniecznych zabiegów psychoterapeutycznych. Np. rozładowanie uczuć wrogości, agresji, podejrzliwości lub też lęku, bezradności, apatii i pomoc w nawiązaniu korzystnych kontaktów ze środowiskiem, opartych o uczucia konstruktywne: zaufanie, życzliwość, wiarę we własne siły itp.

By prowadzić tak pojętą pracę socjalną, to znaczy pracę nad indywidualnym przypadkiem: ustalić możliwie racjonalną diagnozę, a następnie na jej podstawie prowadzić zabiegi terapeutyczne pomagające jednostce wyjść z jej trudności, nie

wystarczała już tylko dobra wola przygodnych filantropów. Należało kształcić pracowników socjalnych, by byli zdolni do posługiwania się tą metodą, która stanowiła unaukowanie dobroczynności.

W Polsce zwolennikiem podobnej metody prowadzenia pracy socjalnej była Helena Radlińska (1879—1954), która szukała przyczyn ludzkich kłopotów i trudności życiowych w warunkach środowiskowych. Jednak środowiskowe uwarunkowanie losów ludzkich rozumiała ona znacznie pełniej niż M. Richmond: przyczyn niepowodzeń życiowych człowieka szukała nie tylko w wadliwym układzie bliskich środowisk, ale i w nierównościach społecznych powodowanych przez ustrój kapitalistyczny.

2

W Polsce Ludowej zaczęto posługiwać się metodą indywidualnych przypadków od 1957 r. — w pracy tworzonej przez TPD poradni społeczno-wychowawczych, w pracy opiekunów społecznych i kuratorów sądowych. Obecnie posługują się nią również poradnie wychowawczo-zawodowe, których sieć obejmuje cały kraj. W ostatnich latach władze oświatowe kładą ogromny nacisk na zmniejszenie drugoroczności, na ograniczenie do minimum niepowodzeń szkolnych, które oprócz ogromnych strat ekonomicznych powodowały również niepowetowane szkody w psychice dzieci i młodzieży. Jednym z ogniw systemu, który ma pomóc w sprawnym funkcjonowaniu szkolnictwa, w zmniejszeniu odpadu i odsiewu szkolnego, w wyborze właściwych szkół, w dostosowaniu ich wymagań do możliwości każdego dziecka, są właśnie poradnie wychowawczo-zawodowe. Prowadzą one poradnictwo zawodowe i wychowawcze głównie dla młodzieży szkół podstawowych, a w miarę możliwości również i średnich. Jestem od kilku lat pedagogiem poradni i zajmuję się poradnictwem wychowawczym, mogę więc opisać, jak odbywa się diagnozowanie i prowadzenie przypadków zgłoszonych do poradni. (Pomijam poradnictwo zawodowe).

3

W pracy nad indywidualnym przypadkiem możemy wyróżnić 3 etapy: 1) diagnozę przypadku, 2) opracowanie planu postępowania terapeutycznego i 3) właściwe prowadzenie przypadku.

W pracy poradni wychowawczo-zawodowych ogromną przewagę mają dwa pierwsze etapy, natomiast trzeci etap pracy — postępowanie rewalidacyjne — poradnia dzieli z innymi instytucjami; głównie ze szkołą, ale także z rodziną dziecka, niekiedy z zakładem pracy rodziców, sądem, „domem dziecka” i innymi. Praca poradni skupia się na dwóch pierwszych etapach, z dwóch powodów: pierwszym jest szczupłość personelu pedagogicznego poradni, która zasięgiem swym obejmuje cały powiat. Na jednego pracownika merytorycznego naszej poradni przypada w ciągu roku około 200 nowych przypadków — nie może więc być wątpliwości, że nie jest on w stanie przeprowadzić badania, postawić diagnozy przypadku, opracować planu postępowania i prowadzić pracy rewalidacyjnej w stosunku do wszystkich tych dzieci; po drugie, badane przez poradnię dzieci mieszkają w różnych środowiskach, w większości poza miejscowością, w której działa poradnia, a więc praca wychowawcza, a także korygowanie niekorzystnych elementów środowiska musi odbywać się przy pomocy „sił” tego miejscowego środowiska, przy pomocy osób, które obcują lub mogą obcować z dzieckiem na co dzień.

Etap I: Diagnoza poradni — ma charakter zespołowy. Zostaje ona postawiona po badaniach przez co najmniej 2 specjalistów: pedagoga i psychologa, a w razie potrzeby lekarza.

Z naszą poradnią współpracuje stale lekarz psychiatra, a w razie potrzeby kierujemy dzieci i korzystamy z konsultacji lekarzy innych specjalności. Do poradni

zgłaszane są dzieci, które mają trudności w nauce, oraz takie, które sprawiają kłopoty wychowawcze, zachowują się w sposób odbiegający od normy. Do badań w poradni najczęściej kierują szkoły, ale także lekarze, rodzice, domy dziecka i inne instytucje. Kierujący podaje przyczynę skierowania oraz w większości przypadków opis trudności lub zaburzeń zachowania dziecka, co pozwala pracownikowi poradni na wstępne postawienie hipotez i wybór odpowiednich technik badawczych. Jeżeli dostarczone informacje są niewystarczające, pedagog albo psycholog, do którego trafia dziecko, przeprowadza rozmowę z matką (lub inną osobą, która przyprowadziła dziecko), by zorientować się w rodzaju kłopotów. Następną czynnością jest przeprowadzenie szczegółowego wywiadu z matką (ojcem, opiekunem). „Skierowanie wychowawcze” wypełnione przez szkołę (gdyż to ona najczęściej kieruje dzieci do badań) oraz dobrze przeprowadzony wywiad — pozwalają postawić hipotezy dotyczące przyczyn trudności szkolnych dziecka, które to hipotezy w toku dalszych badań są weryfikowane. Ponieważ wywiad z opiekunem dziecka uważam za bardzo ważny punkt badań, omówię go nieco szerzej. Wywiady te staramy się prowadzić z rodzicami w korzystnych warunkach: osobny, wygodny pokój, życzliwy stosunek badającego do rodziców, cierpliwe wysłuchanie tego, co chcą powiedzieć — umożliwiają nawiązanie przyjaznego kontaktu. Rodzice informowani są na wstępie, że celem całej pracy poradni jest wykrycie przyczyn niepowodzeń dziecka i pomoc w przezwyciężeniu jego trudności. Przy stworzeniu odpowiedniej atmosfery na ogół uzyskuje się od rodziców szczerą odpowiedź, zresztą w ocenie ich wartości (szczerść, kompetencja rodziców w omawianych sprawach, ich pamięć) ogromnie pomaga obserwacja rodziców w trakcie wywiadu.

Jeszcze lepiej jest, gdy wywiad odbywa się w środowisku domowym, wówczas obserwacja wymienionego środowiska i konfrontacja tego, co widzimy, z treścią wypowiedzi respondenta pozwala je ocenić w sposób pełniejszy, lepiej zrozumieć niż wtedy, gdy wywiad odbywa się w lokalu poradni. Jednakże „wywiadów środowiskowych” w pełnym znaczeniu tej nazwy poradnia prowadzi bardzo mało, tylko w szczególnych przypadkach.

Stosowany przez nas kwestionariusz wywiadu można podzielić na działy: 1) Informacje o rodzinie wychowanka: rodzicach, rodzeństwie, ich wieku, liczbie, wykształceniu, zdrowiu itp. 2) Środowisko materialne: mieszkanie, zarobki. 3) Część wywiadu nazwana „historią rozwoju i zdrowia dziecka” — obejmuje prenatalny, perinatalny i postnatalny okres jego życia — jest to właściwie wywiad psychiatryczny. 4) Środowisko wychowawcze, metody wychowania, sposoby pomocy w nauce itp. 5) Praca szkolna — jej przebieg, trudności, sukcesy — w oczach rodziców. 6) Życie emocjonalno-społeczne i zachowanie się dziecka. 7) Wyniki obserwacji, uwagi o udzielającym wywiadu. W posługiwaniu się tym kwestionariuszem (a właściwie planem wywiadu) musimy wykazać dużo własnej inwencji.

Przyczyny trudności szkolnych, zaburzeń zachowania, nerwic i innych objawów oraz koleje życia dzieci i ich rodzin, w których doszukujemy się przyczyn objawów, są tak różne, że uzyskane informacje nie zawsze mieszczą się w kwestionariuszu. Badacz musi mieć tyle wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i medycznej, by ocenić właściwie ich wagę. Jeżeli okaże się, że jakieś informacje są istotne, że mogą wyjaśnić nam przyczyny niepowodzeń dziecka, wtedy odnośną część wywiadu rozbudowujemy; natomiast inne, gdzie nie natrafiamy na interesujące nas informacje, traktujemy bardziej pobieżnie.

Hipotezy dotyczące rodzaju i genezy zaburzeń, które formułujemy na podstawie danych uzyskanych w wywiadzie, sprawdzamy w dalszych badaniach. Od tych hipotez zależy dobór i kolejność stosowania dalszych technik badawczych. Oto lista tych technik, stosowanych w poradni wychowawczo-zawodowej, w poradnictwie wychowawczym: 1) Zapoznanie się z treścią „skierowania wychowawczego”, a więc opinią szkoły o dziecku i z jego wytworami nadesłanymi przez szkołę. 2) Rozmowa

z rodzicami. 3) Rozmowa z dzieckiem. 4) Wywiad z rodzicami. 5) Rozmowa z wychowawcą dziecka. 6) Sprawdziany wiadomości szkolnych. 7) Rysunek postaci ludzkiej. 8) Test badający poziom analizy wzrokowej. 9) Badanie poziomu analizy słuchowej. 10) Badanie sprawności ruchowej lub tylko sprawności manualnej. 11) Badanie lateralizacji. 12) Obserwacja dziecka w trakcie badań pedagogicznych, psychologicznych i zabaw poradni. 13) Badanie sprawności intelektualnej. 14) Badanie dojrzałości szkolnej. 15) Badanie dojrzałości społecznej skalą Dolla. 16) Badanie osobowości (kwestionariusz Eisencka, kwestionariusz „nastroje i humory”). 17) Badanie psychiatryczne. 18) Badania innych lekarzy specjalistów.

Wymienione badania wybieramy w zależności od potrzeby, prawie zawsze jednak przeprowadzamy sprawdziany wiadomości szkolnych. Pozwalają one zorientować się w zakresie braków i opóźnień, sprawdzić przy okazji wyuczalność dziecka, zorientować się w tempie i jakości myślenia oraz jego poziomie intelektualnym, który powinien być jeszcze zbadany przez psychologa. Wyniki badania intelektu przez psychologa i obserwacje pedagoga powinny się zgadzać, jeżeli jest inaczej (co zdarza się rzadko) — pedagog i psycholog wspólnie analizują wyniki swoich badań.

Sposób wykonywania zadań zawartych w sprawdzianach, rodzaje napotykanymi trudności, rodzaje popełnianych błędów — dają badającemu dalsze informacje o rodzaju zaburzeń rozwojowych. Wielkość tych zaburzeń są mierzone badaniami wymienionymi wyżej w punktach 8, 9, 10, 11, 13 i 15. Dzieciom do lat 10 dajemy do wykonania rysunek postaci ludzkiej, którego analiza dostarcza psychologowi i pedagogowi cennych informacji o dziecku: jego poziomie umysłowym, sprawności manualnej, ewentualnych uszkodzeniach organicznych i innych.

Jeszcze więcej informacji dostarcza obserwacja zachowania się dziecka w poradni: pozwala zauważyć cechy nerwicowe, nieprawidłowości w funkcjonowaniu receptorów, nieprawidłowości w budowie lub uszkodzenia ciała, nawyki, wadliwe reakcje itp. Oczywiście wyniki obserwacji, sprawdzianów, wywiadów i innych badań wzajemnie się weryfikują. Są one analizowane przez badających właśnie pod tym kątem — czy potwierdzają się postawione hipotezy, czy też nie — stawiane są wówczas nowe. Każdy badający dostaje w tym celu wyniki wszystkich badań poprzednich, zgromadzone w „karcie indywidualnej” dziecka.

Etap II: drugą fazą pracy nad indywidualnym przypadkiem jest opracowanie wyników badań i ustalenie planu postępowania z dzieckiem oraz propozycji ewentualnych zmian w jego środowisku. Pracownik prowadzący przypadek (w poradni jest to pedagog lub psycholog) pisze „orzeczenie” na użytek szkoły lub innej instytucji, która skierowała dziecko do badań. Orzeczenie to na ogół obejmuje:

a) Wyniki badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich, z którymi musimy zapoznać szkołę, by dobrze rozumiała trudności dziecka i mogła w sposób właściwy: twórczy, elastyczny, podejść do naszych wskazań. Zawierają one diagnozę typu zaburzenia lub trudności (wyjaśnienie, co jest jego istotą, na czym ono polega), diagnozę genetyczną (przyczyny środowiskowe, biologiczne, psychologiczne), etap rozwoju badanego stanu rzeczy oraz jego skutki aktualne i przewidywane.

b) Diagnoza „pozytywów” obejmuje to wszystko, co w dziecku i jego środowisku jest wartościowe, a więc „siły”, na których można opierać propozycję terapeutyczną.

c) Wskazania — określają w zależności od potrzeb:

- w jakiej szkole dziecko ma pobierać naukę,
- z jakiej pomocy ma ono korzystać w domu, w szkole i innych instytucjach,
- wskazówki dotyczące zabiegów wychowawczych, leczniczych, korekt środowiska itp.

Pracownik prowadzący przypadek udziela również porad opiekunowi dziecka. Mogą one dotyczyć: leczenia dziecka u różnych specjalistów, wizyty w poradni wad wymowy, zmiany trybu życia dziecka, zorganizowania mu właściwych warunków

nauki, korekty w trybie życia rodziny, zmiany szkoły, pomocy w odrabianiu zadań domowych, prowadzenia ćwiczeń specjalnych (wówczas rodzice, oprócz tego, że dostają pisemną instrukcję, zostają pouczeni, jak mają prowadzić ćwiczenia — najczęściej przez demonstrację odpowiednich ćwiczeń prowadzonych z ich dzieckiem), zmianę metod wychowawczych itp. Planowanie postępowania rewalidacyjnego na użytek szkoły i rodziców nigdy nie ma charakteru sztywnego zbioru nakazów. Nawet jeżeli na niektóre wskazania kładziemy duży nacisk, jeżeli pewne działania uważamy za absolutnie konieczne, to szkoła ma obowiązek śledzić skutki swoich poczynań i od nich uzależniać dalsze postępowanie.

Aby nauczyciel w sposób krytyczny i twórczy mógł podejść do wskazań poradni, podajemy również lektury dla niego, które powinny mu w tym pomóc. Również pracownicy poradni mają obowiązek śledzić dalsze losy dzieci badanych przez siebie, aby oceniać wartość wydawanych diagnoz — o ile są one podstawą do skutecznego działania przynoszącego poprawę. Pracownicy poradni w tym celu wyjeżdżają do szkół, gdzie rozmawiają z dyrektorami, wychowawcami, obserwują dzieci, przeglądają ich zeszyty, rozmawiają z nimi itp.

Jeżeli działania podjęte na podstawie diagnozy poradni okazują się nieskuteczne lub zalecenia poradni są niemożliwe do wykonania w danych warunkach szkolnych, to ustalany jest nowy plan postępowania — wspólnie przez poradnię i szkołę. Wiele dzieci kierowanych jest do poradni na badania kontrolne, po których korygowane mogą być hipotezy diagnostyczne, a więc i plan postępowania rewalidacyjnego.

Etap III: właściwe „prowadzenie przypadku” według wskazań poradni, lub według wspólnie opracowanego planu, odbywa się najczęściej w środowisku dziecka — jego szkole, rodzinie; ale w pewnych przypadkach robi to również poradnia. Indywidualny przypadek prowadzony jest do końca przez pracownika poradni wówczas, gdy dziecko zostanie zakwalifikowane do zespołu reedukacyjnego poradni. Oczywiście takie szanse mają tylko dzieci miejscowe, które mogą po lekcjach przychodzić na dodatkowe zajęcia do poradni. W każdym roku szkolnym w poradni prowadzone są ćwiczenia reedukacyjne z dwoma zespołami dzieci, obejmującymi w sumie 10—15 osób, oraz ćwiczenia indywidualne z niektórymi dziećmi. Oprócz pracy z tymi uczniami na terenie poradni pedagog kontaktuje się z ich wychowawcami, ustala sposoby postępowania z nimi na terenie szkoły.

Również kontaktuje się z rodzicami reedukowanych dzieci, informuje ich o aktualnym stanie i postępach dziecka, uzyskuje podobne informacje od rodziców, aktualizuje wskazania dla domu itp.

4

Rezultaty prowadzenia przypadków przez poradnię bywają różne:

a) Pomyślne — gdy widać wyraźną poprawę w stanie dziecka i stała opieka poradni nie jest już potrzebna. Rodzice i szkoła otrzymują wskazówki do dalszego postępowania i dziecko przestaje przychodzić do poradni. Ma to miejsce na ogół wówczas, gdy jest dobra współpraca poradni z rodziną i szkołą, gdy dziecko regularnie uczęszcza na ćwiczenia do poradni.

b) Rezultaty są niepomyślne, brak jest poprawy w stanie dziecka najczęściej wówczas, gdy parcjalne deficyty rozwojowe są bardzo głębokie i ćwiczenia prowadzone przez czas wystarczający dla większości dzieci w grupie nie wystarczają dla danego dziecka. Konieczne jest wówczas włączenie takiego dziecka do zajęć następnego zespołu reedukacyjnego. Zdarza się też, że rodzice nie interesują się trudnościami dziecka lub je lekceważą, nie widzą potrzeby współpracy z poradnią, wykonywania zaleceń, nie pilnują regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia. Takie dziecko często opuszcza ćwiczenia lub w ogóle przestaje przychodzić. Oczywiście w takim przypadku poprawy nie ma. Również efekty ćwiczeń są nikłe, gdy

zaburzenia są wielozakresowe i współwystępują z niskim poziomem intelektu — bliskim niedorozwoju (pogranicze niedorozwoju umysłowego).

c) Są również sytuacje pośrednie, gdy po ćwiczeniach efekty pracy są widoczne, a po pewnym czasie trudności, zaburzenia w zachowaniu powracają albo pojawiają się nowe. Dziecko kilkakrotnie trafia na badania do poradni z tymi samymi lub nowymi kłopotami. Diagnozy są korygowane, zmieniane plany postępowania, a efekty pracy rewalidacyjnej są zmienne. Okresowa opieka poradni nad takimi dziećmi trwa nieraz po kilka lat.

5

Na zakończenie pragnę powiedzieć, że praca w poradni wychowawczo-zawodowej jest trudna i odpowiedzialna, ale bardzo ciekawa, ponieważ każdy przypadek jest inny. Praca ta wymaga nie tylko przygotowania fachowego, ale i stałego doskonalenia się pracowników w stosowaniu różnych technik badawczych, w interpretowaniu ich wyników, poszukiwaniu nowych technik i sposobów ćwiczeń prowadzonych z dziećmi, a także zapoznawania się z wynikami takich poszukiwań, prób — prowadzonych przez pracowników innych poradni. Poradnie wychowawczo-zawodowe są tworem stosunkowo młodym i dopiero wypracowują swoje metody działania.

EDMUND STUCKI
TORUŃ

CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA WARTOŚĆ SZKOLNYCH PROJEKCIJ TELEWIZYJNYCH

Od kilku lat interesuję się i prowadzę badania nad przydatnością projekcji telewizyjnych w pracy szkolnej. W artykule niniejszym chcę dokonać próby przedstawienia czynników, które wpływają na wartość programów telewizyjnych dla szkół. Chciałbym, aby analiza ta pozwoliła nauczycielom spojrzeć na projekcje telewizyjne jako całości wieloaspektowe, gdzie właściwa ocena poszczególnych składowych może przydać się do lepszego ich wykorzystania na lekcji.

Zakres materiału

Porównywałem zakres materiału 22 projekcji telewizyjnych z programem nauczania klas I—VIII. Następnie sprawdzałem, czy projekcje uzupełniają program danej klasy lub nawiązują do niego oraz w jaki sposób korelują z rozkładami materiału.

Z analizy wynika, że wszystkie (22) projekcje telewizyjne obejmowały materiał programowy danych klas, ale oprócz tego zawierały materiał klas niższych, tzn. mówiły o rzeczach dzieciom znanych lub klas wyższych (nawet o 3—4), tzn. poruszały sprawy najczęściej zbyt trudne.

Ponadto 19 projekcji uzupełniało program (86,4%) i 3 nawiązywały do programu (13,6%). Dosyć ciekawe wyniki dały porównania dat nadawania projekcji z rozkładem nauczania. Na 22 projekcje 4 wyprzedzały program (18,1%), 4 opóźniały program (18,1%) i 14 było zgodnych w czasie z programem (63,8%).

Układ elementów poznawczych

Ważnym zagadnieniem łączącym się ściśle z zakresem materiału zawartym w projekcjach telewizyjnych jest układ elementów poznawczych. Brakiem w tym za-

kresie jest opuszczanie ważnych ogniw procesu poznania niezbędnych do zrozumienia całości. W miejsce tego występuje łączenie ujęć, między którymi nie ma bezpośredniego powiązania. Wystąpiło to w 7 projekcjach (31,8%).

Innym zagadnieniem łączącym się z układem elementów poznawczych jest fakt zbyt powierzchownego i zdawkowego pokazu, zbyt krótkiej ekspozycji ujęć. Wystąpiło to w niewielu, bo w 4 projekcjach (18,1%).

Stan techniczny projekcji

Na dobry odbiór i właściwe zrozumienie treści projekcji znaczny wpływ wywiera stan techniczny projekcji. Ustalałem to na podstawie obserwacji projekcji, obserwacji reakcji dzieci, rejestracji ich wypowiedzi w czasie omawiania projekcji oraz na podstawie opinii nauczycieli.

Pod tym względem projekcje miały szereg zalet, ale były też i braki. Na czoło tych zagadnień wysuwa się jakość zdjęć. W czasie obserwacji zanotowałem w 9 projekcjach dobre zdjęcia (40,9%), w pozostałych trzynastu zdjęcia były przeciętne lub słabe (59,1%).

Żywe tempo nadawania projekcji zanotowałem w ośmiu projekcjach. We wszystkich innych akcja posuwała się bardzo powoli. Nadawanie muzyki budzi także jeszcze zastrzeżenia. Dobrze odtwarzano muzykę tylko w 5 projekcjach (22,7%). W pozostałych bądź to podkład muzyczny nie był zgodny z treścią projekcji (3 projekcje), bądź muzyka była źle dobrana (2 projekcje). Zamiast skocznej, wesołej, żywej, nadawano wolną i poważną. W chwilach powagi, a nawet przygnębienia, muzyka była swobodna, mało poważna, rażąca. Obserwowałem w tych przypadkach reakcje dzieci. Można było zauważyć pojawiające się i od razu znikające raptowne mrużenie oczu, nagle zmarszczki na czole przypominające reakcje na krótkie zgrzyty czy spięcia.

Struktura obrazów

Struktury projekcji rozpatrywałem według następującego podziału: struktura sumatywna, chronologiczna i problemowa.

Na 22 projekcje zanotowałem 16 o strukturze sumatywnej (72,7%), 5 o strukturze chronologicznej (22,7%) i 1 o strukturze problemowej (4,6%). Wydaje się, że taki rozkład struktur był zplanowany prawidłowo, mianowicie: we wszystkich badanych klasach przeważały projekcje o strukturze sumatywnej, niewielka była liczba projekcji o strukturze chronologicznej i mała o strukturze problemowej.

Zbadałem też zagadnienie doboru odpowiednich filmów i fragmentów filmów. W klasach niższych nie było dłuższych wstawek filmowych. W innych dobrano je umiejętnie.

Współzależność obrazu i słowa

Bardzo istotnym zagadnieniem wpływającym na wartość poznawczą projekcji telewizyjnych jest problem, czy w projekcji przeważało słowo, czy obraz. Obserwacje poczynione w czasie oglądania projekcji i rejestracji czasu przeznaczanego na obraz i słowo w projekcjach dały interesujące rezultaty. Zaznaczam, że do obrazów poznawczych nie wliczałem pokazanego na ekranie narratora mówiącego do dzieci, nie zaliczałem do nich także rozmów między dwiema i więcej osobami, w czasie których osoby te nie wykonywały żadnych czynności.

W klasach młodszych, gdzie powinien dominować obraz, konkretny przedmiot,

przeważały długie dialogi. W trakcie demonstrowania filmów i fragmentów filmów słowo komentatora właściwie kierowało obserwacją uczniów. Zdania lub pojedyncze słowa wypowiedane były wtedy nawet w odstępach po 10 do 15 sekund. Ogólnie w badanych projekcjach przeważało jednak słowo.

Innym zjawiskiem, które badałem, była korelacja obrazu i dźwięku. Okazało się, że nie zawsze słowa pokrywały się z tekstem, i na odwrót. Jest to objaw niewłaściwego kierowania obserwacją uczniów będących jednym ze źródeł błędnej obserwacji. Obrazy wyprzedzały słowa, i to w tych miejscach, gdzie narrator zapominał tekstu, spoglądał na kartkę, mylił się, mówił wolniej. Nie dość dokładne opanowanie tekstu powoduje to, że narrator nie może obserwować przesuwających się obrazów, gdyż cała jego uwaga skupia się na tekście. W ten sposób czasami nie nadąża za obrazem.

Inny przykład „rozchodzenia się” obrazu ze słowami zaobserwowałem w czasie nadawania projekcji, w której narrator dobrze opanował tekst, a mimo to obraz wyprzedzał słowo. Doszedłem do wniosku, że do projekcji tej przygotowano za dużo słów, których wypowiedzenie trwało w niektórych momentach dłużej niż pokaz obrazu.

Przykład właściwego kierowania obserwacją uczniów przez narratora obserwowałem we wszystkich projekcjach telewizyjnych dla klas IV. Słowo kierowało i uzupełniało obserwację uczniów.

We wszystkich projekcjach trzeba podkreślić dobrą dykcję i barwę dźwięku. Jeżeli chodzi o natężenie dźwięku to wszędzie tam, gdzie były fragmenty filmów, wtedy gdy dziecko miało dokładnie słyszeć np. czołganie się wopisty lub stuk maszyn włókienniczych czy odgłosy budzącej się przyrody — to natężenie głosu narratora było za duże, zagłuszało naturalne dźwięki. Po ściszeniu telewizora głos komentatora był cichszy, ale naturalnych ogłosów nie było słychać prawie wcale.

Czas trwania projekcji i dialogów

Efektywność projekcji telewizyjnych zależy też od czasu trwania projekcji i czasu trwania dialogów.

Czas trwania projekcji wynosił średnio od 14,3 do 19,6 minuty. Punktualne rozpoczęcie projekcji to też ważny moment dla pracy szkoły. W naszym przypadku 10 projekcji rozpoczęło się w przewidzianym czasie, 6 projekcji rozpoczęło z opóźnieniem jednonminutowym, 3 z opóźnieniem dwuminutowym i 3 z opóźnieniem trzyminutowym.

Obliczałem też czas trwania dialogów. Stwierdziłem, że dialogi trwały od 3 do 7,4 minuty. Nie została tutaj zachowana zasada współdziałania słowa z poglądowością. Obserwowałem też i notowałem reakcje dzieci w czasie trwania tych dialogów. Okazało się, że we wszystkich przypadkach uczniowie w trakcie omawiania projekcji nie umieli dokładnie odtworzyć ich treści. Wypowiedzi dzieci o projekcjach dotyczyły w zasadzie rozgrywanej akcji. Dowodzi to, że z chwilą rozpoczęcia dialogów następowało osłabienie koncentracji, a w następstwie tego rozpraszenie uwagi uczniów.

Dowodem na to niech będą niżej przytoczone przykłady. Badając reakcje dzieci w czasie trwania dialogów stwierdziłem, że po dwóch minutach trwania dialogu następowało u dzieci znużenie, które objawiała się charakterystycznym, bez napięcia, wyrazem twarzy, potem następowało rozparcie się na krześle, częściowe opuszczenie głowy i ziewanie. Jeżeli po tym czasie dialog się kończył, to dzieci znów w charakterystyczny sposób nagle podrywały się na krzesłach, siadały na ich krawędziach i już słuchały i oglądały z zainteresowaniem.

W przypadku dalszego trwania dialogu zaobserwowałem po trzech minutach

pierwsze pojedyncze ciche rozmowy, które stopniowo natężyły się aż do głośniejszych rozmów, kręcenia się, poszturchiwania. Po czterech minutach następowały już głośno śmiechy, wstawania z krzeseł, próby bójek, jedzenie śniadania, które najczęściej musiała przerywać nauczycielka. Następstwem osłabienia uwagi był fakt niedokładnego, zbyt powierzchownego odtwarzania treści końcowych części projekcji, trudności w formułowaniu wniosków, w dawaniu odpowiedzi na postawione pytania. Z pisemnych wypowiedzi uczniów, które zastosowałem w badaniach, wynikało, że te części projekcji, w których nastąpiło osłabienie uwagi, były opisane słabiej, bardziej powierzchownie, odpowiedzi na pytania były błędne lub niedokładne.

Z obserwacji tych wynika, że przez skrócenie lub nawet wyeliminowanie długich dialogów można zlikwidować spadek zainteresowania uczniów. Czas trwania projekcji skróci się wtedy bez uszczerbku dla rozumienia jej treści.

Dużą zaletą projekcji telewizyjnych ilustrowanych wstawkami filmowymi i fragmentami filmów jest to, że wstawki pojawiały się w chwilach, kiedy uwaga uczniów zaczynała się rozpraszać.

Reasumując należy stwierdzić, że nauczyciel powinien sobie jasno zdawać sprawę z zalet i jeszcze ciągłych braków programów telewizyjnych.

Uwagi o lekcjach z wykorzystaniem projekcji telewizyjnych

W przygotowaniu się do lekcji nauczyciel musi brać pod uwagę czynniki wyżej omówione. Kończącym etapem przygotowania się nauczyciela do lekcji z wykorzystaniem telewizji było w moich badaniach zaplanowanie przebiegu lekcji. Zasadniczo plan takiej lekcji obejmował:

1. Przygotowanie uczniów do aktywnego odbioru projekcji telewizyjnej.
2. Odbiór programu telewizyjnego.
3. Omówienie i wykorzystanie projekcji telewizyjnej w dalszej pracy.

W przygotowaniu uczniów do lekcji z wykorzystaniem projekcji telewizyjnej uwzględniono kolejno: a) rozmowę wstępną, nawiązującą do tematu projekcji, b) stworzenie sytuacji problemowej, c) wysunięcie problemu i jego sformułowanie, d) zapisanie problemu na tablicy, e) wysunięcie przez uczniów w czasie rozmowy problemów szczegółowych, f) zaplanowanie rozwiązania (przewidywanie odpowiedzi i uzasadnianie ich).

Ten dosyć ogólny plan przygotowania uczniów do odbioru projekcji był często modyfikowany i dostosowywany do sytuacji. Dla przykładu, zupełnie inaczej niż podany plan wyglądało przygotowanie uczniów do odbioru pierwszej projekcji, a inaczej wyglądało przygotowanie uczniów do odbioru następnej projekcji.

Skąpe informacje o projekcjach telewizyjnych powodowały jednak fakt, że nauczyciele nie poświęcali zbyt dużo czasu na przygotowanie uczniów do odbioru. Pozwalał raczej uczniom snuć domysły w oparciu o podany temat.

Drugim problemem — to sam odbiór projekcji telewizyjnych. Stwierdziłem w trakcie badań, że dobry odbiór programu telewizyjnego zapewniają odpowiednie warunki techniczne i organizacyjne oraz dobre przygotowanie uczniów do odbioru¹.

Przy odbiorze programu telewizyjnego uwzględniono następujące momenty:

- a) zmniejszenie do minimum aktywności nauczyciela,
- b) zupełne wyeliminowanie komentarzy nauczyciela w trakcie projekcji ilustrowanych wstawkami filmowymi,
- c) częściowy komentarz przy projekcjach o charakterze badawczym.
- d) notowanie przez uczniów nazw, ważnych momentów, planu itp.

¹ E. Stucki: *Telewizja w klasach I—IV. Życie Szkoły* nr 1/68.

Dalszym etapem pracy z projekcją telewizyjną było jej omówienie i zaplanowanie sposobów wykorzystania w dalszej pracy.

Uwzględniano następujące formy:

- bezpośrednio po obejrzeniu projekcji swobodne i samodzielne wypowiedzi uczniów o treści i wyjaśnienie, jak projekcja pomogła w rozwiązaniu wysuniętych problemów szczegółowych,
- stwierdzenie, które z wysuniętych problemów otrzymały potwierdzenie,
- poszukiwanie dodatkowych wyjaśnień,
- zebranie wyników i ostateczne rozwiązanie problemu głównego,
- wskazanie, gdzie występują poszczególne zjawiska,
- wyznaczanie pracy domowej związanej z opracowaną projekcją.

W artykule niniejszym starałem się dać odpowiedź na pytanie: jakie czynniki wpływają na wartość poznawczą szkolnych projekcji telewizyjnych, jakie typy projekcji mają największą wartość poznawczą, jakie niedociągnięcia mają jeszcze projekcje, możliwości dokonania zmian i likwidacji niedomagań.

Wydaje się, że dokładna znajomość przez nauczycieli zalet i braków programów szkolnych umożliwi im ingerować i pomagać we właściwym odbiorze.

Przygotować uczniów do odbioru, nauczyć słuchać i patrzeć, nauczyć patrzeć krytycznie, zauważać to, co jest istotne, zainteresować uczniów problemami dla nich dostępnymi, nauczyć wybierać i omawiać programy telewizyjne — to podstawowe warunki korzystania z nowoczesnych środków technicznych włączanych do procesu nauczania i uczenia się.

JADWIGA MARKIEWICZ

ZASTOSOWANIE RELAKSACJI U DZIECI NADPOBUDLIWYCH W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM

(Z prac Samodzielnej Grupy Badawczej Psychohigieny Szkolnej
Centrum Medycyny Doświadczalnej i Klinicznej PAN
Kierownik: dr med., mgr fil. H. Osiński)

Do zadań, jakie nakreślił sobie Zespół Psychohigieny Szkolnej CMDiK PAN, należy m.in. opracowanie optymalnych metod działania korekcyjno-terapeutycznego w stosunku do dzieci z trudnościami szkolnymi w pierwszych latach nauki.

Relaksacja — powszechnie zwana relaksem — należy do technik psychoterapeutycznych (11) w ostatnich latach coraz bardziej docenianych w neuropsychiatrii dziecięcej.

Zastosowanie relaksacji w stosunku do dzieci nadpobudliwych psychoruchowo jest jedną z form realizacji zadań Zespołu. Jest próbą znalezienia skutecznej pomocy dla tych dzieci, które swymi zaburzeniami zachowania sprawiają znaczne kłopoty wychowawcze i dydaktyczne, utrudniające bądź nawet dezorganizujące pracę w szkole. Trudności te często pogłębiają się na skutek wadliwych postaw rodziców i pedagogów.

Omówienie metody terapeutycznej zastosowanej dla tych dzieci wymaga uprzednio podania charakterystyki nadpobudliwości. Informacje dotyczące zarówno definicji tego syndromu (5), jak i charakterystyki dzieci nadpobudliwych psychoruchowo zamieszczone w tym artykule oparte są o prace Kazimierza Dąbrowskiego, Haliny Spionek i Hanny Nartowskiej.

Nadpobudliwość psychoruchowa jest zaburzeniem rozwoju psychomotorycznego, uwarunkowanym konstytucjonalnymi właściwościami typologicznymi układu nerwowego oraz niewielkiego stopnia zaburzeniami funkcji mózgu. Polegają one na zakłóceniu równowagi procesów nerwowych, jakimi są pobudzenie i hamowanie w obrębie kory mózgowej, oraz na nieprawidłowych stosunkach pomiędzy korą i podkorą. (Od 4 do 10). Większość autorów za przyczynę nadpobudliwości uważa mikrouszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego lub jego niedojrzałość. Natomiast wszyscy zgodnie stwierdzają, że niekorzystne czynniki egzogenne środowiskowo-wychowawcze wzmagają objawy nadpobudliwości, jednak nie stanowią istotnej przyczyny ich powstania. Również wszyscy autorzy podkreślają znaczenie odpowiednio dobranych i zsynchronizowanych ze sobą metod wychowawczo-korekcyjnych, jako postępowania terapeutycznego, doprowadzającego w efekcie końcowym do zrównoważenia procesów nerwowych (5).

Nadpobudliwość psychoruchowa wg wielu autorów jest zespołem charakterystycznych objawów nadmiernej ruchliwości, wzmózonej emocjonalności oraz zaburzenia koncentracji uwagi i kontroli intelektualnej. Najbardziej uwidaczniającą się cechą nadpobudliwości, sprawiającą najczęstsze kłopoty przystosowawcze, jest nadruchliwość. U jednych przejawia się ona we wzmózonej ekspansji ruchowej, w zwiększonej ilości, szybkości oraz w zmienności ruchów. Ruchy tych dzieci są zbyt rozległe, niezręczne, nieadekwatne w stosunku do wykonywanego zadania. Dzieci te nieudolnie wykonują codzienne czynności, wymagające precyzyjnych ruchów (np. tłuką coś, powodują wypadki). U innych dzieci nadpobudliwość polega na drobnych, zawężonych ruchach w obrębie własnego ciała, na ustawicznym zmienianiu pozycji ciała, ruchach wahadłowych tułowia, kończyn oraz na ruchach tiko-podobnych — objawach zwanych niepokojem ruchowym. Poza ruchliwością — istotnym przejawem nadpobudliwości są wzmózone reakcje emocjonalne, niewspółmiernie silniejsze od reakcji dzieci normalnych (w aspekcie pobudliwości) na te same bodźce, w tych samych okolicznościach. Występują one w postaci wybuchów złości, zniecierpliwienia, skłonności do bijatyk, krzyków, niezdyscyplinowania, dokuczania itp. (2, 3, 4, 5).

Współwystępujące niejednokrotnie cechy nadruchliwości i wzmózonej emocjonalności wpływają ujemnie na rozwój funkcji poznawczych, na pracę umysłową dzieci nadpobudliwych. W sferze intelektualnej nadpobudliwość przejawia się w formie niedolności koncentracji uwagi, niemożności skupienia się na jednej czynności. Jedną z przyczyn tego zjawiska jest nadmierne żywy odruch orientacyjny, czyli reagowanie równocześnie na kilka bodźców. Często u tych dzieci występują trudności koordynacji wizualno-motorycznej, trudności myślenia syntetycznego i nieumiejętność planowania czynności. Wszystkie te wymienione w skrócie cechy powodują trudności szkolne (5).

Zasadniczym zadaniem relaksacji, jak każdej z technik psychoterapeutycznych, jest zmiana zachowania dziecka, zmiana postawy emocjonalnej, która jest podstawą zachowania (1, 11). Dzięki relaksacji — w miarę nabywania umiejętności odprężenia psychicznego — dziecko nadpobudliwe zaczyna zauważać zbędne, często nieskoordynowane ruchy, opóźniające wykonywanie celowych czynności. Z czasem spostrzega swoją nadwrażliwość emocjonalną — utrudniającą mu kontakty z otoczeniem oraz niezdolność skupienia i zapamiętywania — podczas zajęć szkolnych. Po dłuższym okresie czasu brania udziału w seansach relaksacji dziecko nadpobudliwe winno całkowicie zmienić stosunek swój do siebie, do swoich trudności, do środowiska szkolnego i domowego. Zmiana jego osobowości przyczyni się do zlikwidowania objawów nadpobudliwości psychoruchowej. Jest to zasadniczym celem relaksacji w przypadku dziecka nadpobudliwego.

Najbardziej odpowiednią metodą relaksacji dla dzieci nadpobudliwych w okresie pierwszych lat nauki jest francuska relaksacja Henryka Wintreberta. Metoda ta —

od samego początku — adresowana była wyłącznie do dzieci. Jest ona oparta w swych założeniach — podobnie jak wszystkie metody relaksacji dla dorosłych — o najstarszy system wychowawczo-leczniczy, tj. o hinduską Jogo. Opis metody relaksacji dla dzieci przetłumaczyłam oraz odpowiednio zmodyfikowaną stosowałam w latach sześćdziesiątych dla dzieci nerwicowych w Sanatorium Neuropsychiatrii Dziecięcej w Zagórzku k. Warszawy, a następnie dla dzieci jakających się w Poradni Foniatrycznej Stołecznej Przychodni Medycyny Szkolnej.

Obecnie w Zespole Psychohigieny Szkolnej przeprowadzam relaksację w ramach prac badawczych z grupą dzieci nadpobudliwych psychoruchowo oraz ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Metoda ta polega na stosowaniu ruchów biernych i bierno-czynnych, dotyczących kończyn górnych i dolnych, szyi oraz ruchów muskających mięśnie twarzy. Do minimum ogranicza autosugestię i świadomą koncentrację umysłu, które mają zastosowanie w Autogennym Treningu Schultza — metodzie relaksacji dla dorosłych, nie nadającej się dla młodszych dzieci nadpobudliwych (od 6—10 lat) z racji nie ukończonego rozwoju układu nerwowego i jego niezupełnej wydolności w tym okresie rozwojowym (11, 12, 13, 14, 15, 16).

Ruchy bierne i czynno-bierne rozluźniające używane w relaksacji dla dzieci są jakby przeciwieństwem ruchów czynnych tonizujących tak dynamicznych, jak statycznych, ruchów docelowych, zwanych praksjami, stosowanych w zajęciach w.f., na gimnastyce korekcyjnej i w rehabilitacji. Seanse relaksacji odbywają się w małej, miernie zaciemnionej sali, odizolowanej od hałasu z zewnątrz. Wykonuje się je indywidualnie lub w małej 3—5-osobowej grupie dzieci leżących na plecach z zamkniętymi oczami, na materacach.

W celu zmniejszenia, a czasem zlikwidowania wzmoczonych reakcji emocjonalnych i związanych z nimi zaburzeń funkcji motorycznych i poznawczych, stwierdzonych u dzieci nadpobudliwych, reedukator stwarza atmosferę zaufania, serdeczności i uspokojenia. Łagodnym, cichym głosem stara się nauczyć sukcesywnie świadomego, dowolnego zwalniania napięcia mięśniowego poszczególnych odcinków kończyn.

Przebieg tej formy relaksacji, zwanej odcinkową, jest następujący. Reedukator rozpoczyna ruchy bierne od ręki dominującej w aspekcie lateralizacji, od mięśni dłoni, przechodzi następnie do przedramienia oraz całego ramienia, kończąc na rozluźnieniu barku. Potem następuje zwalnianie napięcia mięśni szyi. Wreszcie stosuje ruchy bierne muskające mięśnie czoła, mięśnie okrężne oczu i mięśnie dookoła ust. Z kolei przechodzi się do ruchów biernych drugiej kończyny górnej i kończy na relaksacji obu kończyn dolnych. Wszystkie poszczególne ruchy relaksacyjne dzielą krótkie parosekundowe paury, w których dziecko przebywa w pozycji leżącej na plecach bez ruchu, z zamkniętymi oczami. Leżenie w całkowitym bezruchu, z rozluźnieniem wszystkich mięśni — jest relaksacją globalną, w odróżnieniu od opisanej relaksacji odcinkowej.

Na podstawie wieloletniego doświadczenia doszłam do wniosku, że u dziecka rozpoczynającego naukę szkolną należy odwrócić kolejność postępowania i nie rozpoczynać od ruchów relaksujących mięśnie dłoni, ale od mięśni przedramienia, czyli od większych grup mięśniowych. Dla lepszego zrozumienia istoty dowolnego rozluźnienia mięśniowego stosuję również u młodszego dziecka najpierw ruch tonizowania, to jest napinania mięśni, a następnie relaksowania, to jest rozluźniania mięśni. Na przykład polecam zaciskanie pięści, następnie rozluźnianie w stawach nadgarstków i palców.

Podobnie postępuje się w amerykańskiej metodzie Relaksacji Progresywnej Jacobsona przed każdym ruchem relaksowania (11). Wintrebert natomiast odrzucił całkowicie poprzedzanie ruchów relaksacyjnych ruchami wzmagającymi napięcie mięśniowe. Wychodził on z założenia, że ustawiczne przerywanie ruchów relaksacyjnych ruchami zwiększającymi napięcie niweczy uzyskane rozluźnienie (11).

Inną z modyfikacji wprowadzanych przeze mnie do opisanej metody jest przeprowadzanie relaksacji przede wszystkim grupowo. Głównie ze względu na ekonomię czasu, jak i na wpojenie u dzieci nadpobudliwych nawyku i zamiłowania do przebywania w grupie — w ciszy. Wyłącznie pierwsze seanse relaksacji przeprowadzam indywidualnie z każdym dzieckiem. Ilość tych seansów jest uzależniona od nasilenia objawów nadpobudliwości: 1) od stopnia rozproszenia i niezdolności skoncentrowania uwagi na jednej czynności nawet przez krótki okres czasu, czyli od stopnia wzmożenia odruchu orientacyjnego, jak i 2) od przejawu nadruchliwości, 3) wzmożonej emocjonalności. Elementy relaksacji odcinkowej i globalnej stosuję tak w relaksacji przeprowadzanej indywidualnie, jak i grupowo. W relaksacji grupowej wprowadzam po opanowaniu przez dziecko umiejętności zwalniania napięcia poszczególnych odcinków kończyn górnych i dolnych zasadniczą zmianę. Mianowicie polecam wykonywanie przez dzieci ruchów czynno-biernych równocześnie obu kończynami górnymi, rozpoczynając od rozluźniania mięśni obu stawów nadgarstkowych. Podobnie postępuję w relaksacji odcinkowej kończyn dolnych, zaczynając od rozluźnienia obu stawów skokowych równocześnie. Również zasadnicza różnica między relaksacją indywidualną a grupową polega na wykonywaniu ruchów muskających, masujących, w celu uzyskania odprężenia poszczególnych grup mięśniowych twarzy. W relaksacji indywidualnej reedukator sam wykonuje te ruchy na dziecku leżącym na plecach. Natomiast w relaksacji grupowej dzieci same wykonują ruchy masujące mięśnie twarzy. Niektóre z ruchów muskających trzeba było usunąć ze względu na ewentualność złego wykonania ich przez dziecko i skutek tego nawet mu szkodzącego. Ponadto zamiast uzyskania uspokajającego oddziaływania niektóre z tych ruchów często powodują niewłaściwą reakcję ze strony dziecka nadpobudliwego.

Podczas wykonywania ruchów biernych przez reedukatora początkowo u dziecka powstaje najczęściej odruch stawiania oporu w formie usztywniania kończyny. Następnie odwrotnie — stara się ono współpracować z reedukatorem wykonującym na nim ruchy bierne, zanim zrozumie, że zrelaksowanie, rozluźnienie polega na zaniechaniu świadomym wszelkiego napinania, kurczenia mięśni, które ma miejsce tak w przypadku mimowolnego oporowania, jak i współpracy ze strony dziecka z reedukatorem. Z czasem poprzez nabycie umiejętności dowolnego zwalniania odcinkowego i całkowitego napięcia neuro-mięśniowego oraz pozostawania w bezruchu dziecko nadpobudliwe uświadamia sobie położenie poszczególnych odcinków ciała i stopniowo uzyskuje zdolność świadomego odprężenia psychicznego. Najtrudniej jest uzyskać ten stan u dzieci z nadruchliwością ekspansywną z cechami agresji. Dzięki zrozumieniu istoty dowolnego zwalniania napięcia neuro-mięśniowego (w literaturze francuskiej nazwanego zdolnością reprezentacji w umyśle tej aktywności lub zdolnością interioryzacji) (1,11) — dziecko nadpobudliwe zaczyna zauważać swoje ustawicznie wzmożone napięcie mięśni na tle emocjonalnym (tzw. paratonię mięśni) oraz dostrzegać zbędne ruchy i nawyki ruchowe (jak balansowanie nogami, poruszanie przedmiotami). Objawy te są charakterystyczne dla dzieci z niepokojem ruchowym, czyli nadruchliwością w formach zwięzłych (2, 3, 4, 5).

W ramach werbalnego oddziaływania psychoterapeutycznego, w końcowym okresie przeprowadzania seansów relaksacji, podkreślam znaczenie samodzielnego nabycia umiejętności uspokajania, samowyciszenia, pozbywania niechęci, pretensji do osób z otoczenia. W ten sposób dąży się do autopsychoterapii dziecka. Stopniowo przemiany osobowości dziecka mają nie tylko wpływ na zmianę jego codziennego zachowania, ale w konsekwencji powodują lepsze stosunki z otoczeniem, poprawę w nauce i uczucie zadowolenia z siebie. Dziecko takie jest znacznie lepiej akceptowane przez rówieśników.

Dla podkreślenia celowości stosowania opisanej metody relaksacji u dzieci nadpobudliwych psychoruchowo przedstawię kolejne etapy postępowania psychoterape-

utycznego podczas stosowania relaksacji. Zostały one wypracowane i usystematyzowane przeze mnie w drodze empirycznych doświadczeń, obserwacji i badań kontrolnych dokonywanych periodycznie na tych dzieciach.

Etapy relaksacji dzieci nadpobudliwych psychoruchowo

Etap I. — Wstępne psychoterapeutyczne oddziaływanie polegające na wytworzeniu atmosfery zaufania, serdeczności, uspokojenia, wyciszenia i poczucia bezpieczeństwa — przy dodatkowej pomocy ze strony odpowiednio dostosowanego pomieszczenia (zaciemnienie, odizolowanie od hałasu, usunięcie zbędnych bodźców w postaci obrazów i innych ozdób).

Etap II. — Stopniowe kształcenie zwalczania wzmożonego napięcia neuro-mięśniowego na tle emocjonalnym, tzn. zrozumienia, na czym polega odcinkowa i globalna relaksacja wszystkich mięśni.

Etap III. — Dalsze wypracowywanie u dzieci uświadamiania sobie odprężenia neuro-mięśniowego — tzn. „reprezentacji w umyśle”.

Etap IV. — Po nabyciu umiejętności i zdawaniu sobie sprawy ze zwalniania napięcia neuro-mięśniowego — wytwarzanie umiejętności odprężania psychicznego, umiejętności samowyciszenia — czyli właściwej autopsychoterapii.

Etap V. — Wypracowanie zmiany postawy emocjonalnej, jako podstawy zachowania, w stosunku do siebie, do swoich trudności, do środowiska zewnętrznego. Jest to dalszy ciąg autopsychoterapii.

Do elementów relaksacji dodatkowo włączone są również elementy reedukujące zaburzone funkcje psychomotoryczne u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, jak i u niektórych dzieci nadpobudliwych np. z zaburzoną orientacją kierunkowo-przestrzenną w prawej i lewej stronie. Przynoszą one tym lepsze efekty, im lepiej wykonywane były elementy relaksacyjne.

Każda postać relaksu jest kompensacją, odskocznią od zgiełku i niepokoju różnorodnego rodzaju, jakimi charakteryzuje się życie każdego dziecka, zwłaszcza mieszkającego w mieście, jest również przygotowaniem do pracy. Niezbędne byłoby, żeby dzieci nadpobudliwe psychoruchowo mogły być otoczone specjalistyczną opieką w dzielnicowych poradniach lub w innych ośrodkach, gdzie mogłyby korzystać z różnych terapii, m.in. w formie relaksacji, jako integralnej składowej reedukacji zaburzonego rozwoju psychomotoryki. Warto byłoby pomyśleć nad rozwiązaniem tego zagadnienia, ponieważ dzieci nadpobudliwe stanowią znaczny odsetek populacji szkolnej, a wśród nich znajdują się dzieci z wybitnymi uzdolnieniami w rozmaitych kierunkach.

Kończąc wstępne doniesienia o metodzie relaksacji stosowanej u dzieci nadpobudliwych psychoruchowo, należy zaznaczyć, że opisana metoda relaksacji wykonywana systematycznie i w odpowiednich warunkach przez specjalistę ułatwia każde postępowanie korekcyjno-terapeutyczne, każdą formę reedukacji, tak psychodydaktyczną, logopedyczną czy psychomotoryczną, jak i każde oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze poinstruowanych terapeutów, pedagogów, rodziców.

W następnych pracach przedstawię wyniki obserwacji dzieci podczas poszczególnych seansów relaksacji oraz wyniki badań kontrolnych zachowania się dzieci przed rozpoczęciem cyklu seansów relaksacji i po ich ukończeniu.

PIŚMIENNICTWO

1. Berges J.: Les méthodes de rééducation et de relaxation chez l'enfant. *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance*, 1962, 10, 1—7
2. Dąbrowski K.: Nerwowość dzieci i młodzieży. Warszawa 1958, PZWS.
3. Dąbrowski K.: Społeczno-wychowawcza psychiatria dziecięca. Warszawa 1959, PZWS.
4. Nartowska H.: Zaburzenia zachowania i trudności szkolne u dzieci nadpobudliwych psychoruchowo. *Psychologia Wychowawcza* 1965 n. 3.
5. Nartowska H.: Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo. Zaburzenia w zachowaniu i trudności szkolne. Warszawa 1972, PZWS.
6. Spionek H.: Zagadnienie niestałości psychoruchowej u dzieci w wieku szkolnym. W: *Problemy Kultury i Wychowania*, Warszawa 1963, PWN.
7. Spionek H.: Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Warszawa 1969, PWN, II wyd.
8. Spionek H., Wołoszynowa L. — Materiały do nauczania psychologii, Przyczyny zaburzeń rozwojowych i trudności wychowawczych. Seria IV, t. 1. Warszawa 1965, PWN, wyd. 2 — 1968.
9. Spionek H.: Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa 1970, PZWS.
10. Spionek H.: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Warszawa 1975, PWN.
11. Wintrebert H.: Les mouvements passifs et relaxation; principes et effets d'une méthode particulière de rééducation psychomotrice. (Tèse) Paris 1958.
12. Markiewicz J.: Reedukacja psychomotoryczna dzieci nerwicowych i dyslektycznych. *Problemy Psychoterapii* 1966, Tom I. PTHP.
13. Markiewicz J.: Metoda relaksacji według H. Wintreberta. *Zdrowie Psychiczne* 1967, nr 1.
14. Markiewicz J.: Elementy psychoterapii w relaksacji dziecka z trudnościami szkolnymi. *Problemy Psychoterapii* 1971. Tom II.
15. Markiewicz J.: Ćwiczenia fizyczne w leczeniu zaburzeń psychoruchowych dzieci i młodzieży. *Humanizm Pracy* 1971, nr 1.
16. Markiewicz J.: Wpływ reedukacji psychomotorycznej na przebieg zaburzeń rozwoju psychoruchowego dzieci i młodzieży. *Wychowanie Fizyczne i Sport* 1973, nr 2.

BRONISŁAW GETKA

RANGA POGADANKI PROBLEMOWEJ W WYCHOWANIU PATRIOTYCZNYM I INTERNACJONALISTYCZNYM UCZNIÓW

W ramach współpracy kadry oficerskiej z nauczycielami dyrekcja jednej z kazańskich szkół średnich poprosiła mnie, jako wykładowcę nauczania przedmiotów społeczno-politycznych w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Obrony Przeciwlotniczej im. por. M. Kalinowskiego, abym przeprowadził metodą problemową, z wybraną grupą uczniów, pokazowe zajęcia na kilka tematów z historii II wojny światowej.

Ponieważ z wykształcenia jestem pedagogiem, a ponadto już wielokrotnie w różnych odmianach stosowałem metodę problemową z podchorążymi, zgodziłem się uwzględnić tę propozycję. Wybrałem pewien wariant metody aktywizującej, mianowicie pogadankę problemową, która, moim zdaniem, z dydaktyczno-wychowaw-

czego punktu widzenia zasługuje na baczną uwagę. Chciałbym pokrótce przedstawić swoje doświadczenia w zakresie realizowania tej metody.

Pogadankę problemową prowadziłem, jak już wspomniałem, w wybranej klasie szkolnej. W porównaniu z pogadanką tradycyjną zawierała ona mniej materiału encyklopedycznego, natomiast uwaga uczniów koncentrowała się na głównych zagadnieniach tematu. Przygotowane przeze mnie problemy były podczas zajęć analizowane i rozwiązywane z całą grupą uczniów. Słuchacze sporządzali notatki oraz przepisywali do zeszytów dane dotyczące analizowanych zagadnień. W czasie lekcji starałem się również wykorzystywać środki audiowizualne.

W przeddzień zajęć przewidzianych programem przeprowadziłem w gronie uczniów luźną dyskusję z zakresu znajomości treści tematu oraz ich opinii o nowej metodzie nauczania. Na podstawie tej dyskusji przyjąłem odpowiednią strukturę pogadanki problemowej, która stała się rezultatem wysiłku nie tylko nauczyciela, lecz i uwzględniała potrzeby uczniów. Dzięki temu wytworzyła się dobra atmosfera na lekcji oraz ukształtowało się pozytywne nastawienie intelektualne i emocjonalne młodzieży szkolnej do czynnego śledzenia toku pogadanki.

Na wstępie zajęć podałem literaturę przedmiotu oraz zapoznałem uczniów z celem i strukturą pogadanki, ogólnym sposobem jej przebiegu i określonymi odcinkami czasu przeznaczonymi na analizę poszczególnych problemów. Naszkicowałem również na tablicy schemat struktury pogadanki, której kolejne punkty wypełniałem po ich omówieniu bądź rozwiązaniu, w czym aktywnie uczestniczyli uczniowie.

Sytuacja problemowa, jaką stworzyłem uczniom, dawała im możliwość wykazania się inwencją i intelektualną aktywnością na lekcji.

Prowadząc zajęcia omawianą metodą, starałem się trzymać ustalonego schematu strukturalnego zarówno w sensie skwantyfikowanych ujęć treści, jak i w sensie czasu przeznaczanego na wyjaśnienie węzłowych tez tematu. Eksponowałem przede wszystkim problemy wywierające istotny wpływ na poziom i trwałość wiedzy oraz kształtowanie świadomości ideowo-patriotycznej. Chcąc maksymalnie zachęcić uczniów do intelektualnej aktywności oraz rozbudzić ich zainteresowania omawianą problematyką okresu II wojny światowej, starałem się z treściami merytorycznymi łączyć przeżycia emocjonalne, które odgrywają ogromną rolę w życiu każdego człowieka. Stanowią one przejaw stosunku podmiotu do określonych kryteriów ideowo-patriotycznych, internacjonalistycznych, moralno-etycznych, społeczno-politycznych, naukowych, estetycznych itp. Łączenie w procesie nauczania i wychowania elementów intelektualnych z przeżyciami emocjonalnymi pozwala wykładowcy dotrzeć do najgłębszych warstw psychiki ucznia.

Oto np. omawiając rolę Związku Radzieckiego w rozgromieniu faszystwu w drugiej wojnie światowej, przed pogadanką uczniowie obejrzeni film „W okopach Stalingradu”, ukazujący bohaterską scenę, świadczące o wyjątkowym poświęceniu i patriotyzmie ludzi radzieckich i żołnierzy walczących w obronie socjalistycznej ojczyzny, jak i wpływie tej gigantycznej bitwy na wyzwolenie innych narodów spod faszystowskiego jarzma. Film był wstępem przygotowującym uczniów do lepszego zrozumienia zjawisk, wydarzeń i faktów historycznych omawianych podczas pogadanki problemowej.

Przed wyświetleniem filmu podałem uczniom zasadnicze tezy, wokół których miały się ześrodkować rozważania w czasie lekcji. Dzięki temu uczniowie, oglądając film, byli w pewnym stopniu nastawieni na wybieranie przykładów ilustrujących podane im zagadnienia.

Rozpatrując poszczególne operacje wojenne na terenie ZSRR, kładłem maksymalny nacisk na problemy obfitujące w epizody wielkiego heroizmu i na te wydarzenia, od których zależał punkt zwrotny w dziejach drugiej wojny światowej. Omawiając np. przebieg bitwy pod Moskwą, Stalingradem, na Łuku Kurskim czy za-

angażowanie narodu i Armii Czerwonej w obronie Leningradu, stwarzałem sytuacje zmuszające uczniów do aktywizowania procesów myślowych i analizowania przyczyn, przebiegu i skutków działań wojennych na froncie wschodnim.

W czasie pogadanki posługiwałem się schematami, które w analityczny sposób obrazowały stosunek sił walczących stron w początkowej i końcowej fazie wojny. Dążyłem do tego, aby graficznie wyrażone na planszach treści uczniowie rozszyfrowali sami i na tej podstawie wysnuli określone wnioski odnośnie rozpatrywanych problemów.

Podczas lekcji problemowej utrzymywałem ciągły kontakt intelektualny i emocjonalny z audytorium. Z tego też względu każdą istotną informację poprzedzałem pytaniem problemowym, które ukierunkowywało dalszy tok zajęć, co zmuszało uczniów do skrupulatnego jego śledzenia.

W przeciwieństwie do pogadanki konwencjonalnej, w której dominuje tradycyjna forma przekazywania wiedzy, pogadanka problemowa przybrała w pełnym znaczeniu tego słowa formę uczenia się. U słuchaczy wystąpiła aktywność eksploracyjna, polegająca na tym, że na nurtujące ich zagadnienia szukali odpowiedzi w treści pogadanki, którą z większą siłą przekonywała ich o słuszności określonych sądów.

Na podstawie swych doświadczeń pragnę zaakcentować rolę nauczyciela, kształcąca i wychowawczą rolę filmu trafnie dobrane do tematu lekcji. Po film, jako pomoc naukową, sięgnąć można w czasie pogadanki problemowej, synchronizując jej treść z treścią analizowanego w danej chwili zagadnienia. Wiele zależy tu od osobistej inwencji nauczyciela prowadzącego zajęcia, który przygotowując się do nich ustala, kiedy, w jakim momencie trzeba film wyświetlić, aby uzyskać jak najlepsze rezultaty szkoleniowo-wychowawcze, ideowo-patriotyczne i internacjonalistyczne. Z dydaktycznego punktu widzenia należy jednak przestrzec przed wyświetlaniem kilku filmów na jednej lekcji.

Aby nadmiar wrażeń emocjonalnych nie wpłynął na obniżenie wyników nauczania i wychowania patriotyczno-obronnego oraz nie spowodził zajęć do rozrywki, w trakcie pogadanki problemowej stosowałem tylko takie filmy, których czas projekcji nie przekraczał 10—15 minut. Czuwałem jednocześnie bacznie nad tym, by uczniowie na podstawie zdobytych dotychczas wiadomości i obejrzanego filmu sami analizowali poszczególne problemy, wyciągali wnioski i dokonywali uogólnień.

Łącząc pogadankę problemową z innymi formami przekazywania wiedzy, ilustrowałem omawiane zagadnienia takimi przykładami, które wpływały na utrwalenie określonych przekonań i postaw uczniów. Starałem się wiązać problemy ujmowane w aspekcie historycznym z aktualnymi problemami polityczno-ekonomicznymi kraju i świata, a także regionu, z którego wywodzą się uczniowie i w obrębie którego znajduje się dana szkoła. Zaszczepiałem wtedy uczniom w pewnym stopniu elementy patriotyzmu lokalnego stanowiącego część patriotyzmu ogólnonarodowego.

Przed zajęciami, na których mieliśmy rozpocząć temat poświęcony okupacji hitlerowskiej w kraju, poleciłem uczniom obejrzenie filmu pt.: „Zwyczajny faszyzm”, który w tym czasie był wyświetlany w telewizji. Dzięki temu uczniowie przed rozpoczęciem lekcji byli już wprowadzeni w problematykę. Ponieważ na podstawie filmu poznali oni pewne partie materiału przewidzianego przez program, mogłem sobie pozwolić na pominięcie niektórych zagadnień, a zaoszczędzony w ten sposób czas przeznaczyć na wykorzystanie książek S. Fleszarowej-Muskat „Pozwólcie nam krzyknąć” i J. Kirchmayera „Powstanie warszawskie”. Przytoczone fragmenty spełniały podwójny cel: po pierwsze — wzmocniły w pewnym stopniu merytoryczną wiedzę uczniów, po drugie — zachęciły ich do czytania literatury pięknej i batalistycznej. Rezultaty te uwidoczniły się podczas zajęć repetycyjnych.

Kolejne zajęcia wchodzące w skład tego tematu poświęciłem problemowi, który został zawarty w pytaniu: „Dlaczego jesteśmy dumni z pozycji politycznej Polski na arenie międzynarodowej?”

W czasie rozpatrywania tego zagadnienia miałem okazję przekonać się, iż uczniowie w rzeczowej dyskusji trafnie określali wielki wysiłek naszego żołnierza w tysiącletnich dziejach państwa; akcentowali przy tym szczególnie wyteżoną działalność zbrojną społeczeństwa polskiego w czasie II wojny światowej. Potrafili jednocześnie wyeksponować doniosłe znaczenie polskiego planu o stworzeniu strefy bezatomowej w środkowej Europie i planu o zamrożeniu zbrojeń nuklearnych. Zajęcia ujawniły i potwierdziły tezę, że ludowe Wojsko Polskie jest spadkobiercą postępowych i rewolucyjnych tradycji naszego narodu i że opierając się na tych tradycjach, kontynuujemy wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne ludzi w duchu socjalistycznym.

Bardzo pomocne i skuteczne w zakresie wychowania patriotyczno-obronnego oraz kształtowania ideowej postawy młodzieży szkolnej są taśmy magnetofonowe z audycjami Redakcji Opracowań Dźwiękowych Domu Wojska Polskiego, fotografie, albumy i przeźrocza. Nauczyciele powinni je gromadzić i przechowywać w specjalnych teczkach osobno do każdego przedmiotu (tematu). Tego rodzaju pomoce tematycznie związane z rozważanym problemem eksponowałem w czasie wykładanych zagadnień.

Tak np. omawiając bitwę polskich żołnierzy pod Lenino, po wprowadzeniu uczniów w treść zagadnienia, zostały wyświetlone rzutnikiem zdjęcia charakteryzujące postacie bohaterów i przebieg bitwy. Większość uczniów nie oglądała przedtem trudnych warunków terenowych i uzbrojenia 1 Dywizji Piechoty im. T. Kościuszki w czasie walki pod Lenino.

Następnie, wykorzystując magnetofon odtworzyłem audycję, w której uczestnicy bitwy pod Lenino opowiadali, jak 12 października 1943 r. wspólnie z żołnierzami radzieckimi rozpoczęli krwawy szlak bojowy, wiodący aż po Berlin. Wywiazała się bogata dyskusja, w czasie której w ciekawy i przekonujący sposób analizowano to doniosłe wydarzenie historyczne. Zabierający głos w dyskusji poruszali sprawy bardzo istotne, wypowiadali uwagi o przeczytanej literaturze, popierali swe wywody przykładami z obejrzanego filmu oraz wysłuchanej audycji. Ścierały się też poglądy i dochodziły do głosu dawne doświadczenia uczniów, co w rezultacie wpływało dodatnio na kształtowanie nawyków społeczno-politycznych myślenia i zbiorowego działania.

Podsumowaniem całości dyskusji było odczytanie uczniom wiersza L. Szenwalda pt. „Ballada o pierwszym batalionie”. Treść wiersza akcentowała heroizm żołnierzy polskich pod Lenino i wykazywała bohaterską postać ich dowódcy, mjr. B. Lachowicza, który poległ prowadząc swych żołnierzy w krwawy bój.

Tak przeprowadzone zajęcia potwierdziły stanowisko prof. dra J. Szczepańskiego, zgodnie z którym wychowanie socjalistyczne w szkole powinno być podejmowane jako „instytucjonalne kształtowanie osobowości wychowanka na podstawie przyjętego ideału wychowawczego, w ramach wzajemnego oddziaływania wychowawcy i wychowanka”¹.

Koncepcja prezentowanej pogadanki problemowej pobudza aktywność intelektualną, sensomotoryczną, emocjonalną i werbalną uczniów.

Aktywizację intelektualną wytwarza sam przez się problemowy tok pogadanki, sensomotoryczna powstaje na skutek wprowadzenia różnorodnych środków nauczania, emocjonalna rodzi się w zaangażowanej atmosferze zajęć i wreszcie werbalna ujawnia się w trakcie pytań kierowanych zarówno przez nauczyciela do uczniów, jak i vice versa.

Przy takim nauczaniu, jak stwierdza prof. dr W. Okoń, zanika „fakt dla faktu”, natomiast na plan pierwszy występują procesy i wydarzenia na szerszym tle historycznym, z ich głębszym uwarunkowaniem przyczynowo-skutkowym².

¹ J. Szczepański: Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce. Warszawa 1969, s. 122.

² W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964, s. 133.

Zatem w konkluzji wypada mocno podkreślić, że przekazywanie metodami pasywnymi materiału nauczania — *ex cathedra*, nie jest adekwatne do wymogów szkoły socjalistycznej. Tylko bowiem nauczanie aktywne, a zwłaszcza problemowe, może zadość uczynić zadaniom nowoczesnego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

Prowadzenie lekcji metodą problemową sprzyja rozwijaniu w uczniach samodzielności myślenia i działania, stwarza doskonałe warunki do ścierania się poglądów, zachęca młodzież szkolną do pogłębienia wiadomości, a w sumie — skutecznie kształtuje socjalistyczne postawy ideowo-patriotyczne i internacjonalistyczne.

WINCENTY OKOŃ: SŁOWNIK PEDAGOGICZNY Warszawa 1975, PWN

Ta najnowsza praca Wincentego Okonia jest pierwszym tego rodzaju opracowaniem na gruncie polskim. Dotychczas funkcję „słownika pedagogicznego” spełniały między innymi: „Mała encyklopedia pedagogiczna” pod redakcją Mariana Jakubowskiego i Wojciecha Pomykały 1970/71 oraz *Zeszyt Metodyczny* nr 2 Głównego Urzędu Statystycznego pt. „Podstawowe definicje z zakresu oświaty i wychowania”, Warszawa 1974, ss. 88.

Autor — przygotowując „Słownik pedagogiczny” obok własnych zainteresowań naukowych — kierował się niewątpliwie ogromnym zapotrzebowaniem społecznym na tego typu publikację. „Słownik” adresowany jest do pracowników naukowych, dyrektorów i wizytatorów szkół, szerokiej rzeszy nauczycieli oraz pracowników innych resortów związanych z oświatą.

Pedagogika należy do nauk młodych, o najmniej wyspecjalizowanej terminologii, toteż Autor „Procesu nauczania” właśnie pojęciami pedagogicznymi wypełnił podstawową treść „Słownika”. Jak pisze w przedmowie, starał się, aby w „Słowniku” znalazły się „możliwie wszystkie terminy stosowane dotąd w Polsce bądź w innych krajach” (s. 5—6). Treści leksykonu poszerzone zostały o terminy z pogranicza nauk pedagogicznych, współdziałających z pedagogiką takich, jak: nauki filozoficzne, nauki polityczne, psychologia, socjologia, informatyka, statystyka i inne. W tym ujęciu interdyscyplinarnym istotne jest to, że obejmują one te elementy wiedzy związanej z wychowaniem i oświatą, które są „nieodzownym składnikiem pedagogicznej edukacji” (s. 6). „Słownik” zawiera także hasła dotyczące ustrojów szkolnych w wybranych krajach, instytucji, organizacji oświatowych oraz naukowo-badawczych.

Opracowując „Słownik pedagogiczny”, Autor opierał się na bogatych i wielostronnych źródłach. Jak sam wyznaje, korzystał między innymi z encyklopedii, leksykonów i słowników pedagogicznych (w różnych językach), słownika psychologicznego, psychiatrii, a nawet słownika matematycznego, jak również podręczników i prac monograficznych. To bogate zaplecze materiałowe i metodologiczne pozwoliło Wincentemu Okoniowi na ukazanie współczesnego stanu wiedzy w naukach pedagogicznych oraz ich ewidentnego rozwoju. Niestety, nie zdażył już Autor uwzględnić zmian związanych z wprowadzeniem w PRL w 1975 roku dwuszczeblowego systemu administracji (informacja o tym fakcie znalazła swoje odbicie w odnośnym przypisie na stronie ósmej).

„Słownik pedagogiczny” — jak wszystkie opracowania tego typu — ma układ alfabetyczny. Łącznie z terminami synonimicznymi zawiera 1474 hasła. Spośród tej liczby na sylwetki biograficzne przypada 307 haseł, pozostałe zaś na instytucje, organizacje, wydawnictwa, systemy oświatowe i inne. W opracowaniu poszczególnych haseł podano etymologię wyrazów pochodzenia obcego; niekiedy przytacza się także formy synonimiczne. Obok definicji terminu jest szereg dodatkowych objaśnień; ich zakres uzależniony został od ważności omawianych pojęć.

Konstrukcja haseł typu biograficznego przedstawia się następująco (z małymi odchyleniami): data i miejsce urodzenia uczonego, w wypadku współcześnie żyjących pedagogów i psychologów podaje się dzień, miesiąc i rok, w wypadku tych naukowców, którzy już nie żyją, uwzględniono tylko rok urodzin i zgonu¹, z kolei

¹ Wydaje się, iż dla całości opracowania korzystniejsze byłoby jednolite ujęcie tego wstępnego momentu biograficznego, tzn. konsekwentne podawanie dokładnej

omawia się pionierzy zainteresowań naukowych, posiadane stopnie naukowe, miejsce pracy, pełnione funkcje na terenie uczelni i społeczne, ważniejsze pozycje naukowe. I choć ilość haseł biograficznych jest dość znaczna, to, niestety, nie w pełni kompletna.

Autor „Słownika pedagogicznego” w przedmowie zastrzegł się, iż listę pedagogów polskich ustalił, trzymając się formalnego kryterium, a mianowicie, że włączył do „Słownika” wszystkich pedagogów będących aktualnie profesorami. W „Słowniku” brakuje prof. dr Kazimierza Kubika — profesora nadzwyczajnego w Uniwersytecie Gdańskim, historyka wychowania. Zabrakło również informacji o byłym ministrze oświaty Witoldzie Jarosińskim, który stanowisko ministra piastował od 1950—1956 roku.

Uzupełnienia wymagają także następujące hasła:

1. Biografia prof. dra Kazimierza Sośnickiego (s. 269) — emerytowanego profesora zwyczajnego w Uniwersytecie Toruńskim, pracującego od 1960 roku w WSP w Gdańsku, a od 1970 roku w Uniwersytecie Gdańskim. Uzupełnienie powyższe uważamy za niezbędne, gdyż właśnie w gdańskim okresie życia i twórczości powstała większość fundamentalnych prac naukowych Profesora Sośnickiego.
2. Rok szkolny (s. 249) — hasło to brzmi następująco: „okres przeznaczony na realizację programu nauczania jednej klasy. W Polsce trwa od początku września do 20—24 czerwca roku następnego, co daje łącznie ok. 210 dni pracy (...);” jak wiadomo, w roku szkolnym 1974/75 czas rozpoczynania nauki w polskich szkołach i wakacji został zróżnicowany dla szkół podstawowych i średnich.
3. Program nauczania (s. 232): definicja tego pojęcia w „Słowniku” uwzględnia cele, treści oraz metody nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyniki, które powinny być osiągnięte przez uczniów. Nie negując słuszności powyższych stwierdzeń, zauważyć należy, iż każdy program nauczania zawiera także zadania stojące przed danym przedmiotem nauczania, które najczęściej są sformułowane w uwagach wstępnych.
4. Elementarze (s. 67). Jak sądzimy, celowym zabiegiem byłoby wymienienie ważniejszych tytułów elementarzy, które inicjowały nowe metody nauki czytania i pisanja poczynając od wymienionego w „Słowniku” elementarza z 1785 roku po będące aktualnie w użyciu.
- Ostatni z elementarzy, pióra Ewy i Feliksa Przyłubskich „Literey — nauka czytania”, wprowadzono do szkół w 1975 roku.
5. Modyfikacji wymaga treść hasła: Centralna Komisja Kwalifikacyjna do spraw Kadr Naukowych (s. 36); obecnie nie zatwierdza już ona uchwał rad naukowych w sprawie nadania stopnia doktora.
6. Odczuwa się między innymi brak następujących haseł: pedagog szkolny, praca socjalna, animator, asystent szkolny, asystent socjalny, praca kulturalno-oświatowa, przygotowanie zawodowe, przydatność zawodowa, takt pedagogiczny, kultura pedagogiczna, infrastruktura dydaktyczna (jest jedynie społeczna), kodeks ucznia (wprowadzony 1 września 1975 roku do szkół podstawowych i średnich wszystkich typów w Polsce), autonomiczne zasady nauczania (należałoby wspomnieć o nich choćby w przypisie lub przy zasadach nauczania), werbalizm.
7. Z definicji pojęcia teatr szkolny (s. 299) połączyć (lub wyodrębnić w samodzielne hasło) teatr lalek; w Polsce Ludowej nastąpił renesans teatrów lalkowych. Podstawę teatru lalek stanowi właśnie lalka, która pełni w tym teatrze taką samą funkcję, jak żywy aktor w teatrze żywego planu.
8. Poszerzenia wymaga hasło: „pałac młodzieży” (s. 209). Należy włączyć doń młodzieżowe domy kultury, jak również domy kultury dzieci i młodzieży.

daty urodzenia (dzień, miesiąc, rok) zarówno w wypadku profesorów żyjących, jak i tych, którzy już nie żyją.

10. Przy wymienianiu czasopism pedagogicznych (strona 42—43) nie uwzględniono „Zbiorczej Szkoły Gminnej”. Czasopismo to powstało na miejsce „Klas Łączonych”.

A oto inne uwagi, jakie nasuwają się przy lekturze „Słownika pedagogicznego”: sądzimy, że słuszne byłoby bardziej konsekwentne łączenie pewnych haseł (już zamieszczonych w „Słowniku”) lub choćby odwoływanie się do nich, jak np. pogłębliwość w nauczaniu (str. 220) patrz Komenský Jan Amos (str. 216) i Komenský patrz pogłębliwość w nauczaniu; elementarz (s. 67) patrz Marian Falski (s. 71) oraz Romana Miller (s. 174);

— dyskusyjną sprawą wydaje się układ pewnych haseł np. najpierw na stronie 126 Wincenty Okoń omówił koło naukowe, a dopiero później (poniżej) koło zainteresowań. Kolejność haseł powinna być odwrotna — najpierw koło zainteresowań, a następnie koło naukowe, albowiem zakres wyrażenia „koła zainteresowań” jest szerszy niż „koło naukowe” (i mieści „w sobie” także koło naukowe);

— uważamy ponadto, że pewne hasła należałoby ujednoczyć — (chodzi o formę ujęcia) — i tak, gdy Autor pisze o domu dziecka (s. 55) czy pałacu młodzieży (s. 209) nie podaje krótkiej historii tego typu placówek. Czyni to natomiast (bardzo słusznie), gdy definiuje hasła gabinet językowy, laboratorium językowe (s. 79). Rodzi się więc potrzeba poszerzenia zakresu haseł, jak również niezbędnego — w naszym przekonaniu — podawania źródeł². Oczywiście „Słownik” stałby się wówczas znacznie bardziej bogaty materiałowo i obszerniejszy pod względem objętości.

Czas na podsumowanie. Pragnęlibyśmy, by nasze spostrzeżenia i uwagi znalazły swoje odbicie w drugim wydaniu (oby szybkim!) „Słownika”.

Nie w mocy Autora było już uwzględnienie zmian, jakie zaszły w naszym szkolnictwie w latach 1974—1975.

„Słownik pedagogiczny” opracowany został z uznania godną pracowitością. Rozmiar tej pracy przekracza możliwości jednego człowieka. Publikacja ta stanowi jedną z ciekawszych i niezwykle potrzebnych pozycji zwartych, której przydatność dla parających się oświatą, wychowaniem i kształceniem jest bezdyskusyjna.

Danuta Żebrowska
Jan Żebrowski

**JAN SZCZEPAŃSKI: RZECZ O NAUCZYCIELACH
W WYCHOWUJĄCYM SPOŁECZEŃSTWIE SOCJALISTYCZNYM
PIW, Warszawa 1975, ss. 100**

Jan Szczepański był przewodniczącym Komitetu Ekspertów, który został powołany do rozwiązywania wielu problemów związanych z rozwojem, unowocześnieniem systemu oświaty.

W swojej książce „Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym” autor dzieli się własnymi spostrzeżeniami na temat przebiegu prac nad „Raportem o stanie oświaty”, analizuje problemy i trudności, jakie napotykali autorzy w procesie tworzenia „Raportu” oraz nad sposobami ich rozwiązywania. Problemy związane z koordynacją całego systemu oświaty oraz problemy związane

² Por. m.in. Paul Foulquié: Dictionnaire de la langue pédagogique. Presses Universitaires de France, Paris 1971; La pédagogie. Sous la direction d'Henri Cormary. Les dictionnaires du savoir modern. „Denoël”, Paris 1972.

z pracą zawodową nauczyciela są problemami, którym autor poświęca najwięcej uwagi. Są to osobiste refleksje oraz własne poglądy autora.

Głównym zadaniem Komitetu Ekspertów było zaprojektowanie optymalnego systemu oświaty. Autor przykładowo podaje oraz ustosunkowuje się do pewnej grupy zagadnień (zagadnienia treściowego modelu szkolnictwa, modelu organizacyjnego szkoły, zakresu nauczania, zagadnień wychowania), bez których rozwiązania nie można tego dokonać. Zagadnień tych jest znacznie więcej.

Omawiając problemy metodologiczne, jakie napotykał Komitet Ekspertów, autor podaje dwa ich rodzaje. Problem pierwszy dotyczył metodologii prac nad „Raportem”, natomiast drugi — metod i technik przekształcania samego systemu. Problem drugi był problemem szczególnie trudnym do rozwiązania. Przy rozwiązywaniu go przyjęto, że centralnym ogniwem w procesie unowocześniania systemu oświaty jest nauczyciel, o szerokich umiejętnościach pedagogicznych i fachowych kwalifikacjach w zakresie nauczanych przez siebie przedmiotów, spełniający kierowniczą rolę w układzie nauczyciel — uczeń. Drugim ogniwem jest administracja szkolna. Zarówno nauczyciele, jak i administracja szkolna muszą być przygotowani do wprowadzania innowacji. Autorzy „Raportu” proponują zatem, aby nie wprowadzać gruntownej reformy, ale wprowadzać korekty i zmiany tak, aby umożliwić szkolnictwu samoadaptację i samodoskonalenie. Powyższe problemy zawarte są we wstępie do książki. Stanowią one też treść artykułu autora, jaki ukazał się w roku 1973 w czwartym numerze *Nowych Dróg*.

W następnych rozdziałach (szkicach) autor zajmuje się wybranymi aspektami roli nauczyciela, realizującego poszerzony zakres prac i obowiązków w procesie unowocześniania systemu oświaty.

W szkicu „Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie” autor przedstawia w sposób skrótowy ewolucję zawodu nauczycielskiego w Polsce w XX wieku oraz analizuje aktualną sytuację nauczyciela w społeczeństwie, sytuację trudną z uwagi na rozbieżność między oczekiwaniami społeczeństwa wobec nauczyciela a jego możliwościami realizacji rosnących zadań stawianych mu przez społeczeństwo.

Wychodząc od wyjaśniania terminu „wychowujące społeczeństwo” autor w rozdziale drugim („Instytucje wychowującego społeczeństwa”) dokonuje charakterystyki wychowawczego i kształcącego wpływu różnych instytucji na osobowość jednostki w różnych okresach jej życia (zarówno w okresie nauki szkolnej, jak i po podjęciu pracy zawodowej). Po przeanalizowaniu wpływu tych instytucji na osobowość jednostki w jej rozwoju oraz zadań szkoły, jakie powinna ona spełniać w rozumieniu opinii publicznej, autor wskazuje na jej trudne miejsce w całym kompleksie instytucji „wychowujących”. Autorzy „Raportu o stanie oświaty” proponują rozwiązać kryzys szkoły poprzez stworzenie skoordynowanego systemu oświaty, który doprowadziłby do zmniejszenia szerokiego zakresu rozbieżności, niezgodności wiedzy szkolnej z wiedzą życiową.

Przyczynę dysproporcji między wiedzą przekazywaną przez szkołę a zakresem wiedzy wymaganej w praktyce autor wyjaśnia w następnym szkicu („Szkoła a pozostałe instytucje wychowującego społeczeństwa”). Jest nią odizolowanie szkolnictwa od resortów gospodarczych, od instytucji kulturalnych i naukowych oraz od środków masowego przekazu. Odizolowanie szkolnictwa powoduje wiele niekorzystnych zjawisk w sferze kształcenia i wychowywania młodzieży. Brak jednolitości w oddziaływaniu wychowawczym poszczególnych instytucji, przekazywanie informacji często odmiennych niż te, które przekazuje szkoła, powoduje narastanie napięć i konfliktów w procesach kształcenia i wychowania.

Autor rozszerzając zakres pojęcia szkoły na wszystkie instytucje kształcące i wychowujące, a zakres pojęcia nauczyciela na wszystkich tych, którzy kształcą bądź wychowują młodzież, wskazuje na konieczność stworzenia planowej działalności wychowawczej tych instytucji tak, aby w sposób optymalny przyczyniały się do

kształcenia i wychowywania. Jednakże szkoła jako instytucja powołana do systematycznego przekazywania wiedzy jest i pozostanie decydującym czynnikiem w wychowywaniu i kształceniu młodego pokolenia, dlatego też jest instytucją, która powinna nadawać kierunek całemu, szeroko rozumianemu systemowi oświaty.

Problem wzajemnego powiązania poszczególnych instytucji pozaszkolnych ze szkołą („Nauczyciel szkolny a inni nauczyciele i wychowawcy”) autor proponuje rozwiązać etapowo. Realizacja pierwszego etapu powinna polegać na uświadomieniu tym instytucjom „zakresu i skutków ich rzeczywiście wykonywanych funkcji kształcenia i wychowania”. Etap drugi to opracowanie podziału prac instytucji i racjonalnych zasad koordynacji tych prac. Trzeci etap polegałby na opracowaniu programów szkolenia wszystkich nauczycieli pozaszkolnych do wykonywania swoich funkcji. Ostatnim, czwartym etapem byłoby — zdaniem autora — „stworzenie w systemie ustawicznego kształcenia pozaszkolnego miejsca na doskonalenie pedagogiczne pozaszkolnych nauczycieli”.

Nowe zadania szkoły i rola, jaką ma spełniać w przyszłości w społeczeństwie, powoduje zmiany ilościowe i jakościowe w strukturze zawodu nauczycielskiego. Istocie funkcji nauczycielskich poświęca autor szkic „Zmieniające się funkcje nauczyciela”. W rozwoju historycznym funkcje nauczyciela zmieniały się. Przekazywanie wiedzy szkolnej uczniom przez nauczyciela stanowiło najczęściej istotę zawodu nauczycielskiego. Koncentracja nauczyciela tylko na przekazywaniu uczniom poszczególnych zakresów wiedzy doprowadza do zaniedbań w zakresie kształtowania i rozwoju osobowości uczniów. Problem ten jest trudny do rozwiązania, ponieważ nauczyciel, od którego głównie wymaga się realizacji obszernych programów nauczanych przedmiotów, nie ma na to czasu. Badacze dokonujący oceny obecnego stanu oświaty w wielu krajach podkreślają, że szkoła musi zarówno przekazywać wiedzę, jak i kształtować osobowość wychowanków.

Analizując „możliwości stworzenia skoordynowanego systemu oświaty” (w „Raporcie” wyróżnia się: koordynację ideologiczną, instytucjonalno-organizacyjną, programową, psychologiczną, kulturalną i socjologiczną) autor zastanawia się nad „potencjalnymi możliwościami koordynacji procesów i oddziaływań kształcących i wychowujących w praktyce”. Możliwości te interesują autora z punktu widzenia potrzeb nauczyciela, wynikających z jego pracy zawodowej.

Sprawy te są również przedmiotem analizy w szkicu „Nauczyciel w skoordynowanym systemie oświaty”. Autor rozpatruje rolę nauczyciela pod kątem widzenia następujących funkcji szkoły: nauczania, kształcenia, wychowania i funkcji opiekuńczej. Szkic zawiera analizę takich problemów, jak: rola nauczyciela w tworzeniu programów, organizacja nauczania, problem pomocy naukowych i wyposażenia szkół oraz kwalifikacji, umiejętności i postaw nauczycieli. Dzieliąc proces wychowania na wychowanie umysłowe, polityczne, moralne, estetyczne, fizyczne, autor analizuje funkcję nauczyciela w unowocześnionym systemie oświaty w poszczególnych zakresach oddziaływań wychowawczych.

Funkcjonowanie nauczyciela w zreformowanym systemie oświaty musi poprzedzić odpowiednie przygotowanie ich do pełnienia nowego, poszerzonego zakresu obowiązków. Zdaniem autora zmiana w systemie kształcenia nauczycieli powinna iść zarówno w kierunku poszerzenia ich zakresu wiedzy pedagogicznej, jak i poszerzenia wiedzy „społecznej i socjologiczno-ekonomicznej dotyczącej rzeczywistych struktur instytucji wychowującego społeczeństwa” poprzez zorganizowanie praktyk nauczycieli szkolnych w instytucjach oświaty pozaszkolnej (zaznajomienie nauczycieli z treścią i metodami pracy stosowanymi w tych instytucjach).

„Przejdźcie nauczyciela od szkoły »szkolnej« do szkoły »życiowej« będzie prawdziwą rewolucją w jego zawodzie”, dlatego też jego przygotowanie merytoryczne, metodyczne i psychologiczne jest warunkiem koniecznym funkcjonowania nauczyciela w zmodernizowanym, unowocześnionym systemie oświaty.

Problemy związane z zawodem i funkcjami społecznymi nauczycieli są bardzo żywo dyskutowane w dobie obecnej. Książka profesora J. Szczepańskiego jest jednym z cenniejszych spojrzeń na te problemy.

Elżbieta Wawrzyniak

KRYSTYNA KULIGOWSKA: PROBLEMY INDYWIDUALIZACJI NAUCZANIA

Warszawa 1975. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Z dużym zadowoleniem i satysfakcją należy powitać ukazanie się dość dawno zapowiadanej książki (grudzień 1973) Krystyny Kuligowskiej: „Problemy indywidualizacji nauczania”.

Jest to już druga w ostatnim czasie pozycja po książce R. Więckowskiego „Problem indywidualizacji w nauczaniu” poświęcona zagadnieniom indywidualizacji nauczania.

Książka Krystyny Kuligowskiej ma znacznie szerszy zakres opracowania problematyki indywidualizacji niż R. Więckowskiego zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. Jest to pierwsza książka w Polsce, która syntetycznie omawia zagadnienia indywidualizacji, ponieważ dotychczasowe publikacje były tylko przyczynkowe. Dlatego też kto będzie zajmował się problematyką indywidualizacji nauczania, powinien dokładnie ją przestudiować, a zalecana jest do przeczytania każdemu nauczycielowi.

Problemy indywidualizacji nauczania mają już długą historię i bogatą literaturę, jednak istnieje na ten temat wiele niejasności, a nawet nieporozumień.

W ostatnim dziesięcioleciu można zauważyć w Polsce wzrost zainteresowania teoretyków dydaktyki i nauczycieli-praktyków indywidualizacją nauczania. Indywidualizacja nauczania — to problem niezwykle ważny, a ostatnio — również i modny, mówi się o nim na zebraniach nauczycielskich, konferencjach, sympozjach oraz podnosi się w licznych artykułach w prasie pedagogicznej i codziennej. Wiąże się to niewątpliwie z faktem, że zróżnicowanie ma tendencję wzrastającą. Jakkolwiek ranga problemu rośnie, to jednak nie jest on ciągle dostatecznie znany, a co najważniejsze — nie ma jednoznaczności w pojmowaniu go, zresztą samo rozpoznawanie indywidualnych różnic między uczniami jest już sprawą niełatwą. O potrzebie indywidualizacji nauczania podkreśla „Raport o stanie oświaty w PRL”, w którym stwierdza się m.in., że „konieczne jest powszechne indywidualizowanie procesu kształcenia”. Dlatego też książka Krystyny Kuligowskiej jest jakby zamówieniem nauczycieli i bardzo na czasie i może być pomocna w rozwiązaniu problemów indywidualizacji nauczania, które są trudne i wielostronnie uwarunkowane.

Tematyka jest nowa i niezmiernie aktualna ze względu na potrzebę intensyfikacji nauczania w klasach V—VIII. Bardzo szeroki jest zakres problematyki książki, a poszczególne jej rozdziały różnią się między sobą znacznie.

Książka składa się z przedmowy, siedmiu rozdziałów i zakończenia, w których autorka omawia szeroko problematykę indywidualizacji w oparciu o literaturę zagraniczną, krajową oraz własne badania, którymi objęła 660 osób.

Celem książki, jak píše autorka, jest przyjsie nauczycielom z pomocą w konkretnej praktyce szkolnej przez ukazanie:

— wzrostu znaczenia problemu indywidualizacji;

- stosunku nauczycieli do indywidualnych różnic między uczniami;
- doświadczeń i propozycji nauczycieli w dziedzinie uwzględniania w nauczaniu indywidualnych różnic między uczniami;
- warunków, jakie sprzyjają bądź utrudniają indywidualizację nauczania.

W przedmowie i całej pracy przejawia się myśl, że indywidualizujemy nauczanie nie tylko ze względu na uczniów słabych i zdolnych, ale dla ułatwienia rozwoju zdolności i zainteresowań wszystkich uczniów w klasie szkolnej.

Pierwszy rozdział poświęcony jest zagadnieniom jednolitości i zróżnicowaniu w szkolnictwie, szczegółowo omawia etapy zainteresowania się problemem różnic indywidualnych oraz czynniki powodujące różnice.

Podaje sześć grup różnic, na jakie należy zwracać uwagę w nauczaniu dzieci w średnim wieku szkolnym, a mianowicie:

- różnice w zasobie wiedzy, umiejętności, doświadczeń;
- różnice w przebiegu czynności poznawczych, zwłaszcza spostrzegania i myślenia;
- różnice w zainteresowaniach;
- różnice w motywacji uczenia się;
- różnice w zdrowiu, we właściwościach procesów nerwowych;
- różnice w warunkach środowiskowych.

Z zebranego materiału wynika, że stosunkowo najslabiej nauczyciele dostrzegają indywidualne różnice pod względem zdrowia, neurotyczności ucznia, różnic w motywacji uczenia się, a także iż niektórzy niesłusznie utożsamiają zróżnicowanie w zasobie wiedzy ze zróżnicowaniem czynności poznawczych.

Wyjaśnia również, jakie istnieją różnice i podobieństwa między takimi pojęciami, jak indywidualizacja nauczania, nauczanie zróżnicowane, zróżnicowanie szkoły czy zróżnicowanie dydaktyczne.

W rozdziale drugim autorka omawia kierunki i sposoby rozwiązywania różnic indywidualnych między uczniami od czasów najdawniejszych do chwili obecnej.

W rozdziale trzecim przedstawiono stosunek nauczycieli do indywidualnych różnic między uczniami opracowany w oparciu o wyniki ankiety wypełnionej przez 630 nauczycieli; z tego 192 uczących w miastach, a 438 w szkołach na wsiach i w osiedlach.

Ankieta dotyczyła trzech grup zróżnicowań:

- grupa I — różnice intelektualne,
- grupa P — różnice psychofizyczne,
- grupa S — różnice środowiskowe.

Wyniki ankiety ujawniły, że istnieją duże dysproporcje wśród nauczycieli w dziedzinie dostrzegania różnic indywidualnych między uczniami. Najbardziej zauważają nauczyciele różnice intelektualne, mniej psychofizyczne, a niektórzy tylko środowiskowe.

W rozdziale IV omówiono uwzględnianie różnic indywidualnych w nauczaniu i uczeniu się. Autorka szczegółowo opracowała, jak należy uwzględniać różnice indywidualne podczas opracowywania nowego materiału, utrwalania i kontroli oraz na zajęciach pozalekcyjnych.

Przeprowadzone badania ankietowe i wypowiedzi świadczą, że między dostrzeganiem różnic i uwzględnianiem występuje wyraźna tendencja malejąca. Samo zaś docenianie problemu występowania różnic nie wystarcza, niezbędne jest dostrzeganie zróżnicowania uczniów własnej klasy oraz uwzględnianie tych różnic w nauczaniu.

W rozdziale V autorka omawia przykłady uwzględniania w nauczaniu różnic indywidualnych między uczniami i daje propozycje w sprawie dalszych poszukiwań nauczycielskich. Wyniki badań 150 nauczycieli, którzy docenili problemy zróżnicowania i wszyscy też starali się uwzględniać te różnice w nauczaniu — są optymistyczne. Na szczególną uwagę zasługuje również to, że autorka mocno akcentuje

w pracy, iż indywidualizacja nauczania nie jest celem głównym nauczania, lecz środkiem ułatwiającym osiągnięcie celu podstawowego, jakimi są wyniki nauczania, co wydaje się bardzo słuszne, bo nie można tylko dostosowywać zadań i poleceń przede wszystkim do ucznia, a usuwać na bok z pola widzenia celów lekcji. Doskonale są przykłady ukazujące, jak na poszczególnych przedmiotach nauczania można rozwijać zainteresowania uczniów treściami — tak np. proponuje sfabularyzowanie zadań z matematyki itp. Ważne jest również to, że podaje określenie ucznia zdolnego w odczuciu nauczycieli i uczniów.

Słusznie autorka pisze, że problemy uzdolnień nie są jeszcze dostatecznie zbadane — trudno więc o precyzyjną definicję pojęć zdolności, uzdolnień, ponieważ zbyt wiele jest tu niewiadomych. Dużo miejsca poświęca wielopoziomowemu nauczaniu. Przytacza zaobserwowane wątpliwości nauczycieli, ich potknięcia czy nawet błędy w stosowaniu nauczania wielopoziomowego i stwierdza, że są one wynikiem nie dosyć jasnej odpowiedzi na pytania: jaki jest cel różnicowania, co należy różnicować, jak należy różnicować oraz jak kwalifikować ucznia do odpowiedniego poziomu. Uwzględnienie tych czterech pytań pozwala znacznie lepiej scharakteryzować wielopoziomowe nauczanie, niż uczynił to R. Więckowski w pracy „O intensyfikacji procesu nauczania”.

W rozdziale VI omówiono czynniki utrudniające i ułatwiające stosowanie zasady indywidualizacji. Autorka wymienia trzy grupy czynników, które rzutują na realizację zasady indywidualizacji nauczania, a mianowicie:

- grupa czynników niezależnych od nauczyciela (np. plany, programy nauczania i podręczniki);
- grupa czynników względnie niezależnych od nauczyciela (np. poziom kultury domu ucznia);
- grupa czynników zależnych od nauczyciela (stosunek do indywidualnych różnic między uczniami).

Słusznie autorka na str. 180 i 187 pisze, że tylko łączne uwzględnianie trzech wymienionych grup czynników zabezpieczyć może poprawną realizację zasady indywidualizacji nauczania, aby wszyscy uczniowie osiągnęli określony zasób wiedzy i umiejętności, by szkoła wpływała na rozwój zainteresowań i uzdolnień.

W rozdziale VII mówi się o doskonaleniu pracy nauczycieli w aspekcie indywidualizacji nauczania. Autorka stwierdza, że na ogół nie trzeba przekonywać nauczycieli o potrzebie indywidualizacji, choć w wielu przypadkach można mówić o powierzchownym bądź jednostronnym rozumieniu przez pedagogów tego problemu. Nauczyciela, który dobrze rozumie potrzebę indywidualizacji, wyróżniają cztery cechy: wiedza o czynnikach powodujących różnice; docenianie możliwości rozwoju i zmian jednostki; orientacja w czynnikach powodujących te zmiany; dostrzeganie własnych zadań w tej dziedzinie i możliwie najlepsze ich wypełnienie. Wymienia również czynniki, które utrudniają wielostronne pojmowanie potrzeby indywidualizacji, a jako jeden z głównych wymienia feminizację zawodu nauczycielskiego, co, wydaje się, wymaga zbadania.

W zakończeniu autorka ukazuje znaczenie badań, podaje dekalog przestróg dla nauczyciela, podejmującego w nauczaniu problemy indywidualizacji.

O wartości tej pracy stanowi przede wszystkim ścisły związek z konkretną praktyką, bardzo bogaty materiał badawczy, który niekiedy zbyt nawet cięży nad takim rozważań.

Wydaje się, że zastosowany przez autorkę układ rozdziałów i podrozdziałów prowadzi do powtarzania niektórych zagadnień, a równocześnie rozprasza uchwycenie dokładne problemów indywidualizacji. Odczuwa się jakby na siłę przekonywanie Czytelnika w każdym rozdziale, że zachodzi potrzeba indywidualizacji nauczania.

Przemyśleń i dyskusji wymagają pojęcia: nauczanie wielopoziomowe, nauczanie zróżnicowane i indywidualizacja nauczania,

gdyż autorka — wydaje się — stara się postawić znak równości między tymi pojęciami.

Mimo tych kilku uwag krytycznych książka Krystyny Kuligowskiej jest na obecnym etapie jakby encyklopedią zagadnień dotyczących jednolitości i różnicowania. Autorka nie tylko udowodniła potrzebę różnicowania nauczania, ale wskazała również na sposoby różnicowania nauczania z różnych przedmiotów, a więc osiągnęła całkowicie założone cele.

Książka ta może stanowić dla nauczyciela cenną i wartościową pomoc.

Włodzimierz Trochanowski
Zielona Góra

ZYGMUNT WIATROWSKI: POWODZENIA I NIEPOWODZENIA SZKOLNE PRACUJĄCYCH Warszawa 1975, PWN

Literatura pedagogiczna wzbogaciła się o interesującą i wartościową pozycję. Walory wyżej wymienionej publikacji są różnorodne. Postaram się je zaprezentować w dalszej części omówienia. Na wstępie niezbędna jest jednak krótka jej charakterystyka. Praca składa się z siedmiu rozdziałów, wstępu, zakończenia, bibliografii obejmującej 15 stron, aneksu zawierającego tabele z danymi statystycznymi i teksty ankiet stosowanych przez autora oraz streszczenie w języku niemieckim i rosyjskim.

Już to wyliczenie ukazuje troskę zarówno autora, jak i wydawnictwa o prawidłową konstrukcję pracy, o uczynienie jej „czytelną” od pierwszego kontaktu czytelnika z jej treścią.

Rozdział I zatytułowany skromnie „Rozważania wstępne” obejmuje dwie grupy zagadnień. W pierwszej części autor prezentuje ten dział oświaty, który jest przedmiotem jego badań — mianowicie średnie szkolnictwo dla pracujących. W drugiej części omówione są pewne pojęcia, którymi autor posługuje się w dalszych rozważaniach.

W rozdziale II i III (37—97) przedstawione są: warsztat badawczy autora (problematyka, narzędzia badawcze, procedura badawcza) i charakterystyka badanych zbiorowości. Charakterystyka zawiera przede wszystkim te elementy, które są ważne dla podstawowego problemu nurtującego autora: przyczyn niepowodzeń w nauce uczniów pracujących. Dlatego też w charakterystyce znajdują się m.in. informacje o sprawności umysłowej i o motywach podejmowania nauki w szkołach dla pracujących.

Następne rozdziały zawierają analizę pojęcia powodzeń i niepowodzeń szkolnych (w różnych aspektach) i na tym tle już są przedstawiane powodzenia i niepowodzenia uczniów szkół dla pracujących. W każdym z tych rozdziałów oprócz przedstawienia badanej rzeczywistości i próby ukazania genezy stwierdzonej sytuacji autor stara się zaproponować pewne rozwiązania pozwalające na usunięcie czy zmniejszenie zasięgu niepowodzeń.

Ostatni (VII) rozdział jest prawie w całości poświęcony prezentowaniu proponowanych przez autora środków zaradczych.

Reasumując — autor włożył bardzo wiele wysiłku, aby badany problem ująć z różnych punktów widzenia tak, aby czytelnik miał możliwie pełny obraz sytuacji. Charakterystyka publikacji — choć bardzo krótka i siłą rzeczy pobieżna — była niezbędna po to, aby raz jeszcze ukazać wyraziście zarysowaną i konsekwentnie zrealizowaną konstrukcję w prawidłowy sposób prezentowanej czytelnikowi pracy

badawczej. Podkreślam to dlatego, gdyż uważam, że praca ta może służyć jako dobry przykład, jako pewien wzór dla młodych pracowników naukowych podejmujących trud rzetelnych badań, odpowiedniego przeanalizowania uzyskanych wyników i prawidłowego wyciągnięcia wniosków.

Wyrazone wyżej uznanie nie oznacza, że omawiana publikacja nie budzi pewnych wątpliwości. Jedną z poważniejszych wątpliwości nasuwa się przy porównaniu tytułu książki z dominującą w niej problematyką. Autor obiecuje nam rozważania na temat „powodzeń (podkreśl. moje WR) i niepowodzeń szkolnych”, a gros rozważań poświęconych jest niepowodzeniom (rozdz. V, VI i VII — podczas gdy zagadnienie powodzeń występuje tylko w części rozdziału III). Wydaje się, że i autor odczuwał pewien niepokój, co do adekwatności tytułu i treści, daje temu bowiem wyraz już we wstępie i dalej na stronie 111, gdzie pisze: „Powodzenia szkolne czy też powodzenia w nauce przyjęło się traktować jako stan normalny, będący następstwem prawidłowo funkcjonującego układu warunków, od których to powodzenie jest uzależnione. Toteż w literaturze pedagogicznej w zasadzie brak jest omówienia sposobów dochodzenia do powodzenia. Można jednak sformułowania takie uzyskać w sposób pośredni, na zasadzie wnioskowania”. Jest to jakiś argument, ale nie w pełni przekonujący. Czym innym także jest sformułowanie teoretycznych postulatów niezbędnych dla osiągnięcia powodzeń szkolnych, a co innego praktyczna działalność pozwalająca na osiągnięcie powodzenia. Uważam, że równie wnikliwa analiza powodzeń osiąganych przez poszczególne szkoły, nauczycieli czy uczniów byłaby również kształcąca i przydatna, jak analiza istoty niepowodzeń i ich genety. Wydaje się jednak trudniejsza, bo mniej uchwytne i wymierne prawdopodobnie są warunki, w których osiąga się powodzenie. Zastrzeżenie powyższe (odnośnie tytułu) nie oznacza jednak, że w omawianej pracy nie można znaleźć wielu interesujących wskazówek, jak osiągać powodzenie.

Jest jeszcze kilka elementów, które można byłoby potraktować jako dyskusyjne czy obniżające klarowność wywodów. Autor np. potraktował w niektórych fragmentach zamiennie pojęcie „motyw” i „przyczyna” — np. s. 66, tabela 10 zawiera wg mnie przyczyny — nie motywy. Ale być może, że to już zbytbytnia drobiazgowość z mojej strony. Niezbyt zręczny jest także dość często stosowany przez autora zwrot typu „... szkolnych pracujących”, np. „Pojęcie i zakres problemowy niepowodzeń szkolnych pracujących” czy „Analiza głównych przyczyn niepowodzeń szkolnych pracujących”. Autorowi chodzi tu o niepowodzenia szkolne uczniów pracujących, jest to zatem pewien skrót, jednak trochę rażąco w bardzo starannych i przemyślanych pod względem językowym sformułowaniach. Autor nie ustrzegł się kilkakrotnych powtórzeń pewnych myśli, nawet w dosłownych sformułowaniach, np. powtarzają się wywody na temat kształcenia ustawicznego (na s. 35, 168 i 220).

Z. Wiatrowski będący wielkim specjalistą w zakresie metod statystycznych i ujęć graficznych daje 23 rysunki-wykresy i 30 tabel. To poważny zastrzyk bardzo skoncentrowanych treści, co zależnie od typu umysłowości czytelnika może być uważane za plus, jak i za minus, gdyż czasem te zestawienia ujmują prezentowane kwestie drobiazgowo.

I ostatnia uwaga typu krytycznego: autor przedstawił w swojej pracy różne typy szkół dla pracujących: liceum ogólnokształcące, technikum mechaniczno-elektryczne 5-letnie, technikum budowlane po ZSZ, liceum ekonomiczne, technikum mechaniczno-elektryczne po ZSZ. W rozważaniach czasem za mało ukazana jest różnorodność uczniów uczęszczających do tych różnych typów szkół. A przecież prawdopodobnie są i inne motywy uczenia się i inny rodzaj niepowodzeń szkolnych. Na to — wydaje się — autor zwrócił trochę za mało uwagi.

Powyższe zastrzeżenia nie zmniejszają jednak wagi licznych wartości pracy. Do nich należą — poza wzmiankowaną już strukturą treści:

a) Cenna próba uporządkowania nazewnictwa (s. 33). Autor przedstawiając różne definicje bądź formułuje własne, bądź wybiera uważaną przez siebie za najbardziej prawidłową, dając przy tym przekonujące uzasadnienie.

b) Bardzo interesująca dla czytelnika mniej zafascynowanego danymi liczbowymi, zestawieniami statystycznymi jest wszechstronnie, a jednocześnie bez zbędnych informacji przedstawiona charakterystyka osób badanych. To są na pewno żywe indywidualności, a nie jednostki statystycznie potraktowane, które mnożymy, dzielimy, dodajemy, obliczamy z nich odpowiednie procenty itp. Wzmacniają to odczucie cytowane wypowiedzi badanych. Z treści tych wypowiedzi wynika, że autorowi udało się zdobyć zaufanie badanych tak bardzo ważne w tego typu badaniach.

c) Interesująco, potwierdzając duże znanstwo przez autora opracowywanego zagadnienia, zaprezentowana jest literatura. Autor klasyfikuje najważniejsze publikacje z interesującego go zakresu w 4 grupy: istota powodzeń i niepowodzeń szkolnych, przejawy i rozmiary niepowodzeń szkolnych, ich źródła i przyczyny oraz wybrane środki zaradcze. Ta klasyfikacja sprzyja zorientowaniu się, jacy autorzy zajmowali się poszczególnymi grupami problemowymi i które z tych grup są bardziej, a które mniej uwzględnione w badaniach empirycznych i w rozważaniach teoretycznych. Uzasadnia ona także konstrukcję pracy. W ten sposób zaprezentowanie dotychczasowych badań literatury ukazuje erudycję autora, ale jest i organicznie wmontowanym elementem pracy.

d) Praca jest interesująca z punktu widzenia metodologicznego, autor bowiem analizuje termin „procedura” i sam konstruuje schemat procedury badań nad powodzeniami i niepowodzeniami szkolnymi pracujących (s. 58 rys. 7).

Z innych rysunków — wykresów interesujący i bardzo bogaty w treść jest schemat przebiegu działania (zachowania) będącego źródłem powodzeń i niepowodzeń (s. 100, rys. 12). Głębsza analiza takiego schematu ukazuje, ile da się powiedzieć. ile treści zawrzeć w przemyślanym, dobrze skonstruowanym schemacie.

Ostatni schemat, który także wart jest zwrócenia uwagi — to „projekt modelu średniej szkoły dla pracujących” w dwóch wariantach (s. 235 i 241).

e) Mimo iż badania przeprowadzane były przede wszystkim na terenie województwa bydgoskiego, jest to podstawa do wyciągnięcia pewnych wniosków o charakterze ogólniejszym, gdyż autor w rozdziale III ukazuje, że dobre naśladanie zbiorowości i sytuacje są charakterystyczne i typowe dla średnich szkół dla pracujących w kraju. W związku z tym specjalnej wartości nabiera rozdział VII „Warunki skuteczności kształcenia pracujących i środki zaradcze”, w którym autor po części poświęconej rozważaniom terminologicznym dotyczącym efektów kształcenia, efektywności kształcenia, pojęcia kształcenia ustawicznego i w jego zakresie miejscu kształcenia pracujących formułuje funkcje, które kształcenie pracujących ma do spełnienia. Na tym tle ukazuje „sprawy do rozwiązania” palące, jeśli chcemy zlikwidować czy zmniejszyć niepowodzenia szkolne uczniów pracujących: dobór i układ treści kształcenia zgodny z rzeczywistymi potrzebami uczniów, stworzenie warunków wykorzystania doświadczenia zawodowego i społecznego uczniów pracujących (jedna z ważnych i bardzo cennych różnic między uczniami szkół dla młodocianych i dla pracujących), należyte „wmontowanie” szkoły dla pracujących w system szczeblowy doskonalenia zawodowego. Autor wymienia jeszcze inne środki zaradcze, te jednak wydają mi się podstawowe, a poza tym są z kategorii takich, które można stosunkowo łatwo wprowadzić w życie.

* * *

Myszę, że zgodnie z życzeniem i oczekiwaniami autora książka tu omawiana może być na pewno interesującą lekturą dla różnych kręgów czytelników:

- a) dla młodych, początkujących pracowników naukowych jako literatura metodologiczna,
 b) dla nadzoru pedagogicznego i nauczycieli,
 c) dla „bohaterów” publikacji, to jest dla aktualnych, byłych i może przyszłych uczniów szkół dla pracujących.

W recenzowanej publikacji znaleźć bowiem można szerokie tło ukazane przez autora dysponującego bogatą wiedzą teoretyczną (czego potwierdzeniem jest także bibliografia), jak i konkretne sytuacje — czasem ukazujące nawet poszczególne jednostki (ciekawe cytaty wypowiedzi badanych), obfite i różnorodne dane statystyczne i wreszcie próby, propozycje udoskonalenia pracy średnich szkół dla pracujących.

Wanda Rachalska

**ALVIN TOFFLER (RED.): LEARNING FOR TOMORROW.
 THE ROLE OF THE FUTURE IN EDUCATION
 New York 1974, Vintage Books, ss. 421 + XXVI**

Alvin Toffler, profesor na Uniwersytecie Cornella w Itace (Nowy Jork), od paru już lat zajmuje się futurologią. Toffler wydał uprzednio kilka prac poświęconych prognozowaniu, m.in. znany w naszym kraju, głośny tom esejów „Szok przyszłości” (Future Shock. New York 1971, Bantam), „Futurologi” (The Futurists (ed.). New York 1972, Random House), „Kultura konsumentów” (The Culture Consumers) oraz „Szkoła w mieście” (The Schoolhouse in the City (ed.) i omawiana publikacja jest twórczą kontynuacją dotychczasowej działalności naukowej i pisarskiej autora.

Zastosowanie futurologii do oświaty — w naszej epoce niezwykle burzliwych przemian, gdy rok dwutysięczny jest tak blisko — nie jest pozbawione racji, a nawet konieczności. W obliczu szybko postępujących zmian, jakie zachodzą we współczesnym świecie, człowiek, który jutro wkroczy w życie, musi posiadać między innymi umiejętność rozwiązywania coraz nowszych, a często złożonych i skomplikowanych problemów, umiejętność plastycznego i twórczego działania.

Stajemy nieustannie wobec konieczności prognozowania, żyjąc w stanie permanentnej rewolucji oświatowej. W sytuacji ścierania się — często przeciwstawnych — modeli i propozycji reform pedagogicznych powinno nastąpić przesunięcie akcentu z kwestii jak?, gdzie i kiedy kształcić? na zasadnicze pytanie — dlaczego?, po co kształcić?

Jest to główna teza, która jasno jawi się w omawianej pracy. Stwierdzenie powyższe można sprecyzować wyraźniej w postaci: każdy system oświatowy, wszelka edukacja wyrasta z wyobrażenia o przyszłości, a z kolei wszelkie kształcenie tworzy wyobrażenie tej przyszłości.

Każdy proces dydaktyczno-wychowawczy ma na celu przygotowanie współczesnego człowieka do życia w przyszłości — w jakim stopniu cel ten jest realizowany?

Efektywność działania nauczyciela-wychowawcy w szkołach, koledżach i na uniwersytetach zależna jest od uświadomienia sobie potężnej, psychologicznej roli, jaką odgrywa wyobrażenie przyszłości w motywacji uczącego się.

Nieuchronny jest czas „rewolucji szkolnej”; trzy dotychczasowe cele szkoły — uczenie punktualności, posłuszeństwa i rutyny — zostaną zastąpione przez uczenie człowieka zmienności i nastawień twórczych.

Oto kilka zaledwie też przedstawionych w dużym skrócie i z konieczności w pewnym uproszczeniu, które to twierdzenia rozwinięte są szerzej w recenzowanej publikacji. Dla ukazania tych też redaktor Alvin Toffler oraz 18 innych autorów — psychologów, pedagogów, futurologów, psychiatrów, humanistów oraz przedstawi-

cieli nauk społecznych — złączyło swoje prace przedstawiając w efekcie interesujący projekt, może nawet manifest, przyszłych zmian w edukacji współczesnego człowieka. Manifest ten określić można bez przesady dramatycznym wezwaniem o edukację w czasie przyszłym.

Omawiana praca składa się z trzech części, obejmujących łącznie 16 rozdziałów. W części I: „Wyobrażenie przyszłości i rozwój indywidualny jednostki”, będącej swego rodzaju wprowadzeniem w problemy edukacji jutra znajdujemy ciekawe studium „Psychologia przyszłości”, pióra redaktora publikacji oraz niezwykle frapujące rozważania socjologa Pauliny B. Bart na temat „Dlaczego kobiety widzą przyszłość inaczej niż mężczyźni?”, a także artykuł profesora psychiatrii Alvina F. Poussainta „Obraz przyszłości w oczach czarnego dziecka”.

Część II: „Miejsce przyszłości w programie nauczania”, poświęcona jest tendencjom rozwojowym w krajach uprzemysłowionych i wynikających z nich wnioskom dla przyszłych systemów oświatowych. Omówiono tutaj także formy przyszłego kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży oraz kierunki rozwojowe oświaty dorosłych. Wiele miejsca poświęcono też zmianom, jakie, zdaniem autorów, nastąpić mogą w programach nauczania.

Na szczególną uwagę zasługuje rozdział IX, w którym brytyjski futurolog John Wren-Lewis omawia „Przyszłość kształcenia naukowców” prorokując zmierzch specjalizacji — despecializację, odspecializowanie naukowców oraz integrację nauk. Współczesny pracownik nauki, zdaniem Wrenau-Lewisa, będzie musiał posiadać szerokie a przy tym ogólne spojrzenie na swój wąski wycinek rzeczywistości, którym się zajmuje, i umieć zespolić wyniki swoich badań z rezultatami dyscyplin pokrewnych, włączyć swoje badania w osiągnięcia współczesnej wiedzy.

Część III w całości dotyczy problemów kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w najbliższej przyszłości i omawia rolę nauczyciela w szkole przyszłości, udział społecznych środków materialnych przeznaczanych na kształcenie oraz procesy przemian, jakie prawdopodobnie nastąpią w związku z kształceniem częściowo zautomatyzowanym, i na tym tle zarysowano szerzej sylwetkę nowoczesnego, a właściwie współczesnego nauczyciela.

Trudno przewidzieć, czy nauczyciel nie stanie się w mniejszym stopniu osobą przekazującą wiedzę, kształtującą nawyki, przyzwyczajenia, umiejętności, postawy, światopogląd i system wartości oraz kontrolującą i oceniającą stopień rozwoju intelektualnego ucznia, zakres jego wiedzy i umiejętności, a w większym stopniu stanie się osobą, która planuje proces indywidualnego uczenia się.

Występuje tutaj dość zgodny pogląd, że procesy kształcenia i wychowania wymagają dość zasadniczych reform, a wszelkie przewidywania futurologii dosyć jednoznacznie wskazują, że rozmach, eksplozja współczesnej oświaty, rozsadzi jej utwierdzone tradycje.

Obszerną pracę, pod redakcją Alvina Tofflera, zamykają aneksy, dość szeroka bibliografia oraz indeks rzeczowy i nazwisk.

Ten fragmentaryczny przegląd zagadnień, rozpatrywanych w recenzowanej publikacji, nie jest w stanie oddać pełnego obrazu przyszłości oświaty, jaki został obszernie w niej nakreślony.

„Learning for Tomorrow” jest książką, której wartość niezwykle trudno jest dzisiaj ocenić; zgodzić się jednak trzeba, że w pewnym stopniu pogłębia ona naszą wiedzę o problemach współczesnego szkolnictwa i wytycza kierunki, które dziś jeszcze są tylko propozycjami, lecz jutro mogą stać się w pełni realne.

„Uczenie się dla jutra” polecić można nie tylko nauczycielom, pracownikom oświaty, pedagogom i wychowawcom, lecz także każdemu, kogo interesuje wizja oświaty, kształcenia i wychowania w niedalekiej przyszłości.

Bożena Zych
Kielce

IAN R. FINDLAY: EDUCATION IN SCOTLAND David Charles. Newton Abbot 1973, s. 143

Praca Iana R. Findlaya dotyczy oryginalnej problematyki — systemu oświaty w Szkocji — jest wręcz unikalna i zasługuje na popularyzację. W Polsce niekiedy używa się zamiennie przymiotników „brytyjski” i „angielski”, ale w Zjednoczonym Królestwie jest to nie do pomysłenia. Istnieje autentyczna świadomość odrębności Anglii i Szkocji, a odmiennosc ta jest szczególnie silna w dziedzinie oświaty. Ustrój szkolny w Anglii jest dualistyczny — obok bezpłatnych szkół państwowych funkcjonują również elitarne i odpłatne szkoły prywatne. System oświatowo-wychowawczy w Szkocji charakteryzuje (jak na warunki brytyjskie) demokratyzm i względna jednolitość — zdecydowana większość uczniów pobiera naukę w szkołach sektora państwowego. W Polsce powstało pierwsze w świecie ministerstwo oświaty, w Szkocji natomiast (wówczas jeszcze w państwie niepodległym) po raz pierwszy w Europie zrealizowana została idea objęcia nauczaniem wszystkich dzieci, niezależnie od statusu majątkowego ich rodziców.

Książka składa się z 6 rozdziałów. Rozdział 1 poświęcony jest historycznym uwarunkowaniom rozwoju systemu szkolnego w Szkocji, rozdział 2 dotyczy problemów organizacji administracji oświatowej, rozdziały 3—5 omawiają dokładnie szkocki ustrój szkolny (od kształcenia przedszkolnego do wyższego), końcowy rozdział 6 stanowi podsumowanie pracy. Najważniejsze problemy przedstawione zostały w rozdziale 2. Przedmiotem rozważań tej części pracy są tak zasadnicze kwestie, jak centralizm czy decentralizacja w zarządzaniu oświatą, a efektywność funkcjonowania aparatu administracyjnego i demokratyzacja systemu szkolnego.

Całością administracji państwowej w Szkocji kieruje sekretarz stanu do spraw Szkocji (the Secretary of State for Scotland), któremu podlegają cztery quasi-ministerstwa. W skład autonomicznego rządu szkockiego (Scottish Office) wchodzi również Szkocki Departament Oświatowy (Scottish Education Department), który dzieli się na 9 wydziałów. Rola centralnego organu zarządzania oświatą w Szkocji polega na określaniu ogólnej polityki oświatowej, natomiast właściwe administrowanie sprawami szkolnictwa należy do 35 lokalnych władz oświatowych (Local Education Authorities), które są samodzielne w granicach podlegającego im terytorium. Decentralistyczny model szkockiej administracji oświatowej powoduje trudności prowadzenia jednolitej polityki oświatowej, podczas gdy obiektywne wymogi postępu społecznego powodują, że niezbędna staje się administracja silna, sprawna, operatywna i efektywna.

W 1969 roku specjalna komisja pod przewodnictwem lorda Wheatleya (The Royal Commission on Local Government in Scotland) wykazała w raporcie o samorządzie oświatowym, że niektóre z lokalnych władz oświatowych to jednostki organizacyjne zbyt małe i słabe, by mogły funkcjonować zgodnie z zadaniami administracji w epoce rywalizacji naukowo-technicznej. Komisja proponowała nowe rozwiązania w organizacji aparatu oświatowego w Szkocji: zamiast 35 władz lokalnych sugerowała powołanie 7 regionów (każdy liczący minimum 100 000 ludności) i 37 dystryktów. W lutym 1971 roku rząd brytyjski opublikował tzw. „Białą Księgę” (White Papers) o reformie podziału administracji oświatowej w Anglii, Walii i Szkocji. Zmodyfikowana struktura administracji oświatowej w Szkocji polega na powołaniu 8 regionów i 49 dystryktów. Nowy model szkockiej administracji oświatowej będzie funkcjonować przypuszczalnie po roku 1975. Findlay podkreśla, że wzrost centralizmu w zarządzaniu oświatą zapewni prawdziwą demokratyzację systemu szkolnego w Szkocji poprzez wyrównanie poziomu szkolnictwa miejskiego i wiejskiego.

W rozdziale 3 pracy omówiono ciekawy eksperyment, jaki został przeprowadzony

w hrabstwie (hrabstwo — tradycyjna nazwa jednostki podziału administracyjnego państwa, którego terytorium jest wielkości pośredniej pomiędzy naszym dawnym powiatem a obecnym województwem) Stirlingshire. Wprowadzono tu nowy typ szkoły średniej — „middle school”, dla dzieci w wieku od lat 10 do 14. Odmienność organizacji szkolnictwa w Stirlingshire polega na tym, że nowa szkoła średnia grupuje jednocześnie uczniów od przedostatniej szóstej klasy szkoły początkowej do drugiej klasy typowej szkoły średniej.

W całej Wielkiej Brytanii obowiązek szkolny trwa od lat 5 (nauczanie dzieci w wieku 5—7 lat to właściwie przedłużone przedszkole) do 16, ale kształcenie w angielskich szkołach początkowych trwa 6 lat, a nie 7 jak w Szkocji. Uczniowie szkoccy rozpoczynają więc naukę w szkołach średnich w wieku 12 lat, a nie 11 jak w Anglii. Eksperyment w Stirlingshire ma na celu demokratyzację kształcenia ponadpodstawowego oraz rozwiązanie m.in. takiego podstawowego problemu, jak ułatwienie dowożenia uczniów w odległych rejonach wiejskich. Organizację szkolnictwa średniego w hrabstwie Stirlingshire Findlay określił jako formę „zdecentralizowanej centralizacji” („decentralised centralisation”), a sama realizacja koncepcji „middle school” wykazuje pewne podobieństwo do procesu tworzenia zbiorczych szkół gminnych w Polsce.

Wychowanie przedszkolne w Szkocji jest zróżnicowane w zależności od tego, czy przedszkole należy do sektora państwowego, czy prywatnego. Państwowe przedszkola przyjmują 35—40 dzieci, dopuszczalna norma w prywatnych wynosi 27 dzieci. W sektorze publicznym wychowaniem objęte są dzieci od 2½—5 lat, podczas gdy granica wieku w przedszkolach prywatnych wynosi 3½. Przedszkola państwowe funkcjonują przez cały dzień, prywatne tylko do godzin popołudniowych — na jedną zmianę. Wychowawca przedszkolny w sektorze państwowym przeważnie legitymuje się wyższym wykształceniem pedagogicznym, co nie jest wymagane w przedszkolach prywatnych.

Na uwagę polskiego czytelnika zasługują również piękne tradycje rozwoju oświaty w Szkocji. Zwycięstwo odłamu kalwinizmu pod kierunkiem Johna Knoxa w XVI wieku — w praktyce oznaczało dla oświaty realizację idei „szkoły w każdej parafii” (a school in every parish). W roku 1560 opublikowano w Szkocji „Pierwszą Księgę o Wychowaniu” (The First Book of Discipline), na mocy której każde miasteczko powinno mieć szkołę, a każda parafia nauczyciela. W roku 1696 parlament niepodległej Szkocji (unia z Anglią nastąpiła w 1707 roku) uchwalił, że każda parafia powinna wyposażyć budynek mieszkalny odpowiedni na szkołę i płacić pensję jej nauczycielowi. Jedynym kryterium przy przechodzeniu ucznia ze szkoły parafialnej aż na uniwersytet były jego zdolności, a nie status socjalny. Ojczyzna Johna Knoxa stworzyła demokratyczny system oświaty, który był wzorem dla całej Europy.

W Szkocji znacznie silniejsze były wpływy kontynentalnych państw europejskich niż Anglii i do drugiej połowy XIX wieku w ogóle nie istniały elitarne szkoły prywatne (osławione public schools) — zorganizowane później na wzór angielski. Godne podkreślenia jest również, że już w 1930 roku wprowadzono w Szkocji bezpłatne wydawanie mleka dla uczniów. W roku 1945 Szkocki Akt Edukacyjny (odpowiednik angielskiej ustawy oświatowej z 1944 roku, tzw. Butlera) wprowadził zasadę, że lokalna władza oświatowa ma obowiązek prawny dostarczenia środków transportu dla uczniów — do szkoły i z powrotem. Dla dzieci w wieku poniżej lat ośmiu ustalono limit dwie mile (1 mila — 1609 m), dla dzieci starszych wyznaczono granicę trzech mil.

Wartość pracy Findlaya polega na tym, że jej tematem są także węzłowe problemy z zakresu zarządzania oświatą — autor wykazał, że nowoczesne społeczeństwo wymaga silnej administracji dla realizacji polityki oświatowej zgodnej z interesami całego narodu.

Aleksander Maciesza

**MARTIN CARNOY (RED.): SCHOOLING IN A CORPORATE SOCIETY.
THE POLITICAL ECONOMY OF EDUCATION IN AMERICA**
New York 1972, D. McKay Company, Inc., ss. 303

Martin Carnoy, profesor ekonomii politycznej i ekonomiki oświaty w Uniwersytecie Stanforda w Kalifornii, znany jest — mimo młodego wieku — z gruntownych monografii historyczno-socjologicznych i politologicznych systemów szkolnych w krajach Ameryki Łacińskiej¹ oraz jako radykalny krytyk współczesnego szkolnictwa Stanów Zjednoczonych². Książka „Kształcenia w społeczeństwie korporacjonistycznym. Polityczna ekonomika oświaty w Stanach Zjednoczonych” powstała z jego inicjatywy, pod jego redakcją i przy jego współautorstwie — jest wyborem tekstów kilkunastu utworów, z których większość to profesorowie uniwersytetów i innych instytucji badawczych USA, znani bądź z krytyki szkolnictwa (jak I. Illich czy S. Bowles), bądź z radykalnych koncepcji alternatywnych przyszłościowych szkolnictwa (jak J. Areen, Ch. Jencks czy tenże S. Bowles)³. Zbiór składa się z dwóch części: „Kształcenie a równa dostępność” i „Alternatywy przyszłościowe”. Część pierwsza zawiera trzy mniejsze części: „Ruchliwość społeczna”, „Równa dostępność na rynku pracy”, „Równe szanse w oświacie”.

W tekście i podtekstach tej książki znajdujemy trzeźwą analizę nierówności oświatowych, polemikę z mitami o demokratyczności i osiągnięciach amerykańskiego szkolnictwa.

W całej amerykańskiej historii badań nad szkolnictwem pedagogzy, a ostatnio także inni przedstawiciele nauk społecznych, przyjmowali milcząco, że celem zarówno systemu społeczno-ekonomicznego, jak i systemu oświatowego Stanów Zjednoczonych jest maksymalizacja możliwości każdej jednostki. W amerykańskim systemie szkolnictwa zakładano, że każda jednostka ma tzw. „wolną wole” i jest zdolna zająć tak wysoko, jak jej na to pozwalają: motywacja, dążenia, aspiracje i zdolności. Każda więc jednostka, która nie osiągnęła w życiu sukcesu, może tylko siebie za to winić, gdyż nie potrafiła skorzystać z tych wszystkich środków, jakie jej udostępniono.

Zupełnie inaczej można jednak spojrzeć na amerykański system szkolnictwa — pisze M. Carnoy — jeśli zastanowić się nad innymi celami tego systemu. Czy rzeczywistym celem tego systemu jest nie maksymalizacja możliwości każdej jednostki, lecz maksymalizacja tego potencjału tylko w stosunku do wąskiej elity lub klasy rządzącej?

¹ Np. M. Carnoy: Family background, school inputs and students performance in school: The case of Puerto Rico, Stanford University 1971; tenże. A systems approach to evaluating illustrated with Puerto Rican Data. Stanford University 1971.

² M. Carnoy: Education as cultural imperialism. New York 1974, D. McKay Co, Inc., ss. 378. Patrz: J. Tomala: Radykalna krytyka szkolnictwa USA. *Ekonomista* 1975, nr 2.

³ Tom zawiera następujące rozprawy: M. Raskin: The channeling colony; S. Bowles: Unequal education and the reproduction of the social division of labor; M. Reich: Economic theories of racism; F. Blair: Job discrimination and education; S. Michelson: Rational income decisions of blacks and everybody else; T. Ribich: The case „equal opportunity”; S. Michelson: The political economy of public school finance; M. Carnoy: Is compensatory education possible?; H. Levin: The case for community control of schools; B. B. Stretch: The rise of the „free school”; F. Brenner: Political knowledge and experience in elementary education; J. Areen, Ch. Jencks: Education vouchers: a proposal for diversity and choice; I. Illich: Why we must disestablish school; S. Bowles: Cuban education and the revolutionary ideology.

Według S. Bowlesa amerykański system szkolnictwa został tak rozwinięty, żeby służyć potrzebom gospodarki kapitalistycznej. Zdaniem tego autora szkoły wypełniały tę funkcję znakomicie. Wchłaniały one emigrantów (lub jeśli nie ich samych, to ich dzieci) pochodzących z różnych krajów, z różnych kultur i kształciły ich w oparciu o jednakowe wartości ciężkiej, uczciwej pracy, oszczędzania, punktualności, respektu dla wyżej stojących w hierarchii społecznej, posłuszeństwa i lojalności względem elity nowego kraju i uczyły też podstaw nowego języka. Każdy otrzymał możliwość uzyskania bezpłatnie wykształcenia, stąd też bardzo szybko zlikwidowano w USA analfabetyzm, a wskaźnik określający przeciętną ilość lat, jaką robotnik amerykański spędził w szkole, należy do najwyższych w świecie.

Jednakże w stosunkowo krótkim czasie wielki business i elity intelektualne ustanowiły kontrolę nad tym, czego nauczano w szkołach, jak również nad samymi hierarchiami szkolnymi. Obecnie, bardziej jeszcze niż w przeszłości, tzn. na przełomie XIX i XX wieku, szkoły są podstawowym instrumentem społeczeństwa, umożliwiającym kierowanie (rozdział) dzieci do poszczególnych ról społecznych. S. Bowles udowadnia, że „w przeciwieństwie do tzw. amerykańskiego ideału, system szkolny bardziej pomaga w zachowaniu zdobytego statusu społecznego z generacji na generację aniżeli sprzyja przechodzeniu z klasy niższej do klasy wyższej” (s. 3).

Według artykułów Raskina i Bowlesa masowa krytyka szkół zapoczątkowana została w ostatnich 10 latach głównie przez grupy mniejszościowe, intelektualistów i samych studentów (znacznie wcześniej podobnej krytyce poddał szkoły J. Dewey, w swojej pracy pt. „Democracy and education”). Czarni i „kolorowi” dlatego atakują szkoły, ponieważ nie spełniły one ich oczekiwań i ideału „równych dla każdego możliwości usiłując tylko narzucić im jarzmo kultury białej klasy średniej, młodzież, dlatego że już dłużej nie może znieść ucisku i sprzeczności tkwiących w systemie szkolnym; niechęć kobiet do szkół wynika z tego, że instytucje te przeznaczały im zawsze rolę obywatela drugiej kategorii. To jednak nie wyjaśnia, dlaczego przedmiotem ataku stały się właśnie szkoły, a nie inne instytucje takie, jak np. korporacje, rodzina lub własność prywatna... Dlaczego właśnie szkoły? W końcu w każdym społeczeństwie to nie szkoły zapoczątkowują powstanie różnych norm i wartości, lecz są jedynie ich przekąsnikami” (s. 4).

A jednak szkoły uważane są o tyle za bardzo ważne instytucje, że determinują one — w oczach rodziców — przyszłość ich dzieci i są istotnymi czynnikami zarówno socjalizacji, jak i alokacji ról ekonomicznych i społecznych. Świadczenie szkolne determinuje rodzaj pracy, jaką będzie wykonywać jego posiadacz, i to daleko silniej obecnie niż w przeszłości. Szkoły atakowane są również m.in. dlatego, że są instytucjami, z którymi się najwcześniej spotykają ci ludzie, którzy są najbardziej wyzyskiwani i uciskani.

Zdaniem niektórych wymaganie od kogoś najpierw świadectwa, zanim przydzielą mu pracę, jest nawet niezgodne z konstytucją⁴, gwarantującą w wielu państwach każdemu prawo do pracy. System szkolny jest dla większości społeczeństwa amerykańskiego źródłem frustracji.

Problematyka związana z dawaniem jednostce lub ogółowi społeczeństwa większej niezależności, możliwości sprawowania kontroli lub nawet tylko zapewnienia każdemu różnych możliwości nie może być rozwiązana jedynie poprzez zmianę wewnątrz szkół: szkoły przecież po prostu odbijają i wpajają wartości społeczeństwa globalnego. Problemy te stanowią zasadnicze punkty rozważań kilku szkiców zbioru, w których autorzy zastanawiają się nad równymi szansami oświatowymi (equal opportunity): kwestionują koncepcję reformowania amerykańskiego społeczeństwa i amerykańskich szkół bez uprzedniej zmiany podstawowych instytucjonalnych struktur tego społeczeństwa.

⁴ Por. I. Illich: Abolishing schools. „New York Times” 3 i 4 May 1971, s. 35 i 45.

Autorzy ci również starają się dowieść, że równy dostęp do szkoły lub do rynku pracy wcale nie oznacza, że ludzie mają swobodę wolnego wyboru w ramach istniejących struktur instytucjonalnych — przeciwnie, jednostka zdominowana jest przez te instytucje i stosunki przez nie nakładane. One są właśnie kluczowymi czynnikami determinującymi zachowanie jednostki, a nie jej osobista motywacja lub życzenia.

Przykładowo T. Ribich w swoim szkicu pt. „Przyczynek do kwestii „równej możliwości«” analizuje różne sposoby pojmowania i rozumienia tego wyrażenia „równość możliwości (szans)”. W przeszłości „równość szans” oznaczała, że szkolnictwo podstawowe, średnie, a ostatnio także i na szczeblu college było udostępnione każdemu bezpłatnie. Obecnie jednak ekonomiści wskazują że na szczeblu kształcenia w szkole średniej lub wyższej (a jeszcze generację temu i w szkolnictwie podstawowym, na szczeblu kształcenia podstawowego) myląca jest doktryna „wolnego od opłat” szkolnictwa: uczęszczając do szkół studenci nie zarobkują i to, czy rodzine stać na utrzymanie dorosłego syna (córkę) na studiach, w znacznym stopniu determinuje decyzje kontynuowania nauki. Ludzie z różnym rozumieniem swoich ról społecznych (nałożonych im przez społeczeństwo) nie skorzystają na równi z innymi z możliwości dalszego kształcenia się, nawet jeśli późniejsze zarobki zrównoważyły im ewentualne nakłady (wydatki), jakie musieliby ponieść, kontynuując dalej naukę na uniwersytecie.

Niektórzy, jak np. Reich, uważają, że dyskryminacją dotknięte są grupy mniejszościowe ludzi kolorowych i ludzie biedni nie tylko na rynku pracy. Dzieci pochodzące z tych grup społecznych dyskryminowane są już w szkołach:... „instytucja ta, której naczelnym zadaniem jest rozwijanie kapitału ludzkiego, działa w ten sposób, żeby utrudnić czarnym i »kolorowym« robienie takich postępów (i następnie karier) w nauce, jakimi legitymują się dzieci białych (pochodzące z klasy średniej)”.

Czy wprowadzenie kształcenia kompensacyjnego (wyrównawczego) może rzeczywiście spowodować zmiany w sytuacji ludzi „kolorowych” i biednych i czy może wyrównać ich szanse, jeżeli chodzi o uzyskanie takiego samego wykształcenia i tej samej pozycji społecznej, jakie posiadają biali? Szkic M. Carnoya „Czy kształcenie wyrównawcze jest możliwe” i artykuł S. Michelsona zawierają wzięte omówienie wyników prób badań nad tą problematyką, których wnioski sprawdzić można do następującego stwierdzenia: nawet jeśli tradycyjny sposób (tj. metoda zwiększania nakładów i różne subsydia finansowe na rozwój szkół, do których uczęszczają dzieci kolorowych, itp.) doprowadzi do wyrównania dostępu do środków kształcenia, to i tak ta strategia wyrównywania szans nie przyniesie rzeczywistych sukcesów. Warunkiem równości w dostępie do oświaty jest bowiem — co szczególnie wyraźnie podkreśla S. Bowles — zlikwidowanie podstawowych instytucji i stosunków kapitalizmu.

Większość czarnych i kolorowych uważa, że szkoły czynią ich tylko bardziej podatnymi „na zatrudnienie” w obecnej strukturze gospodarczej i że wpajają im one uległość i lojalność względem dotychczasowej struktury. Ruch zmierzający do objęcia szkoły pod kontrolę danej społeczności, w której ona funkcjonuje — jak to opisuje w swoim szkicu H. M. Levin — podnosi kwestię różnych wyników szkolnych: czarni i kolorowi sądzą nie bez słuszności, że biali Anglosasi rozciągnęli całkowitą kontrolę nad szkołami, które stworzyli i w których dzieci ludzi kolorowych nie mogą uzyskiwać tych samych wyników, co biali; stąd też wysuwają wnioszek, iż przejęcie kontroli nad szkołą jest sprawą podstawową, jeżeli chodzi o wyrównanie możliwości kształcenia się w szkołach. „Kontrola” jest jednak dosyć wieloznacznym słowem. Tam na przykład, gdzie czarnym udało się rozciągnąć kontrolę nad szkołami w gettach murzyńskich, szybko sami zrozumieli, że jednak tym samym nie mogą kontrolować państwowego ustawodawstwa, które reguluje sprawy dystrybucji pomocy państwowej (subsydiów) dla szkolnictwa, jak również treści

programów nauczania i wielu innych spraw. Ale nawet jeśli czarni mogliby wywalczyć równy udział dla swoich szkół w tych państwowych subsydiach i nawet jeśliby mogli odpowiednio zmienić programy nauczania i gdyby im się uzyskać udało w swoich szkołach równe wyniki — drogą objęcia szkoły pod kontrolę społeczności — Michelson i Carnoy uważają, że wtedy i tak tym samym nie mogliby objąć pod swoją kontrolę całej gospodarki i stawianych przez nią wymagań odnośnie doboru siły roboczej. W dalszym ciągu byłiby więc oni uzależnieni od tradycyjnego „rozdziału ról społecznych” w społeczeństwie, które właśnie dla czarnych przeznaczyło te pozycje, które znajdują się na samym dole drabiny.

Z kolei „wolne szkoły” powstały w wyniku ruchu białych na rzecz „wyzwolenia”. Chociaż uczęszczanie do tych „wolnych szkół” wiąże się często z dużymi kosztami (szkoły te w wielu wypadkach pobierają opłatę za naukę), to jednak zdaniem autorów wkraczanie w życie poprzez taką „wolną szkołę” może być mniej bolesne niż poprzez tradycyjną szkołę publiczną. Obecnie jednak trudno jeszcze określić wpływ tych wolnych szkół na społeczeństwo i kulturę amerykańską. Podobnie, jak się rzecz ma z objęciem kontroli nad szkołą przez daną społeczność, obecny wpływ „wolnego kształcenia” (free schooling) opisanego w szkicu B. B. Stretch i P. Brennera w jego innowacyjnych i eksperymentatorskich formach może w ogóle pozostać niezauważalny (zwłaszcza że już niektóre szkoły publiczne wprowadzają do swojego tradycyjnego systemu klasowego pewne elementy ze stylu nauczania „wolnych szkół”). Trudno jednak przewidzieć, czy i jak dalece zaadaptują te szkoły publiczne również zalecany przez Brennera eksperyment z miniszkołą.

Oparcie systemu finansowania szkolnictwa i oświaty na tzw. *voucherach*⁵ umożliwiłoby, zdaniem M. Carnoya, realizację wszystkich opisanych eksperymentów (rozszerzenia nad szkołą kontroli społeczności, wolnych szkół, miniszkoły, eksperymentu Minota, North Dakota, itp.). Artykuł pióra J. Aren i C. Jencksa różni się znacznie od innych przedstawionych w tej pracy przede wszystkim tym, że przedstawia raczej alternatywne finansowe podstawy amerykańskiego systemu oświaty aniżeli propozycję strukturalnych zmian, jakich należy dokonać w samych szkołach. Vouchery mogłyby przyczynić się do decentralizacji kontroli nad szkołami, do zdrowej rywalizacji szkół o poziom nauczania (liczba uczniów zależałaby od ich wyboru, vouchery byłyby jedyną podstawą egzystencji szkół) i mogłyby pozwolić każdej rodzinie zaspokoić swoje aspiracje. M. Carnoy podkreśla, że vouchery są jednak przedmiotem ostrej krytyki, i to nie tylko ze strony zawodowych wychowawców i nauczycieli — co jest w pewnym sensie „normalną reakcją”, lecz także ze strony radykałów, którzy też występują przeciwko voucherom, ponieważ obawiają się, że przy ich pomocy wielkie korporacje mogłyby przejąć kontrolę nad szkołami. Plan „voucherowy” określa M. Carnoy jako „kontrewolucyjny” w tym sensie, że rozwiewa on obawy jakichś radykalnych zmian w całym systemie szkolnym. Z drugiej jednak strony przynajmniej on, że w amerykańskich warunkach mógłby on stanowić najlepszy środek finansowego wsparcia szkół czarnych i kolorowych społeczności oraz wolnych szkół.

Jednakże — mocno wybija redaktor i autorzy główną tezę książki — wszystkie przedstawione propozycje rozwiązań należy uważać za „drugorzędne”. Nie można oddzielać sprawy zmiany struktury szkolnej od społecznych i ekonomicznych struktur społeczeństwa, w którym taka zmiana miałaby mieć miejsce. Ostatnie dwa szkice (I. Illicha i S. Bowlesa) opierają swoje rozważania właśnie na tym założeniu.

S. Bowles opisując kubański system kształcenia dochodzi do wniosku, że na Kubie

⁵ „voucher” — to bon, coś w rodzaju czeku, za który można otrzymać z góry opłaconą usługę. W tym przypadku „voucher” — to czek o określonej wartości w dolarach, będącej równoważnością kosztów kształcenia 1 osoby w danym państwie, przyznawany każdemu nowo narodzonemu obywatelowi do dowolnego wykorzystania (w czasie i miejscu, a także co do programu).

nie ma jeszcze obecnie „odszkolonej edukacji”, lecz jest ona jednym z nielicznych krajów, w których przeprowadzono drastyczne zmiany w systemie kształcenia jako część ogólnych zmian rewolucyjnych całego społeczeństwa. Realizuje to zadanie przekształcając szkoły w miejsca, gdzie nie zdobywa się przyszłego statusu społecznego, lecz w miejsce zdobywania kwalifikacji i socjalistycznej ideologii.

Książka ta wykracza daleko poza modną w USA kontestację oświatową. Zawiera gruntowną analizę nierówności oświatowych w systemie szkolnym rozwiniętego państwa kapitalistycznego i znakomicie skomponowany wywód, co do możliwości kształcenia kompensacyjnego, przy założeniu o niezmienności ustroju polityczno-gospodarczego. Wywód ten prowadzi do radykalnych wniosków politycznych i kieruje wzrok amerykańskich badaczy oświaty na doświadczenia państw socjalistycznych.

Zbigniew Kwieciński

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Na treść trzech czasopism zwrócę dzisiaj uwagę: na znany powszechnie *Kwartalnik Pedagogiczny*, również znaną *Oświatę i Wychowanie* oraz na mało znane a ważne problemy omawiające, mianowicie „Problemy rodziny”. Omówienie będzie z konieczności dość ogólne, jednak i tego rodzaju notatka może zachęcić Czytelników do zwrócenia uwagi na aktualne problemy pedagogiczne.

UCZENIE SIĘ PRZEZ BADANIE

Uczenie się przez badanie nie jest upowszechnionym sposobem zdobywania wiadomości i umiejętności. Stanisław Palka przeprowadził badania, określone jako „Rozwijanie samodzielności poznawczej wychowanków w procesie uczenia się przez badanie”. Wyniki swych badań ogłosił w tomie 3 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Autor wychodzi z założenia, niewątpliwie słusznego, że uczenie się może przebiegać na dwóch drogach: biernego opanowywania wiadomości udzielanych przez nauczyciela lub zawartych w lekturze albo też aktywne uczenie się rozwiązywania problemów przez wykonywanie doświadczeń, eksperymentowanie, wywiady, analizy itd. Autor zauważa, żeby sprawa była jasna, że zarówno jedna, jak druga metoda jest w procesie kształcenia, jednak — dodaje — wyniki badań wykazują szczególną wartość czynnego zdobywania przez ucznia wiadomości i umiejętności.

Uczenie się przez badania jest podobne do badania naukowego, co autor wykazuje czy też ilustruje dobrze skonstruowanym schematem. Badania przeprowadziła grupa nauczycieli — studentów, a zbadanych zostało 467 nauczycieli szkół podstawowych; 69% — kobiety, 31% — mężczyźni, 47% — pracujący w szkołach wiejskich, 53% — w szkołach miejskich. Zebrane materiały dotyczyły w 9% klas I—IV, 13% — klasy V, 20% — VI, 19% — VII, 39% — VIII.

Charakterystyczne są wyniki badań, które tutaj mogę określić w bardzo ogólnej postaci. Otóż większość nauczycieli wybrała czy wskazała tę formę pracy badawczej ucznia, gdy zostawia mu się przeprowadzenie badań według podanej instrukcji (59% projektów). Autor zaznacza krytycznie: „Stosunkowo mała część nauczycieli (14%) uświadamia sobie, że rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów nie może się ograniczać tylko do przeprowadzenia badań według podanej instrukcji, lecz powinno obejmować wszystkie ogniwa pracy badawczej: od postawienia problemu do interpretacji wyników”.

Charakterystyczne jest i to, że stopień samodzielności badawczej jest związany z klasami: im wyższa klasa, tym wyższy stopień; charakteryzują to średnie arytmetyczne: klasa VIII — $M = 1,68$, VII — 1,59, VI — 1,53, V — 1,38, I—IV — 1,08.

Stopień samodzielności badawczej jest również związany z przedmiotami: najwyższy — wychowanie obywatelskie, najniższy — matematyka. Wysoką rangę wychowania obywatelskiego autor komentuje następująco: „Na tym przedmiocie nauczyciele w stosunkowo najwyższym stopniu uwzględniają postulat rozwijania samodzielności poznawczej uczniów.

Badania w ramach wychowania obywatelskiego mają charakter sondażów środowiskowych, polegających przede wszystkim na przeprowadzaniu wywiadów w toku nauki domowej”.

Sumując wyniki swych badań, autor uważa, iż większość nauczycieli sprowadza uczenie się przez badanie tylko do wykonywania przez uczniów badań na podstawie szczegółowych wskazówek, że nauczyciele nie uświadamiają sobie należycie

faktu, iż samodzielność poznawcza uczniów musi towarzyszyć realizacji wszystkich ogniw pracy badawczej, że problemami badawczymi są dla nauczycieli niezbyt często problemy najbardziej elementarne — opisowe, w małym zaś stopniu jest brane pod uwagę wyjaśnienie, ocenianie, norma.

Rozprawa St. Palki jest cennym przyczynkiem do wzbogacania metod uczenia się i może, i powinna przyczynić się do pogłębienia świadomości metodycznej nauczycieli, stosujących wciąż jeszcze jednostronne sposoby nauczania i uczenia się.

Inne artykuły, które mogą wielu nauczycieli zainteresować, to m.in. W. Okonia „Trzy kategorie działalności twórczej dzieci i młodzieży”, L. Bandury „Próba rozwijania myślenia twórczego w szkole podstawowej”, A. W. Nocunia „Wzory osobowe a wychowanie”.

Z PRAC PROGRAMOWYCH

W reformowanej szkole wielką rolę odgrywają programy. Jaki otrzymują teraz kształt, na długie lata będzie to decydować o kierunku kształcenia i wychowania, i to zarówno w szkole podstawowej, jak średniej. W numerze 16 (356) *Oświaty i Wychowania* rozważa to zagadnienie dyrektor Instytutu Programów Szkolnych, dr hab. Maksymilian Maciaszek. Tytuł artykułu: „Z frontu prac programowych w zakresie 10-letniej szkoły średniej”. Autor mówi nie tylko o stopniu zaawansowania prac programowych, ale również o problemach kontrowersyjnych i o poszukiwaniu rozwiązań poprzez badania. Zwróć tu uwagę na zagadnienie drugie, odsyłając Czytelników do samodzielnej lektury i dyskusji.

Ustalenie zakresu kształcenia ucznia szkoły średniej jest jednym z kontrowersyjnych problemów. Różnice poglądów są dość duże. Nie wiedza encyklopedyczna — zgadzają się wszyscy, ale jaka? „...ma stanowić zintegrowany system wiadomości i umiejętności”, a więc samodzielne myślenie, praktyczne rozwiązania. Ale jaki zakres wiedzy? Tu, zauważa Autor, zdania są podzielone, bo idzie nie tylko o proces intelektualny, ale wiążą się z nim procesy motywacyjne i emocjonalne, a także dążeniowe, a więc jednocześnie wychowawcze.

Sprawą dość zagmatwaną jest nomenklatura przedmiotów. Nie sposób przegrupować przedmioty w szkole średniej według dyscyplin naukowych. Autor zauważa: „W powszechnej edukacji średniej byłoby to wręcz niemożliwe, gdyż prowadziłoby nieuchronnie do znanego już zjawiska przeładowania programów”. Zresztą względy dydaktyczne nie są tu bez znaczenia, gdyż z tych właśnie powodów trzeba pewne dyscypliny wiązać w całości. Autor wymienia filozofię marksistowską i etykę jako przedmioty, które na tym poziomie kształcenia powinny stanowić całość. Podobnie logika będzie zapewne stanowić jeden przedmiot z matematyką, astronomią z fizyką i geografiją, a higiena z biologią.

Nie ma zgodności poglądów, zauważa Autor w dalszym ciągu artykułu, co do sprawy, które treści uznać za podstawowe i niezbędne, a z których zrezygnować. Podkreśla słusznie, że prawidłowe konstruowanie programów — to selektywny dobór treści. Pod tym względem, trzeba to zauważyć, kontrowersje są najsilniejsze między tymi, którzy trwać chcą przy konstrukcjach starych, zleżających już, a tymi, którzy widzą potrzebę budowania programów na nowych treściach, będących odpowiednikami zdobyczy nauki.

Inne zagadnienia, które budzą kontrowersje — to sprawa edukacji permanentnej, liczby godzin pracy ucznia, stosunek treści kształcenia między przedmiotami społeczno-humanistycznymi a matematyczno-przyrodniczymi. Problemów jest więcej. Autor ma nadzieję, że badania, których jest coraz więcej, pomogą należyście ukierunkować prace programowe.

W dalszym ciągu artykułu Autor wymienia te problemy, które mogą być rozwiązane poprzez badania. Wymienia też zadania, które winna spełniać szkoła. „Zadania

daleko — kończy artykuł dr Maciaszek — może zrealizować szkoła otwarta na wpływy środowiska, występująca w roli koordynatora działalności wszystkich instytucji społeczeństwa wychowującego”.

Z innych artykułów tego numeru *Oświaty i Wychowania* zainteresować mogą wielu Czytelników uwagi Mikołaja Winiarskiego o potrzebie rozwijania działalności opiekuńczo-wychowawczej w osiedlu mieszkaniowym.

PROBLEMY RODZINY

Pod takim tytułem Towarzystwo Planowania Rodziny wydaje dwumiesięcznik. Numer 6 jest w całości poświęcony wychowaniu seksualnemu. M. Kozakiewicz pisze o tendencjach rozwojowych etyki seksualnej we współczesnej Europie. Widzi dwie przyczyny, nad którymi trzeba się głębiej zastanowić: jedna — że od teoretyków rodzice i nauczyciele domagają się wskazań i zasad etycznych, druga — że sami młodzi domagają się odpowiedzi na pytanie, co w tej dziedzinie jest dobre, a co złe, jaki wzór jest obecnie pedagogicznie akceptowany.

Na tle szerokiej analizy literatury Autor uważa, że w czasach dzisiejszych nie byłoby skuteczne odwoływanie się przy omawianiu spraw seksualnych do racji moralnych, słuszną jest jedynie argumentacja rozsądkowa, medyczna, psychologiczna itd. Inną jest sprawą, zauważa Autor, że nieraz gwałci się przy tym rację, że nazywa się nauką to, co nią nie jest.

Autor w dalszym ciągu artykułu sięga do typologii I. Rubina, w której wyróżniono 6 typów etyki seksualnej: tradycyjny, oświecony ascetyzm, liberalizm humanistyczny, radykalizm humanistyczny, hedonizm seksualny i anarchia seksualna. Na tym tle Kozakiewicz zauważa, że we współczesnej Europie dążenie rozwojowe polega na przesuwaniu się ku umiarkowanemu centrum. Zauważa jednak, że uproszczone byłoby twierdzenie, że nastąpiło już tak duże zbliżenie stanowisk, iż nie ma rozbieżności. Sądzi też, że w dalszym rozwoju poglądów i stanowisk zostaną opuszczone pozycje skrajne i jawnie anachroniczne, jak pozycje nieodpowiedzialnie awangardowe. Nowe podejście w tej sprawie — to, zdaniem Autora, humanistyczny radykalizm. Da on, tak sądzi Autor, inne normy i zasady w zmienionej etyce katolickiej, inne w etyce marksistowskiej, a jeszcze inne w mieszczańskiej.

* * *

Czytając, studiując czasopisma pedagogiczne i konfrontując ich treści z potrzebami dzisiejszymi i jutrzejszymi nauczycieli, zrodzić się może obawa, czy nie za mało jest teorii, albo inaczej czy we wskazaniach o charakterze praktycznym nie mają zbyt wielkiej przewagi wskazówki natury praktycznej, stojące na pograniczu praktycyzmu? Pytanie nieco retoryczne, w czym jednak tkwi istota rzeczy?

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych rozpoczniemy artykułem zamieszczonym w *Więstniku Wysszej Szkoły* na temat podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich. Autorzy I. L. Neumczenko i N. K. Stiepanenkov w artykule „Fakultet i szkoła mistrzostwa pedagogicznego”¹ piszą, iż

¹ Por. I. L. Naumczenko, N. K. Stiepanenkov: Fakultet i szkoła pedagogicznego mastierstwa. *Więstnik Wysszej Szkoły* 1975, nr 9, s. 57—59.

każdy nauczyciel akademicki raz na pięć lat powinien podnosić swoje kwalifikacje pedagogiczne z oderwaniem od pracy zawodowej w Instytucie Podnoszenia Kwalifikacji. Jednak niezależnie od tego istnieją — ich zdaniem — jeszcze inne formy podwyższania kwalifikacji bez odrywania od pracy zawodowej. Jedną z nich są fakultety i szkoły mistrzostwa pedagogicznego, które w Związku Radzieckim zyskują w ostatnim czasie coraz większą popularność.

W swoim artykule autorzy dzielą się doświadczeniami na temat utworzonego w 1971 r. przy Mordowskim Uniwersytecie fakultetu mistrzostwa pedagogicznego i utworzonej w 1973 r. przy Grodzieńskim Instytucie Pedagogicznym szkoły mistrzostwa pedagogicznego.

Przedstawiony przez autorów program podnoszenia kwalifikacji nauczycieli akademickich zawiera — oprócz podstawowych wykładów dotyczących treści samego procesu kształcenia — również zagadnienia dydaktyki i teorii komunistycznego wychowania i samowychowania studentów; zagadnienia psychologii szkoły wyższej i właściwości socjalno-psychologiczne kolektywu studenckiego i osobowości studenta; problemy pracy naukowo-metodycznej i naukowo-badawczej nauczycieli i studentów, studenckiego samokształcenia i in.

Cały program obejmuje 62 godziny wykładów, 18 godzin zajęć seminaryjnych i 14 godzin zajęć praktycznych. Przy czym zajęcia praktyczne przewidują takie ważne zagadnienia, jak hospitację i analizę zajęć innych wykładowców, zapoznanie się z technicznymi środkami kształcenia i praktyczne ich zastosowanie, metodykę organizacji praktyki społeczno-politycznej studentów i in.

Zajęcia według powyższego programu prowadzone są przez cały rok akademicki po 4 godziny w tygodniu. Specjalnym zarządzeniem rektora — jak piszą autorzy — dziekani i kierownicy katedr zobowiązani zostali do stworzenia słuchaczom niezbędnych warunków dla regularnego uczestnictwa w zajęciach i przygotowaniu się do nich.

Przed rozpoczęciem każdego roku akademickiego dyskutowany jest w katedrach i dziekanatach, a następnie zatwierdzany wykaz słuchaczy FMP. Jak informują autorzy artykułu, słuchaczami fakultetu mistrzostwa pedagogicznego są wszyscy wykładowcy (niezależnie od tytułów i stopni naukowych), którzy nie posiadają specjalnego przygotowania z pedagogiki szkoły wyższej. W pierwszej kolejności w skład słuchaczy włączone zostały osoby, które posiadały staż pracy w uczelni nie większy niż trzy lata, natomiast w latach następujących kolejno ci, których staż pracy w uczelni wynosił od pięciu, siedmiu, dziesięciu lat itp. Podstawowy kontyngent słuchaczy FMP — stwierdzają autorzy — stanowili wykładowcy uniwersytetu i instytutu pedagogicznego, lecz od 1973 r. na specjalną prośbę włączeni zostali wykładowcy średnich szkół technicznych. Dla wszystkich aspirantów udział w zajęciach FMP jest obowiązkowy.

Autorzy piszą, że w ciągu ostatnich trzech lat 120 osób uzyskało zaświadczenie ukończenia fakultetu, a w bieżącym roku akademickim uczestniczy w zajęciach około 50 wykładowców. Zajęcia na FMP prowadzą najbardziej doświadczeni profesorowie i docenci uniwersytetu, a także uczeni z innych uczelni.

Te same zasady organizacji podwyższania kwalifikacji pedagogicznych — zdaniem autorów — legły u podstaw pracy szkoły mistrzostwa pedagogicznego zorganizowanej w Instytucie Pedagogicznym w Grodnie. Jednak z uwagi na to, że w skład szkoły mistrzostwa pedagogicznego włączeni zostali również wykładowcy i aspiranci instytutu medycznego i rolniczego w praktyce organizacyjnej i naukowo-metodycznej SMP, istnieje pewna specyfika.

Zajęcia w szkole — piszą autorzy — trwają dwa lata po 8 godzin w miesiącu. W pierwszym roku kształcenia słuchacze przechodzą ogólne zagadnienia teorii pedagogiki szkoły wyższej i dydaktyki. Etapem wieńczącym każdy rok kształcenia jest międzyuczelniana konferencja naukowo-metodyczna. Po zakończeniu kursu

słuchacze otrzymują odpowiednie zaświadczenie o ukończeniu szkoły mistrzostwa pedagogicznego.

Autorzy stwierdzają, że zarówno w pracy FMP, jak i SMP napotkać można jeszcze pewne trudności, np.: związane z organizacją procesu kształcenia, z zabezpieczeniem wysoko kwalifikowanej kadry specjalistów, brakiem literatury dotyczące zagadnień pedagogiki szkoły wyższej itp. Jednak doświadczenie autorów wskazuje, iż sprawdziła się tego rodzaju forma podnoszenia kwalifikacji kadr pedagogicznych. Ponadto sprzyja ona tworzeniu twórczej atmosfery wśród nauczycieli akademickich.

Innym artykułem zamieszczonym również na łamach *Więsnika Wysszej Szkoły* jest artykuł I. E. Mokina² na temat preorientacji zawodowej.

Nawiązując do uchwały KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach dalszego polepszenia warunków pracy wiejskiej szkoły ogólnokształcącej” autor stwierdza, że w pełni aktualne jest zadanie kształcenia takich nauczycieli dla szkoły wiejskiej, którzy znają dobrze wieś i ją kochają, a jednocześnie posiadają zdolności do pracy pedagogicznej. Dlatego też — pisze I. E. Mokin — katedra pedagogiki Penzeńskiego Instytutu Pedagogicznego podjęła pracę badawczą ukierunkowaną na wyławianie uczniów wiejskich, którzy posiadają zamiłowanie i zdolności do pracy pedagogicznej, aby pomóc im w przygotowaniu się do studiów wyższych.

Przeprowadzone przez autora badanie ankietowe wśród abiturientów klas dziewiątych szeregu szkół wiejskich wykazało, że większość z nich jest słabo poinformowana zarówno o zawodzie pedagogicznym, jak i innych zawodach. I. E. Mokin stwierdza, że w sprawie poprawienia sytuacji w zakresie preorientacji zawodowej wśród uczniów klas starszych, a w szczególności szkół wiejskich mogą sporo uczynić pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni pedagogicznych. Ponadto uzyskane przez autora wyniki pozwoliły uczelni zmienić w pewnym stopniu drogi kształtowania przyszłego audytorium studenckiego instytutu poprzez absolwentów szkół wiejskich.

Ową nowością było zorganizowanie przy instytucie szkoły młodego pedagoga. Szkoła została utworzona w 1972 roku w składzie pięciu wydziałów — języka rosyjskiego i literatury, historii i języka angielskiego, fizyczno-matematycznego, biologiczno-geograficznego i biologiczno-chemicznego.

W pierwszym roku szkolnym zwerbowano do szkoły 754 uczniów klas dziewiątych, a w roku następnym już 950. Przy czym dwie trzecie z nich przyjeżdża z najdalszych rejonów, obwodu.

Dobór do szkoły prowadzi specjalna komisja rekrutacyjna. Od kandydatów wymagana jest jedynie charakterystyka — rekomendacja ze szkoły średniej i zaświadczenie o postępach w nauce.

I. E. Mokin podkreśla, że chociaż szkoła funkcjonuje w pełni na zasadach społecznych, to prowadzi się ścisłą kontrolę uczestnictwa w zajęciach i wykonywanych zadań. I to — jak wykazała praktyka — sprzyja zachowaniu składu słuchaczy w ciągu całego okresu nauki. Wszystkie rodzaje zajęć są odzwierciedlane w indeksie słuchacza.

Program zajęć naukowych opracowany został na dwa lata. Zajęcia — jak pisze autor — odbywają się jeden raz w miesiącu w pierwszą niedzielę i prowadzone są przez najlepszych wykładowców i studentów. Dążą oni do tego, aby rozbudzić wśród uczniów pęd do nauki i zainteresowanie pracą nauczyciela.

Program zajęć obejmuje ogólne zagadnienia psychologiczne-pedagogiczne związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą w szkole i nauczaniem w niej przedmiotami, a także niektóre zagadnienia praktyczne związane ze specyfiką poszczególnych fakultetów. W podstawowych zagadnieniach wychowania i samowychowania pomagają uczniom wykładowcy katedry pedagogiki i psychologii.

² Por. I. E. Mokin: Priwijaaja vkus k pedagogiczeskoj diejatielnosti. *Więsnik Wysszej Szkoły* 1975 nr 10 s. 35—38.

Podstawowymi metodami nauczania są — jak pisze autor — wykłady, zajęcia seminaryjne i praktyczne. Do niektórych tematów słuchacze przygotowują referaty i doniesienia. I. E. Mokin w dalszej części artykułu szczegółowo informuje o formach zajęć prowadzonych w szkole młodego pedagoga.

W zakończeniu stwierdza on, że szkoła cieszy się popularnością zarówno wśród uczniów, jak i ich rodziców. Wyrazem tej popularności jest wzrastająca systematycznie liczba słuchaczy. Na przeprowadzoną ankietę i zawarte w niej pytanie: „jaki jest stosunek słuchaczy do szkoły młodego pedagoga, jako formy podnoszenia pedagogicznej preorientacji młodzieży?” przytłaczająca większość słuchaczy udzieliła pozytywnej odpowiedzi, a wielu z nich podkreśliło jednocześnie, że prowadzone zajęcia sprzyjały polepszeniu poziomu ich wiedzy, pobudziły do samodzielnej pracy nad literaturą pedagogiczną, sprzyjały uporządkowaniu wolnego czasu.

O pożyteczności zajęć — pisze autor — najlepiej świadczy fakt, że w okresie trzech lat istnienia szkoły nie było ani jednego przypadku opuszczenia zajęć bez uzasadnionej przyczyny. I. E. Mokin stwierdza, że istnienie takiej szkoły wpływa również pozytywnie na pracę dydaktyczno-wychowawczą w instytucie. Przede wszystkim w pracy z uczniami aktywizują się sami studenci, a i dla wykładowców uczelni praca w szkole młodego pedagoga jest pożyteczna, a w szczególności dla tych, którzy nie posiadają doświadczenia praktycznego w pracy w szkole średniej.

Józef Zajewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES (II PÓLROCZE 1974 ROKU)

W półroczu tym, od września do grudnia 1974 roku, ukazały się 4 numery *Cahiers Pédagogiques* (nr nr 126—129).

Główny temat pierwszego z nich — to pisanie powieści na lekcji (*écrire des romans en classe*). W artykule wstępnym, poświęconym temu zagadnieniu, Michel COSEM, profesor liceum, stwierdza, iż tworzenie na lekcji powieści (lub ściślej tekstu odpowiadającego raczej noweli) wchodzi w zakres ćwiczeń z zakresu ekspresji. Chodzi przede wszystkim o to, by dać uczniom okazję do wypowiedzania się, kiedy im towarzyszy silna motywacja, pomagając im jednocześnie w robieniu postępów w posługiwaniu się własnym językiem, opanowaniu środków komunikacji, a także pokazanie, iż każdy produkt literacki (estetyczny) jest owocem pracy.

Autor podkreśla, iż często uczniowie podejmują sami, w pojedynkę, pisanie utworów powieściowych. Napotykać jednak różne trudności, z którymi nie zawsze potrafią sobie poradzić. Poza tym nie wiedzą, komu i jak przedstawić własne dzieło.

Klasa jako grupa i jako środowisko stymulujące pozwala na rozwiązanie tych trudności. Pracując w małej grupie uczeń znajduje jednocześnie możliwość tworzenia i komunikowania się, a są to 2 fazy niezbędne w powstawaniu powieści.

Można porównać pisanie powieści z tworzeniem poezji, pisaniem wierszy — oba rodzaje należą do pedagogiki ekspresji, twórczości. Jednak na temat poezji w szkole napisano już sporo, natomiast na temat tworzenia tekstów niepoetyckich — o wiele mniej, a problemów i trudności istnieje w tym zakresie też dużo.

Rola profesora jest tu bardzo duża, gdyż musi on uświadomić uczniom cel tej pracy, a także fakt, iż nie są oni autorami w całym znaczeniu tego słowa. Jest to konieczne dla uniknięcia ewentualnych rozczarowań. Celem tej pracy jest lepsze opanowanie języka, zwiększenie umiejętności posługiwania się nim. I nad tym również musi czuwać nauczyciel, a także nad doprowadzeniem do materializacji

efektu pracy w postaci testu maszynowego czy powielanego. W tej formie może on być przedstawiony ewentualnym czytelnikom: szkole, rodzicom, dzielnicy itp.

Bardzo ważna jest tu praca przygotowawcza, dyskusja z grupami, koordynacja między nimi. Doświadczenie wskazuje, iż ten rodzaj pracy bardzo pociąga uczniów, a wielu wręcz pasjonuje. Praca ta ma również wpływ na wzrost czytelnictwa. Jest zasadą, iż uczniowie, którzy piszą lub chcą pisać, to ci, którzy najwięcej czytają.

Po tym wstępie zamieszczono w numerze sprawozdania z różnych prac prowadzonych w tym zakresie w szkołach francuskich. I tak profesor Jacques David z Liceum Paula Valéry'ego w Paryżu opisuje przebieg pracy nad powieścią w klasie VI, wybór tematów, utworzenie grup, organizację i przebieg ich pracy. Podaje on również analizę wypowiedzi uczniów na temat przebiegu samego tworzenia, pisania, wpływów, pod jakimi się znajdowali (kino, telewizja, literatura) oraz ich ocenę dzieła własnego oraz stworzonych przez kolegów.

Opisom pracy z innych szkół (w tym m. in. w klasie drugiej z Algierii) towarzyszą wyjątki z powieści napisanych przez uczniów.

W dalszej części *Zeszytu* znajduje się kronika. Jedna jej część poświęcona jest obserwacjom dokonany przez nauczycieli francuskich w czasie zwiedzania szkół w Anglii. Znajdujemy tam sprawozdanie z pracy szkół początkowych i średnich uwypuklające problem „szkoły otwartej”.

Ponadto zamieszczono sprawozdania z różnych kursów, staży, spotkań wakacyjnych w ramach C.R.A.P. (Koła Badań i Działalności Pedagogicznej) itp.

Wkładka do tego numeru zawiera krótką historię pisma *Cahiers Pédagogiques* od momentu powołania go do życia przez Gustawa Monod w 1945 roku jako organu Stowarzyszenia Nauczycieli „Classes Nouvelles”, powiązanego z reformą Langevin-Wallona. Po tym wstępie historycznym Redakcja omawia aktualne założenia i cele pisma oraz plany na najbliższy rok wraz z zachętą do współpracy.

W tymże numerze zamieszczono wspomnienie pośmiertne o Franciszku Goblot, który prowadził pismo przez 12 lat, do momentu przejścia na emeryturę w roku 1967. Zmarł 6 sierpnia 1974 roku.

Również następny 127 numer z października 1974 r. otwierają wspomnienia o François Goblot, jego współpracowników, członków Redakcji *Cahiers Pédagogiques*.

Zeszyt ten nosi tytuł „Wychowanie seksualne w szkole” (*l'éducation sexuelle à l'école*). Na początku zamieszczono zestaw pytań zadawanych bądź ustnie, bądź na piśmie na temat spraw seksualnych przez uczniów w różnym wieku i z rozmaitych szkół (od klasy VI — 11 lat — do końcowych klas liceum czy szkoły technicznej — ok. 18 lat). Wiele problemów w tych pytaniach powtarza się, niektóre wskazują na zupełny brak uświadczenia, nieraz nawet zadziwiają naiwnością.

Redakcja opracowała kwestionariusz, składający się z 15 pytań, który został rozesyłany za pośrednictwem Biura Planowania Rodziny. W ankiecie tej znalazły się sprawy dotyczące celu wychowania seksualnego w szkole, jego zakresu, metod, jakie należałoby stosować, a także opinii respondentów na temat życia seksualnego młodzieży.

Odpowiadający na ankietę ustosunkowywali się do wszystkich postawionych im pytań bądź tylko do części, a niektórzy uważając kwestionariusz za zbyt schematyczny i upraszczający zagadnienie przysłali własną opinię ujmującą całość sprawy wychowania seksualnego.

Redakcja pogrupowała odpowiedzi wokół szeregu problemów:

- cele wychowania seksualnego;
- jego treść;
- sprawy etyki seksualnej.

¹ Drugi rok nauki w I cyklu szkoły średniej (po 5-letniej szkole początkowej — wiek uczniów 12—13 lat).

Respondenci podkreślają celowość wychowania seksualnego młodzieży, przede wszystkim dostarczenia jej informacji rzetelnych i prawdziwych. Chodzi o to, by uświadamianie nie odbywało się jako „rzecz zakazana”, dokonywane przez kolegów.

Sporo uwag napłynęło na temat treści wychowania seksualnego. Lekarze, nauczyciele różnych przedmiotów i wychowawcy zastanawiają się, co należałoby na różnych poziomach nauczania przekazywać uczniom z zakresu anatomii i fizjologii, samego aktu seksualnego, odchyżeń od normy, zapobiegania ciąży, jej przerywania itp.

W zakresie etyki życia seksualnego respondenci podkreślają sprawę stosunków międzyludzkich, liczenie się nie tylko z własnymi chęciami i przyjemnością, lecz również i przede wszystkim z osobą partnera. Niełatwą sprawą jest określenie, co jest normą, a gdzie zaczyna się patologia w stosunkach seksualnych. W społeczeństwie istnieje wiele przesądów, mitów, przeżytków burżuazyjnych w zakresie seksu, co nie ułatwia młodzieży dobrego startu i ułożenia sobie prawidłowego życia seksualnego. Nie ma zgodności co do tego, w jakim wieku młodzi powinni zaczynać współżycie seksualne. Czy dzieje się to obecnie zbyt wcześnie? Jakie czynniki powinny tu decydować i na jakie kłopoty i niebezpieczeństwa narażają się najczęściej młodzi, podejmujący współżycie seksualne — te i inne pytania nasuwają się od odpowiadającym na ankietę.

Problematykę wychowania seksualnego kończy opis konkretnych doświadczeń różnych szkół, które prowadziły pracę w tym zakresie.

Numer 128 *Cahiers* z listopada 1974 roku poświęcony jest orientacji w kierunku nauczania technicznego „à orienter vers le technique...”.

Redakcja umieściła na wstępie wyznanie (avertissement) swej skruchy, iż od prawie 30 lat wydawania *Cahiers* poświęcono tylko jeden numer nauczaniu technicznemu (nr 16 z 1959 r.). Jednocześnie redakcja zdaje sobie sprawę, iż nie zdoła wypełnić tej luki treść zawarta w prezentowanym tu *Zeszytcie*. Ma to być jednak wyraz nowych zamiarów zespołu redakcyjnego, który chce więcej uwagi w przyszłości zwracać na sprawy kształcenia zawodowego, orientacji szkolnej i zawodowej uczniów, możliwości pracy dla młodzieży w różnych zawodach itp. Redakcja liczy na współpracę nauczycieli szkół zawodowych. W przygotowaniu tego *Zeszytu* uczestniczyli głównie nauczyciele Kolegiów Technicznych (C.E.T.).

Rozważania rozpoczęto od:

— podania liczebności uczniów w szkołach francuskich różnych poziomów w r. szk. 1973/74. I tak:

— Kształcenie elementarne	6 334 000
— Kształcenie II stopnia	
Pierwszy cykl ²	2 564 000
Drugi cykl krótki C.E.T.	552 000
„ „ ogólnokształcący	468 000
„ „ techniczny	273 000
— Kształcenie wyspecjalizowane	73 000

— oraz od przytoczenia 3 dat:

nauczanie techniczne zrodziło się późno. Jego „kartą organizacyjną” jest ustawa Astier z 1919 r. W sierpniu 1944 powstały ośrodki kształcenia zawodowego, które w r. 1959 otrzymały nazwę kolegiów kształcenia zawodowego (C.E.T. — Collège d'Enseignement Technique).

Całość problematyki kształcenia technicznego obok omówionego już wstępu tworzy 4 rozdziały:

- cele i ogólne problemy kształcenia zawodowego;
- orientacja i rynek pracy;

² Cztery lata po kształceniu elementarnym (11—15 lat).

- życie w kolegiach zawodowych;
- nowe perspektywy, nowe problemy.

W rozdziale pierwszym rozważania skupiają się wokół problemu: czemu służy kształcenie zawodowe (według ustawy i w rzeczywistości)? Reformy szkolne ostatnio przeprowadzone we Francji spowodowały powstanie nowego problemu, jeśli idzie o kształcenie zawodowe. Dotąd uczniowie do szkół zawodowych przechodzili z klasy VI i V o kierunku zawodowym. Obecnie obowiązują wszystkich uczniów uczęszczanie do C.E.S. (College d'Enseignement Secondaire), szkoły czteroletniej — klasy VI do III, ogólnokształcącej, stąd też rekrutują się uczniowie szkół zawodowych. Dlatego próbowano wprowadzać zajęcia techniczne do szkolnictwa ogólnokształcącego (ostatnio przedmiot: technologia), co jednak niezbyt się udaje.

Opierając się na studium porównawczym wyodrębniono różne możliwe rozwiązania w zakresie kształcenia robotników kwalifikowanych:

1. Kształcenie przez przedsiębiorstwa (np. w Anglii i RFN).
2. Kształcenie przez szkołę — ten typ przeważa w Belgii i Francji. Oba te typy kształcenia nie muszą się wykluczać wzajemnie, mogą współistnieć.

W Stanach Zjednoczonych usiłowano już po I wojnie światowej wprowadzić naukę zawodu do szkoły ogólnokształcącej. Ponadto, ponieważ już w latach 1962—1963 w USA 70% uczniów kończyło całą szkołę średnią (wobec 7 — 15% w krajach europejskich), wystarczyło im krótkie przeszkolenie, dla wykonywania określonego zawodu.

Rozdział następny poświęcony orientacji i rynkowi pracy zaczyna się od schematu obrazującego różne kierunki kształcenia od stopnia średniego oraz wymieniającego dyplomy zawodowe, bardzo liczne i różne we Francji, otrzymywane najczęściej w rezultacie zdania określonego egzaminu.

Interesujące są tablice pokazujące losy uczniów, którzy w r. 1966/67 rozpoczęli naukę w klasie 6 szkoły średniej. W odpowiedniej rubryce podano, co robili oni w latach 1971—72 i 1972—73, oraz uwagi na temat ich siedmioletniej kariery szkolnej (np. powtarzał klasy 5 i 3, skierowany przez komisję orientacji do liceum zawodowego, lecz nie poszedł tam itp.).

Na zakończenie tego rozdziału zamieszczono wykaz zarobków otrzymywanych na początku pracy zawodowej przez absolwentów C.E.T. różnych kierunków; zarobki po kierunku „przemysłowym” są wyższe niż po „handlowym”. Wśród przemysłowych — mechanik stoi wyżej niż absolwent budownictwa itp.

Omawiając życie w Kolegiach Zawodowych C.E.T. dano podtytuł: Czy S.E.T. to ubogi krewny? Kolegia te przyjmują przyszłych robotników w wieku 14—18 lat. Kto uczy w tych kolegiach? Personel jest ogromnie zróżnicowany: profesorowie ze skończonymi studiami wyższymi, którzy nie znaleźli miejsca pracy w liceum, i tacy, którzy przerwali studia, lecz zdali wymagany egzamin. Obie te kategorie to nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i teoretycznych, ponadto są w C.E.T. nauczyciele zawodu, pomocnicy, stażyści itp.

A kim są uczniowie Kolegiów Zawodowych? Na ogół są to tacy uczniowie, których poziom uznano za niewystarczający do kontynuowania nauki w sposób „klasyczny”. Często obserwuje się opóźnienia szkolne, duże braki w wiadomościach. Wielu uczniów pochodzi ze środowisk biednych, licznych rodzin lub rodzin rozbitych. Stąd konieczność usilnej pracy, indywidualizacji nauczania ze strony nauczyciela, by pomóc uczniom w przewycięzeniu trudności.

Mimo tej niewesołej raczej sytuacji nie brak jest nauczycieli, którzy próbują wprowadzać w C.E.T. nowe metody nauczania, prowadzą różne eksperymenty i doświadczenia dla osiągnięcia lepszych rezultatów. W numerze zamieszczono sprawozdanie jednego z takich nauczycieli z C.E.T. w Dijon.

Ostatni rozdział — to nowe perspektywy i nowe problemy, dotyczy on głównie spraw egzaminów i dyplomów oraz projektów ich zreformowania.

W drugiej części tego numeru zamieszczono rozważania na temat samodzielnej pracy uczniów. Ciekawe są uwagi Jeana Delannoua na temat wyboru problemu, tematu pracy samodzielnej, zgromadzenia koniecznych środków dla jego rozwiązania, organizacji pracy indywidualnej i grupowej uczniów itp. Po tych rozważaniach ogólnych czytamy sprawozdania z eksperymentów przeprowadzonych w tym zakresie w różnych klasach szkoły średniej w r. 1973.

Ostatni w roku 1974 numer *Cahiers* z grudnia (nr 129) zawiera rozważania na temat nauczania początkowego. Problematyka ta ujęta jest pod specjalnym kątem, mianowicie roli i odpowiedzialności tego szczebla nauczania. Stąd tytuł: „C'est la faute au primaire” (wina po stronie nauczania początkowego).

Całość tematyki opracował P. Cuenta z grupą współpracowników. On też dokonuje we wstępnym wprowadzeniu prezentacji treści *Zeszytu*, celów, jakie przyświecały realizatorom, źródeł informacji w nim zamieszczonych itp. Problem trudności kształcenia na I szczeblu jest nienowyy, lecz ciągle aktualny — stwierdza P. Cuenat.

Dla wyjaśnienia trzeba tu dodać, iż we Francji istniał zawsze duży przedział między nauczycielami szkół początkowych i średnich. Znajduje to odzwierciedlenie w samych nazwach tych stanowisk: nauczyciel (*instituteur*) i profesor szkoły średniej (*professeur*). Istnieje nawet określenie „*esprit primaire*” o zabarwieniu pejoratywnym, mające oznaczać sposób rozumowania uproszczony, raczej ograniczony.

W przeszłości, choć nauczyciele szkół początkowych byli traktowani z wysoka przez profesorów licealnych, przyznawano im jednak wysokie umiejętności zawodowe. Ponieważ do szkół średnich przechodzili tylko najlepsi, wyselekcjonowani uczniowie szkół początkowych, skargi ze strony profesorów na poziom ich przygotowania należały do rzadkości.

Obecnie sytuacja się zmieniła. Część nauczycieli szkół początkowych nie przeszła przez liceum pedagogiczne (*école normale*), lecz — wobec braków kadrowych — była rekrutowana spośród maturzystów, nie mających przygotowania pedagogicznego. Ponadto zniesiono egzamin wstępny, selekcyjny do szkół średnich, gdzie w zasadzie przechodzą wszyscy uczniowie po ukończeniu szkoły początkowej. W rezultacie nastąpiło obniżenie poziomu uczniów w klasie szóstej (pierwszej drugiego szczebla nauczania).

Stąd często profesorowie szkół średnich, niezadowoleni z poziomu przychodzących do ich szkoły uczniów, całą winę za braki w wiadomościach i umiejętnościach tych uczniów przypisują nauczycielom szkół początkowych. Krytyka dotyczy przeto całego nauczania elementarnego, jego treści i metod. Problem jest ważny i istotny, gdyż z pewnością trudności odczuwane przez uczniów w klasie szóstej sięgają korzeniami do I szczebla nauczania. Redakcja postanowiła jednak, uznając konieczność analizy całego nauczania początkowego, zająć się głównie samym progiem między szkołą początkową a średnią, czyli między klasą C.M. 2 (ostatnią szczebla elementarnego) a klasą szóstą.

Jako punkty odniesienia Redakcja podaje kilka dat, w których ukazały się dekrety, zarządzenia, okólniki władz dotyczące nauczania początkowego oraz kilka liczb. Te ostatnie wykazują ciągły znaczny przyrost uczniów kontynuujących naukę w klasie szóstej.

Wypowiedzi naukowców i działaczy oświatowych podkreślają rolę szczebla początkowego w karierze szkolnej uczniów. Zgodna jest opinia, iż analiza niepowodzeń szkolnych na szczeblu średnim wykazuje, iż są one rezultatem braków, jakie się nagromadziły w ciągu pierwszych lat nauczania. One też decydują o nierówności szans w dostępie do następnych szczebli nauczania. I dlatego w trakcie przygotowywanej w r. 1974 reformy Fontaneta podkreślano w dyskusji, iż nie można zapewnić większej demokratyzacji nauczania, dania jednakowej szansy wszystkim uczniom, dopóki nie zostanie zreformowane nauczanie elementarne.

Według Benjamin Blooma (*Stability and change in human characteristics*, New York, 1964) inteligencja mierzona w wieku lat 17 została osiągnięta w 50% w okresie między poczęciem i wiekiem lat 4, w ok. 30% między czwartym i ósmym rokiem i w 20% między ósmym i siedemnastym. Pokazuje to znaczenie wczesnego dzieciństwa, okresu przedszkolnego w kształceniu jednostki.

O roli szkoły elementarnej pisze Philippe Malrieu, profesor psychologii i pedagogiki na Uniwersytecie w Toulouse-Le-Mirail. Stwierdza on, iż przejście z przedszkola do szkoły początkowej jest trudne dla dziecka sześciolatniego. Porównać warto cele, jakie stoją przed szkołą na tym szczeblu nauczania a rzeczywistością osiąganymi rezultatami. Programy i siatka godzin pokazują zadania, to, co zamierza się osiągnąć, a więc: wyposażyc uczniów w usystematyzowane wiadomości i umiejętności, jednocześnie kształcąc ich rozumowanie, wyrabiać postawy społeczne, w tym umiejętność współpracy, rozwijać dzieci fizycznie, ich siłę, zręczność i wreszcie kształcić w sferze estetycznej.

Tak wyglądają założenia. A ich realizacja? Zarówno drugoroczność w cyklu elementarnym nauczania, jak i trudności, jakie ma wielu uczniów po przejściu na II stopień nauczania, są dowodem, iż cele stawiane przed szkołą początkową nie są przez nią osiąganymi. Nawet pierwszy: zdobycie elementarnych wiadomości i umiejętności, w tym umiejętności rozumowania. Cóż więc mówić o pozostałych?

Autor artykułu rozważa przyczyny tego stanu rzeczy, prezentując teorie na temat rozwoju osobowości i uzdolnień oraz przyczyn pojawiania się trudności. Czy winę ponoszą tu takie, a nie inne wrodzone czynniki, brak zdolności czy środowisko rodzinne, czy wreszcie odpowiedzialność spada głównie na szkołę?

Odpowiedzi na te i inne związane z nimi pytania poszukiwano przy pomocy ankiety. Ułożono kwestionariusz i rozesłano go do nauczycieli szkół początkowych i profesorów szkół średnich. W numerze zamieszczono podsumowanie — bilans ankiety, dotyczący prognozy między ostatnią klasą cyklu elementarnej (CM2) i pierwszą nauczania na szczeblu średnim (6).

Istnieją profesorowie zadowoleni z uczniów, których otrzymują ze szkoły początkowej. Jednak wielu zgłasza pod adresem tej szkoły pretensję, czyniąc ją odpowiedzialną za trudności i niepowodzenia uczniów. Zarzuty ich zebrano w kilka grup, dotyczących trudności adaptacyjnych uczniów, postaw uczniowskich, poziomu ich wiadomości itp.

Przyczyny trudności to — zdaniem niektórych respondentów — sami nauczyciele, poziom ich przygotowania, głównie pedagogicznego; inni podkreślają znaczenie stosowanych metod nauczania. Winą za niepowodzenia dzieci obarcza się również rodziców, środowisko, jego poziom, zwłaszcza kulturalny.

Inni odpowiadający na ankietę podkreślają wpływ samego systemu szkolnego (istnienie bądź zniesienie egzaminów wstępnych, końcowych), warunków pracy, siatki godzin, programów nauczania itd.

Redakcja dokonuje następnie przeglądu różnych celów, jakie stawiane były przed kształceniem elementarnym poczynając od dekretu z 1887 roku do chwili obecnej. Główna różnica polega na tym, iż dawniej szkoła początkowa była podstawową drogą kształcenia większości dzieci, tylko nieliczne kontynuowały naukę w elitarnym liceum. Dlatego musiała przekazać swym uczniom możliwie dużo wiadomości, gdyż miało to im starczyć na całe życie, ze szkoły początkowej szli wprost do pracy, do wykonywania zawodu. W miarę przedłużania okresu obowiązku szkolnego i demokratyzacji kształcenia szkoła początkowa staje się tylko pierwszym etapem uczenia się dłuższego, „szkołą przygotowawczą”.

Następne zagadnienie to ocena poziomu uczniów przechodzących do szkoły średniej. Czy rzeczywiście daje się obserwować obniżanie tego poziomu, w zakresie jakich dyscyplin? Czego można wymagać od ucznia średniego, przeciętnego? Jako wniosek z tych wszystkich rozważań sformułowano postulat lepszej wzajemnej

informacji między uczącymi w klasie CM2 i 6, znajomość programów i wyników. Jako punkt odniesienia nie mogą być brani najlepsi uczniowie ani zamierzone cele, lecz to, co przeciętnie uczniowie mogą osiągnąć.

Sporo miejsca poświęcono w *Zeszytach* sprawie modernizacji nauczania początkowego, jego renowacji, omawiając tzw. tiers-temps, nauczanie matematyki i języka ojczystego. Przy każdym z tych zagadnień omówiono drogę od prób i eksperymentów do upowszechnienia w szkolnictwie francuskim. Jeśli chodzi o tzw. „tiers temps”, to podjęto próby od roku 1964, a polegały one na pogrupowaniu przedmiotów nauczania w 3 całości: pierwszą stanowią przedmioty rozwijające, pobudzające rozwój uczniów: des disciplines d'éveil (moralność, historia, geografia, nauka o rzeczach, rysunek, prace ręczne, śpiew), drugą — przedmioty podstawowe (rachunki, język ojczysty), a trzecią — wychowanie fizyczne.

Celem odnowienia nauczania elementarnego położono we Francji duży nacisk na kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Pozostawiono im wolne popołudnie sobotnie na samokształcenie. Aby zostać nauczycielem szkoły początkowej, trzeba obecnie ukończyć dwuletnią szkołę (Ecole Normale) po maturze. W r. 1972 ukazało się zarządzenie o kształceniu ustawicznym nauczycieli. Każdy nauczyciel ma prawo do płatnego urlopu na doskonalenie się w sumie 36 tygodni w czasie całej swej kariery, co stanowi 1 rok szkolny. W pierwszej fazie od 1972 do 1978 r. wszyscy czynni nauczyciele będą uczestniczyli w stażach 3-miesięcznych bądź 6-tygodniowych.

Podsumowując rozważania nad aktualną sytuacją w kształceniu elementarnym zaproponowano rozwiązania 2 rodzajów: I — to gruntowna przebudowa systemu oświaty, gdy usunięte zostałyby podstawowe przyczyny istniejących braków, a zapewnione jednakowe szanse i możliwości dla wszystkich; II — to możliwe optymalne wykorzystanie aktualnych ram, by uratować to, co się jeszcze nadaje do uratowania, to jeszcze z jednej strony ułatwić przejście ze szkoły początkowej do średniej, z CM2 do 6, a z drugiej — ułatwić każdemu najlepszą orientację. Zarówno przytoczone i omówione 4 projekty całościowe systemu szkolnego, jak i różne propozycje częściowych zmian i modernizacji nauczania są bardzo interesujące. W sumie, cały ten numer, zwłaszcza w okresie naszych przygotowań do reformy szkolnej, a reformy I szczebla nauczania w szczególności, wnosi wiele ciekawych pomysłów, opinii, dyskusji.

Irena Janiszowska

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

OSRODEK USŁUG PEDAGOGICZNYCH — W SŁUŻBIE NAUCZYCIELI (Z POSIEDZENIA PREZYDIUM ZG ZNP)

W dniu 30 października 1975 r. Prezydium Zarządu Głównego ZNP rozpatrzyło informację o działalności Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych. Pisząc o tym pragniemy podkreślić dużą rolę, jaką w nowej strukturze organizacyjnej Związku spełnia OUPiS i jego filie.

Jak wiadomo, ostatnie lata charakteryzują istotne zmiany w strukturze organizacyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego. Proces reorganizacji doprowadził w efekcie do powstania struktury dwustopniowej, obecnie funkcjonują rady zakładowe i Zarząd Główny. Aby jednak w pełni zabezpieczyć interesy nauczycieli, w tym załatwianie tak ważnych spraw, jak wczasy i lecznictwo, funkcjonowanie klubów, organizację wycieczek, pomoc finansową, działalność pedagogiczną, kulturalno-oświatową i turystyczną — powołano w dniu 1 stycznia 1974 r. Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych.

Była to ze wszech miar słuszna i jak potwierdziło to życie, dobrze służąca nauczycielskiej sprawie decyzja. Zapewniono w ten sposób pełną sprawność i ciągłość w działalności socjalno-bytowej, uniknięto niewątpliwych perturbacji, które towarzyszą niekiedy dokonywającym się procesom reorganizacji. A wiadomo przecież, iż zmiany organizacyjne w działalności związków są głębokie. Słuszny kierunek, zmierzający do podniesienia rangi ogniw podstawowych, w specyficznej sytuacji rozproszenia zatrudnionych, pełnego uspołecznienia działalności rad zakładowych — wymagał powołania instytucji, która by zapewniła realizację wielu złożonych zadań w sferze obsługi socjalnej, prawnej i ekonomicznej oraz wspomagała Oddziały Zarządu Głównego i Rady Zakładowe w kontynuowaniu szerokiej działalności pedagogicznej, kulturalnej i turystyczno-sportowej. Zadania te podjął i z powodzeniem realizuje Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych.

O pozytywnych efektach tej działalności zadecydowała słuszna koncepcja organizacyjna, podjęcie niezbędnych nauczycielowi i szkole kierunków pracy, oszczędne gospodarowanie środkami finansowymi, a nade wszystko kadra pracujących w OUPiS działaczy ZNP.

Wśród ważnych problemów podjętych przez Filie OUPiS jednym z pierwszorzędnych zadań jest organizacja szkolenia ideowo-pedagogicznego. O ile program tego szkolenia, jego treści — sterowane są centralnie, to cały w zasadzie ciężar przygotowania wykładowców, organizację seminariów, wydawnictwo opracowań regionalnych — wzięli na swoje barki koledzy pracujący w OUPiS. W bliskim współdziałaniu z Kierownikami Oddziałów ZG ZNP, we współpracy z przedstawicielami administracji oświatowej i instancjami partyjnymi leżą źródła dobrze prowadzonej pracy ideowo-wychowawczej w środowisku nauczycielskim. Utrzymanie wysokiego poziomu pracy szkoleniowej wymaga wielu zabiegów organizacyjnych, a przede wszystkim systematycznej pracy z aktywem. W tym celu tylko w ubiegłym roku szkolnym zorganizowano 27 kursów wakacyjnych oraz 450 seminariów dla wykładowców szkolenia ideowo-pedagogicznego. Dbałość o stronę merytoryczną, troska o właściwą organizację, jak najlepszy dobór wykładowców, łączenie pracy z rekreacją — oto walory większości kursów i kursokonferencji dla aktywu ZNP.

Dużym zainteresowaniem nauczycieli cieszy się działalność kulturalna. Ośrodek i jego filie, współdziałając z Wydziałem Kultury, Kultury Fizycznej i Turystyki ZG, zabezpieczają warunki dla organizowanych imprez, kursów i seminariów. I tak, filie OUPiS zorganizowały 102 wystawy plastyczne i foto-

graficzne oraz 94 seminaria dla różnych grup twórczych. Na 17 kursach śródrocznych przeszkolono blisko 500 działaczy k.o. rad zakładowych. Wszystkie filie służą pomocą organizacyjną i finansową 175 klubom nauczycielskim. Obok działalności w zakresie kultury „duchowej” dużo uwagi poświęca się zagadnieniom sportu i rekreacji wśród nauczycieli. Zorganizowano więc eliminacje podstawowe i strefowe mistrzostw Związku w piłce siatkowej. Uczestniczyło w nich ponad 3000 drużyn. Działacze ZNP pracujący w filiach Ośrodka współuczestniczyli w przeprowadzeniu 48 festynów sportowych nauczycieli i ich rodzin oraz rodzin wojskowych.

Szczególnie żywa jest działalność w zakresie turystyki, w tym turystyki zagranicznej. Zorganizowano 119 wycieczek zagranicznych dla blisko 4,5 tys. osób i ponad 500 wycieczek krajowych dla 22 490 osób. Organizuje się rajdy motorowe, rowerowe i piesze. Ważną dziedziną jest organizacja wczasów i kolonii. Jak wiadomo — odpowiedzialność za rozwój wczasów przyjęło na siebie państwo. Polityka socjalna partii i państwa zmierza do wzbogacenia form i coraz większej ich dostępności. Z uwagi na to, że tzw. służby socjalne w ogniwach administracji oświatowej niedawno podjęły to zadanie — niezbędną okazała się bliska i konkretna współpraca ze strony Filii OUPiS. Poza tym Związek nasz posiada piękną tradycję, liczący się dorobek materialny i niemałe doświadczenie organizacyjne w zakresie wczasów i lecznictwa. Zespolenie zatem działalności pracodawcy z organizatorskim wysiłkiem pracowników Ośrodka pozwoliło na wydatne zwiększenie liczby osób korzystających z wczasów. Świadczą o tym liczby: Filie rozproszdziły 14 222 skierowania do sanatoriów, 8284 skierowania na wczasy profilaktyczne i 55 496 skierowań na wczasy wypoczynkowe. Ponadto Filie zorganizowały we własnym zakresie 61 punktów wczasowych, skorzystało z nich ponad 25 tys. osób. Prowadzono także kolonie dla dzieci nauczycielskich, zapewniono obsługę kredytową budownictwa mieszkalnego, udzielano pożyczek i zapomóg.

Prezentowane tutaj liczby, wymienione ważniejsze formy pracy świadczą o skali zadań, są najlepszym potwierdzeniem zapotrzebowania społecznego, dowodzą słuszności przyjętych rozwiązań organizacyjnych.

Niezależnie od tego OUPiS i jego Filie prowadzą szeroką działalność w zakresie wyrównywania wiedzy. Prowadzi się więc naukę języków obcych, zajęcia z gimnastyki korekcyjnej i rytmiki. Na szczególnie podkreślenie zasługują różne formy pomocy dla studiujących zaocznie nauczycieli. W minionym okresie zorganizowano kursy przygotowawcze dla 5 tys. osób. Uruchomiono 119 punktów konsultacyjnych. Podejmuje się wspólnie z administracją oświatową inne formy pomocy. Wydaje się jednak, że ten zakres działalności Ośrodka wymaga dalszego intensywnego rozwoju. Mamy już ponad 63 tys. studiujących nauczycieli, rozpoczęto przygotowania do egzaminów kwalifikacyjnych — ta wielka rzesza nauczycieli oczekuje na upowszechnienie zorganizowanych form pomocy, na konsultacje indywidualne i grupowe, na lepszą bazę noclegową. Nie wymieniając szczegółów — dużo, wyjątkowo dużo mamy do zrobienia, by pomoc nauczycielom studiującym była rzeczywistością powszechną, a nie sloganem.

Prezydium Zarządu Głównego ZNP wysoko oceniło dotychczasową działalność OUPiS. Podkreślono fakt dużego, autentycznego zaangażowania się działaczy w tę pracę. Akcentowano potrzebę bliskiego współdziałania Kierowników Oddziałów ZG ZNP i Dyrektorów Filii OUPiS z przedstawicielami administracji oświatowej. Wskazywano na możliwości dalszego rozwoju, podkreślono potrzebę bliskiej więzi z radami zakładowymi.

Dotychczasowy dorobek, osiągnięty poziom działalności, przyjęte kierunki pracy — stanowią najlepszą gwarancję tego, że cały kompleks problemów działalności związkowej realizowany przez OUPiS i jego Filie spełniać będzie coraz skuteczniej oczekiwania nauczycieli i działaczy oświatowych.

MODERNIZACJA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W ŚWIELE ZAŁOŻEŃ REFORMY EDUKACJI NARODOWEJ (Z SYMPOZJUM W JADWISINIE)

W dniach 23 i 24 października 1975 r. odbyło się w Jadwisinie k. Warszawy drugie z kolei Sympozjum, zorganizowane przez Instytut Kształcenia Zawodowego i Centralny Ośrodek Filmu Dydaktycznego, a poświęcone w całości modernizacji kształcenia zawodowego w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Pierwsze Sympozjum poświęcone podobnej problematyce odbyło się także w Jadwisinie jesienią 1973 roku. Udokumentowano je specjalnym wydaniem pt.: „Modernizacja kształcenia zawodowego a rozwój nowoczesnej dydaktyki” — stanowiącym część załącznikową (druga) wydawnictwa Instytutu Kształcenia Zawodowego pt.: „Pedagogika pracy”¹.

Notę sprawozdawczą o danym Sympozjum na łamach *Ruchu Pedagogicznego* ustalili niżej podpisani, nadając jej tytuł: „Film dydaktyczny w kształceniu zawodowym” (nr 2 — 1974 r.).

Na program drugiego Sympozjum złożyły się następujące referaty i komunikaty:

- Kształcenie zawodowe — jego miejsce w pracach nad reformą edukacji narodowej. (I Z-ca Ministra Oświaty i Wychowania — prof. dr hab. Jerzy Wołczyk);
- Kształcenie zawodowe w świetle tendencji światowych. (Dyrektor Instytutu Kształcenia Zawodowego — prof. dr Tadeusz Nowacki);
- Aktualne przeobrażenia kształcenia i szkolnictwa zawodowego. (Dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego — mgr inż. Jan Karpiński);
- Problemy osobowości zawodowej w kształceniu kadr. (Doc. dr Kazimierz Czarniecki — Uniwersytet Śląski);
- Filmy dydaktyczne realizowane w COFD jako próba doskonalenia procesu nauczania w szkołach zawodowych. (Dyrektor COFD — mgr Józef Mikołajewicz);
- Uwarunkowania i potrzeby modelowych rozwiązań szkół zawodowych. (Z-ca dyrektora IKZ — mgr inż. Zygmunt Zieliński);
- Badania IKZ nad problemami modernizacji kształcenia zawodowego. (Z-ca dyrektora IKZ — doc. dr Stanisław Kaczor).

Dopełnienie programu stanowiła wyjątkowo bogata i rzeczowa dyskusja, w której uczestniczyło 15 osób, w tym: Z. Wiatrowski, S. Jarmark, K. Denek, J. Jacoby, W. Kazimierski, S. Wilk i inni. Większość głosów w dyskusji uznać właściwie można jako komunikaty z badań, które znacznie wzbogaciły stronę treściową Sympozjum.

Organizatorzy Sympozjum wysunęli sobie trzy podstawowe cele:

1. Zapoznanie uczestników Sympozjum, a za ich pośrednictwem różnych środowisk z pracami badawczymi i wdrożeniowymi w szkolnictwie zawodowym,
2. Nawiązanie przez IKZ i COFD współpracy z kuratoriami Oświaty i Wychowania w nowym układzie administracyjnym, jak również z przodującymi nauczycielami szkół zawodowych,
3. Popularyzacja filmów dydaktycznych dla szkolnictwa zawodowego, a przede wszystkim filmów realizowanych w Centralnym Ośrodku Filmów Dydaktycznych.

Czy cele Sympozjum zostały osiągnięte? Wnioskować można o tym w trojaki sposób: a) analizując skład uczestników Sympozjum, b) analizując stronę treściową Sympozjum, c) uogólniając opinię uczestników Sympozjum o imprezie. A oto próba ustalenia odpowiedzi na wyżej postawione pytanie.

Charakterystyczny, a zarazem wymowny jest skład uczestników Sympozjum:

¹ Modernizacja kształcenia zawodowego a rozwój nowoczesnej dydaktyki. Materiały z pierwszego Sympozjum odbytego w dniach 6 i 7 listopada 1973 roku w Jadwisinie k. Warszawy. Wyd. Instytut Kształcenia Zawodowego — WSIP, Warszawa 1975.

41 przedstawicieli kuratoriów Oświaty i Wychowania, w większości przypadków wicekuratorzy, 38 dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych, 30 pracowników naukowych IKZ i COFD, 10 reprezentantów uczelni wyższych, 5 przedstawicieli Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Ze względu na stopień zaawansowania naukowego w Sympozjum uczestniczyło 4 profesorów, 10 docentów i około 20 doktorów. Tak pomyślany i zaistniały skład uczestników Sympozjum powodował między innymi to, że podczas obrad wytworzyła się wyjątkowo ścisła więź teorii i praktyki. Można też stwierdzić, że omawiane Sympozjum cechował aspekt teoretyczny i wdrożeniowy podejmowanych problemów modernizacyjnych, przy czym w sposób dopełniający przeplatały się problemy celów, treści, metod i środków nowoczesnie rozumianego kształcenia zawodowego z ważnymi i interesującymi zagadnieniami filmu dydaktycznego. Podstawową płaszczyzną podejmowania, interpretowania i rozwiązywania zagadnień stanowiących o programie Sympozjum w Jadwisinie wyznaczały bardziej generalne zadania reformy edukacji narodowej w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, określane ostatnio zadaniami XI problemu węzłowego. Można zatem mówić o drugiej właściwości Sympozjum, jako etapie prac modernizacyjnych wyznaczonych XI problemem badań węzłowych.

Szczegółowe odtworzenie strony treściowej omawianego Sympozjum wykracza poza ramy niniejszej noty sprawozdawczej. Toteż ograniczę się do zaakcentowania niektórych tylko zagadnień, którym — jak się wydaje — podczas Sympozjum nadano dość wyraźne brzmienie. Referat o charakterze wprowadzającym wygłosił prof. dr Jerzy Wołczyk — I Z-ca Ministra Oświaty i Wychowania (co jednak nastąpiło dopiero w godzinach popołudniowych pierwszego dnia obrad). Było to wystąpienie ze wszech miar interesujące, jako że referent zaprezentował szerokie spojrzenie na problemy edukacyjne i prace modernizacyjne. Nowa koncepcja kształcenia zawodowego — stwierdził Min. J. Wołczyk — ogólnie tylko zarysowana w Uchwale Sejmu z 13 października 1973 roku i starannie przygotowywana przez Instytut Kształcenia Zawodowego musi uwzględniać takie jej uwarunkowania, jak: a) postęp naukowo-techniczny i jego następstwa w kwestii kształcenia zawodowego, b) potrzebę gruntownego poznania dotychczasowych doświadczeń krajowych i zagranicznych w zakresie kształcenia zawodowego, c) poznanie tendencji zmian społecznych i gospodarczych w kraju i na świecie.

Dla reprezentantów kształcenia zawodowego szczególnie miłe i cenne były te stwierdzenia, które kształceniu zawodowemu i szkolnictwu zawodowemu nadawały wyjątkowo wysoką rangę. „Wszystkie działania na wszystkich poziomach kształcenia — stwierdził między innymi mówca — winny sprzyjać również i przygotowaniu do przyszłej pracy zawodowej”. Można zatem przypuszczać, że szkoła 10-letnia, którą niektórzy widzieli i widzą nadal jedynie jako szkołę kształcenia ogólnego, przy tym pojmowanego tradycyjnie, będzie w gruncie rzeczy nowoczesną szkołą wychowania przez pracę i do pracy (oczywiście nie tylko).

Prof. dr Tadeusz Nowacki omówił współczesne tendencje światowe w rozwoju kształcenia zawodowego między innymi po to, aby na tej podstawie ukazać złożoność problematyki pedagogiki pracy i zasadnicze trudności towarzyszące każdej próbie modelowania kształcenia zawodowego. We współczesnym świecie — zdaniem prof. T. Nowackiego — wyróżnić można trzy podstawowe ośrodki koordynacji w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Są to: EWG, UNESCO i RWPG. Rola ośrodka krajów socjalistycznych, w tym Konferencji Ministrów Oświaty i Komitetu Ekspertów d/S Kształcenia Zawodowego Krajów RWPG jest wyjątkowo duża, przy tym nie tylko w odniesieniu do krajów socjalistycznych. Tam kształtują się generalne koncepcje i modele kształcenia zawodowego w najbliższej przyszłości. Tam też szukać należy merytorycznych rozwiązań w kwestii przyszłej szkoły zawodowej. Wydaje się, że niektórzy reprezentanci kształcenia ogólnego niewystarczająco liczą się z tym właśnie nurtem inspiracji.

Bardzo interesujące było wystąpienie doc. dra Kazimierza Czarneckiego, którego zdaniem jest już czas na to, aby zamiast mówić o osobowości człowieka w ogóle, zacząć rozpatrywać te złożone problemy w sposób bardziej skonkretyzowany. Osobowość zawodowa to jedna tylko z możliwości w ramach szeroko pojętej problematyki osobowościowej. Ale dla wychowania młodego robotnika jest to możliwość wprost priorytetowa.

Modelowaniem przyszłego procesu kształcenia zawodowego i przyszłej szkoły zawodowej zajął się mgr inż. Zygmunt Zieliński — wybitny znawca tej właśnie problematyki. Zdaniem Z. Zielińskiego kształcenie zawodowe w przyszłości mogłoby się odbywać czterema drogami. Pierwsza z nich to ciągi zawodowe 10-letniej szkoły ogólnokształcącej realizujące w dwóch ostatnich klasach nauczania przygotowanie zawodowe obok podstawowego kształcenia ogólnego. Ciągi te dawałyby przyuczenie do wykonywania zawodu oraz kwalifikacje do wykonywania prac o niskim stopniu trudności. Kwalifikacje niższych i niżej niż średnich stopni dawałyby też szkoły zawodowe w ramach 10-letniego kształcenia obowiązkowego. Następny typ stanowiłyby szkoły o jednym, półtorarocznym i dwuletnim, a w wyjątkowych przypadkach dwu- i półletnim okresie kształcenia, przyjmujące absolwentów szkoły 10-letniej. Wreszcie kolejny typ powinny by stanowić czteroletnie szkoły zawodowe na podbudowie programowej klasy VIII szkoły 10-letniej (licea zawodowe) dające kwalifikacje wysokich i bardzo wysokich stopni. Autor wyraża też interesujący pogląd w kwestii stanowiska technika. Zaprezentowaną przez Z. Zielińskiego stanowisko nie należy wprowadzić do zupełnie nowych i oryginalnych, jako że już dużo wcześniej tego rodzaju poglądy wyrażano (patrz T. Nowacki, a także Z. Wiatrowski szczególnie w opracowaniu: „Kształcenie zawodowe pod znakiem zapytania”²), lecz badawcze podjęcie tych właśnie spraw, przy tym w okresie dopracowywania się modelu przyszłej szkoły zawodowej, okaże się zapewne wielce pomocne przy podejmowaniu ostatecznych decyzji.

Wystąpienie doc. dra Stanisława Kaczora — głównego inicjatora i organizatora Sympozjum — dotyczyło w pierwszym rzędzie spraw metodologicznych, związanych z organizacją i prowadzeniem badań zespołowych.

W dyskusji szczególnie wiele miejsca poświęcono problemowi kadry pedagogicznej dla potrzeb kształcenia zawodowego (Z. Wiatrowski i S. Wilk) oraz samemu filmowi dydaktycznemu (S. Jarmark, K. Denek i J. Strykowski z ośrodka poznańskiego i inni).

W sumie Sympozjum zaliczyć można do udanych i pożytecznych, czemu dali wyraz tak uczestnicy, jak i prof. T. Nowacki w podsumowaniu. Może za mało uwagi poświęcono samym założeniom programowo-organizacyjnym przyszłej szkoły zawodowej, nie uzyskując w tej kwestii oczekiwanej opinii. Może za słabo wyszły cele i treści kształcenia w nowym systemie edukacyjnym. Trudno jednak oczekiwać, aby jedno sympozjum rozwiązać mogło wszystkie interesujące nas problemy.

Organizatorzy oficjalnie zapowiedzieli, że: a) materiały z Sympozjum ukazą się drukiem w ramach Biblioteki Kształcenia Zawodowego, b) trzecie z kolei sympozjum organizowane będzie za dwa lata, tj. w 1977 roku. Tymi właśnie zapowiedziami zakończono dwudniową „biesiadę” nad aktualnymi i perspektywicznymi problemami kształcenia zawodowego.

Zygmunt Wiatrowski
Bydgoszcz

² Zygmunt Wiatrowski: Kształcenie zawodowe pod znakiem zapytania. *Głos Nauczycielski* 1973, nr 15. Tadeusz Nowacki: Prolegomena do dyskusji nad treścią wychowania. (w): Szkoła — Zawód — Praca. Materiały ze zgrupowania naukowego IKZ — Złotów 1973 (red. Z. Wiatrowski i Komitet). Wyd. Instytut Kształcenia Zawodowego — Warszawa 1974.

WYMIANA DOŚWIADCZEŃ BADAWCZYCH NAD REFORMOWANYM SZKOLNICTWEM NA WSI

W dniach 17—18 X 1975 r. w Bocheńcu k. Kielc odbyła się konferencja na temat „Badania nad reformowanym szkolnictwem na wsi”. Organizatorem Konferencji był Instytut Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach wspólnie z Instytutem Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Kielcach oraz Sekcją Pedagogiczno-Psychologiczną Kieleckiego Towarzystwa Naukowego.

Do Bocheńca przyjechali przedstawiciele jedenastu środowisk naukowych, a szczególnie mniejszych ośrodków, zainteresowanych tą problematyką. Udział w obradach brali nauczyciele akademicy i pracownicy naukowcy instytutów badawczych i IKN z: Bydgoszczy, Katowic, Kielc, Krakowa, Łodzi, Opola, Olsztyna, Poznań, Rzeszowa, Słupska, Szczecina, Torunia, Wrocławia i Warszawy.

W obradach uczestniczyli przedstawiciele wojewódzkiej instancji partyjnej i administracji szkolnej, nauczyciele i studenci. Przemówienie inauguracyjne na konferencji wygłosił JM Rektor WSP w Kielcach doc. dr E. Staszyński. Następnie Wicekurator Okręgu Kieleckiego mgr A. Szymański wygłosił informacje na temat: „Główne problemy zbiorczych szkół gminnych województwa kieleckiego”. Tak więc uczestnicy konferencji już na wstępie mieli praktyczny obraz trudności funkcjonowania oświaty na wsi.

Pierwszego dnia merytoryczne obrady prowadzili: doc. dr M. Pilkiewicz i prof. dr hab. J. Zborowski. Uczestnicy wysłuchali referatów: doc. dra hab. Z. Kwicińskiego „Sposoby uzyskiwania obrazu dynamicznego w naukach społecznych”; dra H. Zygnera (IBP Warszawa) „Metodologia badań nad infrastrukturą oświaty”; prof. dra hab. T. Wróbla „Charakterystyka badań nad nauczaniem początkowym, ze szczególnym uwzględnieniem szkoły na wsi”; doc. dra T. Malinowskiego (IKN Warszawa) „Stan kwalifikacji nauczycieli a potrzeby reformowanego szkolnictwa na wsi”; dra B. Adamczyka „Szkoła środowiskowa na wsi — zarys problematyki”; prof. dra hab. J. Zborowskiego „Z badań nad efektywnością procesu nauczania w szkołach podstawowych”; dra W. Dutkiewicza „Potrzeby opiekuńcze dzieci wiejskich”.

Drugiego dnia konferencji obrady odbywały się w dwóch sekcjach: ogólnopedagogicznych i dydaktyczno-wychowawczej. Obradom sekcji ogólnopedagogicznej przewodniczył doc. dr hab. B. Sadaj (WSP Szczecin). W czasie obrad tej sekcji wygłoszono 7 referatów i komunikatów z badań. Szczególnie duże zainteresowanie wzbudził referat dra A. Leśnika (Opole) „Niektóre czynniki warunkujące funkcjonowanie zbiorczej szkoły gminnej”. Referent wskazał na wielorakie uwarunkowania, od których zależy właściwa praca szkół, podkreślając niedostatki w wyposażeniu tych szkół w bazę lokalową i pomoce naukowe. Podobnie wzbudził zainteresowanie referat mgr B. Jabłońskiej (WSP Kielce) „Poziom i struktura intelektu uczniów wiejskich i miejskich”. Autorka na przykładzie badań psychologicznych prowadzonych w środowisku kieleckim ukazała niekorzystne dla dzieci wiejskich różnice intelektu, wskazując jednocześnie na potrzebę zwiększenia opieki przedszkolnej na wsi i rozwinięcia w szkołach zespołów wyrównawczych.

W sekcji dydaktyczno-wychowawczej, której obradom przewodniczyła doc. dr J. Parafiniuk-Soińska (WSP Szczecin) wysłuchano 9 referatów i komunikatów z badań. Uwidocznił się tu szczególnie dorobek badawczy zespołów ze Szczecina i Kielc. W referatach doc. dr J. Parafiniuk-Soińskiej, dra J. Krupy i dr M. Potemkowskiej będących wynikiem zespołowych badań, prowadzonych przez środowisko pedagogów ze szczecińskiej WSP, uwidoczniły „Realizację zadań dydaktycznych w zbiorczych szkołach gminnych województwa szczecińskiego”. Druga grupa referatów i komunikatów wygłoszonych w tej sekcji, które wyróżniały się kompleksowym ujęciem problematyki — to referaty kieleckie, w których poinformowano

o wynikach nauczania z języka rosyjskiego, matematyki, geografii i chemii, prowadzonych porównawczo w Zbiorczej Szkole Gminnej w Słupi Nowej i Szkole podstawowej nr 16 w Kielcach.

Wiele referatów i głosów nadesłano do protokołu konferencji. Zakres i treść zgłoszonych materiałów z badań chyba przeszły oczekiwania organizatorów, co uwidoczniło się m.in. w zbyt skąym czasie przeznaczonym na dyskusje, która z konieczności przeniosła się na przerwy w kuluary konferencji. Konferencja ukazała duże zainteresowanie tą problematyką terenowych oddziałów IKN i niedawno utworzonych uczelni np. Szczecina i Kielc. Organizatorzy konferencji starali się uatrakcyjnić czas wolny swoim gościom, pokazując im w czasie krótkiej wycieczki jaskinię „Raj” i okolice Chęcin.

Z materiałów i treści obrad omawianej konferencji wynikają następujące wnioski:

Problem reformowanego szkolnictwa wiejskiego jest aktualnie najbardziej ważny społecznie. Z tego faktu powinni wyciągnąć wnioski przedstawiciele nauk pedagogicznych. Odczuwa się wyraźnie, co również wykazała konferencja w Bocheńcu, małe zaangażowanie się w tę problematykę dużych, tradycyjnych ośrodków akademickich, np. Warszawy, Krakowa, Lublina. Okazało się, że najbardziej zaangażowane w te badania są środowiska: Torunia, Opola, Poznania i Szczecina, do których próbują dołączyć Kielce.

Badania podejmowane przez poszczególne środowiska są różnicowane pod względem problematyki i metodologicznym. W wielu opracowaniach, szczególnie o charakterze publicystycznym, uzasadnia się, że utworzenie zbiorczych szkół gminnych automatycznie rozwiązuje wszystkie trudności oświaty na wsi. A tymczasem dobrze wiemy, że zbiorcza szkoła stwarza dopiero ramy organizacyjne do poprawy sytuacji. Wiele tych szkół, co ukazały badania, jest źle wyposażonych, brak im dobrej organizacji dowozu dzieci i możliwości ich dożywiania oraz prowadzenia zajęć pozalekcyjnych.

Dla poprawienia funkcjonowania zbiorczych szkół gminnych nie będą miały również większego znaczenia badania, ograniczające się jedynie do diagnozy, nie wykazujące kierunków zmian.

Niektóre badania mają wyraźnie charakter pesymistyczny. Ukazują one braki w infrastrukturze lub niedomogi organizacyjne z pominięciem dotychczasowego postępu w organizacji oświaty na wsi i kierunków poprawy

Dla poprawy stanu oświaty na wsi najkorzystniejsze są badania o charakterze kompleksowym uwzględniające związki i zależności środowiskowe. W badaniach tych należałoby wziąć pod uwagę możliwości tkwiące w samym środowisku, których wykorzystanie pozwoli na podniesienie efektywności pracy szkoły na wsi.

Trzeba podkreślić duże zainteresowanie tą problematyką w środowisku kieleckim, gdzie w oparciu o prace nauczycieli akademickich WSP, pracowników IKNiBO, czynnych nauczycieli, studentów studiów zaocznych i dziennych, zrzeszonych w Naukowym Kole Pedagogów, prowadzona jest analiza systemowo-funkcjonalna typowych zbiorczych szkół gminnych. Kieleckie badania mają charakter monograficzny; uwzględniają rzeczywiste funkcjonowanie szkół w porównaniu z czynnikami-systemami: społecznymi, ekonomiczno-technicznymi, organizacyjnymi i pedagogicznymi.

Zorganizowana konferencja przyniosła duże korzyści środowisku kieleckiemu. Dała możliwość porównania wyników i metod badawczych z innymi środowiskami w kraju. Wygłoszone referaty stworzyły wszystkim uczestnikom okazję do wymiany doświadczeń badawczych i uaktualniły wiedzę o wynikach badań nad reformowanym szkolnictwem. Referenci ukazali potrzebę rozwoju tych badań. W sumie cała konferencja stworzyła udaną płaszczyznę koordynacji badań nad tą problematyką. Materiały z sesji ukażą się w wydawnictwie WSP.

PIERWSZA NARADA KIEROWNIKÓW OŚRODKÓW INFORMACJI PEDAGOGICZNEJ KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH W POCZDAMIE, W DNIACH 17 — 19 VI 1975

1. ORGANIZACJA ORAZ CEL NARADY

Zwołanie i przeprowadzenie w czerwcu 1975 r. narady kierowników ośrodków dokumentacji i informacji pedagogicznej europejskich krajów socjalistycznych stanowi pierwszy krok na drodze do stworzenia skoordynowanej działalności tych ośrodków, do wzmocnienia, wzbogacenia i przyspieszenia informacji o osiągnięciach badawczych i doświadczeniach tych krajów w dziedzinie pedagogiki i oświaty, w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej. Narada ta pozostaje w ścisłym związku z faktem podjęcia już pewnej współpracy przez centralne, instytuty naukowe krajów socjalistycznych w dziedzinie prowadzonych przez nie badań pedagogicznych. Wiąże się ona także ze sprawą wyboru tematyki badawczej, uznanej przez Pierwszą Konferencję Ministrów Oświaty Krajów Socjalistycznych, w lutym 1975 r., za najważniejszą w dziedzinie oświaty, wychowania i nauczania.

Celem Pierwszej Narady Kierowników Ośrodków Informacji Pedagogicznej Krajów Socjalistycznych, odbytej w Poczdamie w czerwcu 1974 roku, było zarysowanie programu odpowiednio skoordynowanej współpracy tych krajów w dziedzinie dokumentacji i informacji pedagogicznej, w latach najbliższych 1976—1980, współpracy mogącej służyć pomocą pedagogom krajów socjalistycznych, instytutom naukowo-badawczym w dziedzinie pedagogiki w prowadzonych aktualnie badaniach pedagogicznych w zakresie tematyki, uznanej przez Konferencję Ministrów Oświaty Krajów Socjalistycznych za najważniejszą. Polepszenie jakości informacji pedagogicznej, uzyskane wspólnym wysiłkiem ośrodków dokumentacyjno-informacyjnych krajów socjalistycznych, powinno przyczynić się także do pogłębienia i przyspieszenia prowadzonych prac badawczych przez naukowe instytuty pedagogiczne tych krajów. Mając to na uwadze uczestnicy IV Narady Centralnych Naukowo-Badawczych Instytutów Pedagogicznych Krajów Socjalistycznych, odbytej w sierpniu w 1975 r. w Oberhofie (NRD), postulowali zrealizowanie skoordynowanej współpracy ośrodków dokumentacji i informacji pedagogicznej tych krajów. Pierwsza narada kierowników tych ośrodków jest zapoczątkowaniem wprowadzenia w życie tego postulatu.

Organizatorem omawianej narady była Naczelna Dyrekcja d/s Informacji Pedagogicznej Akademii Nauk Pedagogicznych NRD w Berlinie (Direktorat für pädagogische Information der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR). Naczelna Dyrekcja, wyżej wymieniona, koordynuje całość działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty i pedagogiki na terenie kraju. Sprawuje ona bezpośredni nadzór nad Centrum Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej (Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation), Centralną Biblioteką Pedagogiczną (Pädagogische Zentralbibliothek) oraz Archiwum Akademii (Archiv der APW).

2. UCZESTNICZY NARADY

W naradzie wzięli udział przedstawiciele ośrodków informacji pedagogicznej następujących krajów socjalistycznych:

- 1) Bułgaria: R. Todorova, kierownik Centrum Informacji i Dokumentacji Instytutu Badań Pedagogicznych „T. Samodumov” w Sofii, oraz E. Czuchova, pracownik Centrum;
- 2) Czechosłowacja: inż dypl. J. Volf, dyrektor Instytutu Informacji Pedagogicznej w Pradze, oraz dr J. Lihocky, dyrektor Instytutu Informacji Pedagogicznej w Bratysławie;
- 3) NRD: dr L. Falk, dyrektor Naczelnej Dyrekcji d/s Informacji Pedagogicznej Akademii Nauk Pedagogicznych NRD w Berlinie, oraz C. Hoell, kierownik Centralnej Biblioteki Pedagogicznej w Berlinie, i dr H. Berg, kierownik Centrum Informacji i Dokumentacji Pedagogicznej w Berlinie;
- 4) Polska: doc. dr hab. W. Słodowski, kierownik Zakładu Dokumentacji Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie, mgr B. Wieczorek, pracownik Zakładu, oraz doc. dr hab. F. Korniszewski, kierownik Zakładu Informacji Naukowej i Wydawnictw Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie;
- 5) Węgry: dr F. Arato, naczelny dyrektor Centralnej Biblioteki Pedagogicznej i Muzeum w Budapeszcie, oraz dr E. Medgyes, jego zastępca, kierownik Centralnej Biblioteki Pedagogicznej;
- 6) Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich: doc. dr V.S. Aranskij, wicedyrektor Instytutu Pedagogiki Ogólnej Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR i kierownik Centrum Informacji Pedagogicznej w Moskwie, oraz dr N.N. Serebrov, dyrektor Państwowej Biblioteki Pedagogicznej im. K.D. Uszinskiego w Moskwie.

W charakterze obserwatorów narady brali udział w posiedzeniach pracownicy różnych ośrodków informacji pedagogicznej i innych ośrodków dokumentacyjno-informacyjnych, m.in. E. Wirkner, dyrektor Centrum Informacji i Dokumentacji w dziedzinie nauk społecznych w Berlinie.

3. PRZYGOTOWANIE NARADY I PRZEBIEG OBRAD

Celem usprawnienia obrad przygotowany został przez organizatorów spotkania, tj. Naczelną Dyrekcję d/s Informacji Pedagogicznej Akademii Nauk Pedagogicznych NRD w Berlinie, wstępny dokument informujący o genezie i przyczynach zwołania narady oraz obejmujący wykaz problemów do rozpatrzenia wraz z sugestiami ich rozwiązań. Przesłany wcześniej pocztą przyszłym uczestnikom narady, pozwalał im na przemyślenie sprawy i przygotowanie własnych propozycji do przedyskutowania podczas spotkania.

Otwarcia narady dokonał Sekretarz Generalny Akademii Nauk Pedagogicznych NRD, prof. dr G. Stöhr, w dniu 17 VI. Referat wprowadzający odczytał kierownik delegacji NRD, dr L. Falk, po czym odczytane zostały krótkie informacje o działalności informacyjnej ośrodków dokumentacji pedagogicznej przez przedstawicieli poszczególnych delegacji. Następnie dokonano wyboru Komisji Redakcyjnej, mającej za zadanie przygotowanie projektu uchwały końcowej, dla przedyskutowania i ostatecznego przyjęcia podczas obrad plenarnych.

Do Komisji Redakcyjnej wybrano po jednym przedstawicielu ze strony każdej delegacji. W jej skład weszli: R. Todorova (Bułgaria), J. Volf (Czechosłowacja), L. Falk (NRD), F. Korniszewski (Polska), F. Arato (Węgry) i V.S. Aranskij (ZSRR).

W drugim dniu obrad, 18 VI, prowadzona była w godzinach przedpołudniowych dyskusja nad sprawami poruszonymi w referacie wprowadzającym dnia poprzedniego. W godzinach popołudniowych obradowała Komisja Redakcyjna nad projektem tekstu uchwały narady. Tego dnia, w godzinach wieczornych, po długich obradach, przygotowany został wspólny tekst uchwały końcowej przez wspomnianą Komisję.

W trzecim dniu, 19 VI, przeprowadzona została podczas obrad plenarnych dyskusja na temat przygotowanego przez Komisję Redakcyjną projektu tekstu uchwały końcowej. Obradom przewodniczyli członkowie Komisji w następującej kolejności: dr L. Falk (NRD), doc. dr hab. F. Korniszewski (Polska), doc. dr V. S. Aranski (ZSRR), inż. dypl. J. Volf (Czechosłowacja). W godzinach popołudniowych przyjęto został ostateczny tekst uchwały.

Poza merytorycznymi pracami uczestnicy narady, dzięki uprzejmości organizatorów, mieli możliwość oglądania przedstawienia w teatrze zamkowym, w dniu 17 VI. zwiedzenia miejsca Konferencji Poczdamskiej w Cecilienhof, w dniu 18 VI, zaś po zakończeniu narady, w dniu 19 VI, w godzinach wieczornych, przyjmowani byli wspólną kolacją przez Sekretarza Generalnego Akademii Nauk Pedagogicznych, prof. dra G. Stöhra w hotelu „Jägerter” w Poczdamie.

4. WYNIKI NARADY

Przyjęte uchwały dotyczą następujących form współpracy ośrodków informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych w najbliższych latach:

- a) wspólnego opracowywania i wydawania biuletynów informacyjnych raz na rok, biuletynów tematycznych i ogólnych;
- b) doskonalenia dotychczasowych form współpracy;
- c) podejmowania i stopniowego rozwiązywania problemów dokumentacji i informacji pedagogicznej, dotychczas nie rozwiązanych, a wymagających rozwiązania;
- d) organizowania dorocznych porad kierowników ośrodków informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych dla ulepszania bieżącej ich ze sobą współpracy.

A oto najważniejsze postanowienia narady w powyższych sprawach.

a) Wspólne opracowywanie i wydawanie biuletynów informacyjnych

Kierując się uchwałą Pierwszej Konferencji Ministrów Oświaty Krajów Socjalistycznych w sprawie wspólnej tematyki badawczej w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych oraz postanowieniami Czwartej Narady Kierowników Centralnych Instytutów Naukowo-Badawczych w sprawie wspólnego realizowania badań w zakresie tej tematyki, uczestnicy Pierwszej Narady Kierowników Ośrodków Informacji Pedagogicznej Krajów Socjalistycznych w Poczdamie podjęli decyzję opracowania i wydania wspólnymi siłami, w latach 1975—1980, co roku jednego biuletynu informacyjnego serii I, tematycznego, i jednego biuletynu informacyjnego serii II, przeglądowego, za rok ostatni, pt. „Pedagogika i Oświata” (seria I, seria II).

Biuletyn informacyjny monotematyczny serii I dostosowany będzie w swej wartości treściowej, analitycznej, referatowej, do tematyki badawczej każdego roku, realizowanej przez instytuty badań pedagogicznych krajów socjalistycznych. Biuletyn informacyjny typu przeglądowego, bibliograficznego za rok ostatni, serii II, zawierać będzie wybór najważniejszych prac opublikowanych w krajach socjalistycznych w ostatnim roku w zakresie całości tematyki, uznanej przez Konferencję Ministrów Oświaty Krajów Socjalistycznych za najważniejszą w chwili obecnej.

Obydwa typy biuletynów „Pedagogika i Oświata” krajów socjalistycznych przygotowywane będą wspólnie, a redagowane kolejno przez ośrodki informacji pedagogicznej poszczególnych krajów. Publikowane będą w języku rosyjskim, w nakładzie 200—500 egzemplarzy, do podziału między zainteresowane ośrodki. Materiały dostarczane do tych biuletynów przez ośrodki informacji pedagogicznej poszczególnych krajów muszą być ujęte w ramach 30 stron maszynopisu tak, by całość biuletynu nie przekroczyła 300 stron maszynopisu. A zatem: zarówno referaty i stresz-

czenia dokumentacyjne w biuletynie monotematycznym, jak i przeglądy dokumentacyjno-bibliograficzne w biuletynie serii II będą musiały być ujęte przez ośrodek informacji pedagogicznej każdego kraju w podanych ramach objętościowych i mieć charakter daleko posuniętej selekcji. Obydwa biuletyny będą mogły być również publikowane w języku zainteresowanego kraju pod warunkiem zachowania całości tekstu bez jakichkolwiek zmian, poprawek czy uzupełnień.

Monotematyczne biuletyny informacyjne serii I opracowywane będą w najbliższych latach na następujące tematy i redagowane, jak również publikowane przez ośrodki informacji pedagogicznej następujących krajów:

- 1) „Krytyka antymarksistowskich teorii pedagogicznych” (1975, NRD);
- 2) „Wyposażenie szkół w środki dydaktyczne (1976, Czechosłowacja);
- 3) „Rola nauczyciela w wychowaniu nowego człowieka w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego (przy równoczesnym uwzględnieniu problematyki kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich)” (1977, Polska);
- 4) „Kształtowanie marksistowsko-leninowskiego światopoglądu w procesie nauczania przedmiotów humanistycznych” (1978, Bułgaria);
- 5) „Organizowanie, planowanie, finansowanie i prognozowanie oświaty” (1979, ZSRR);
- 6) „Zagadnienia kształtowania i oceny osobowości uczniów-wychowanków” (1980, Węgry).

Biuletyny informacyjne serii II, typu przeglądowego, bibliograficzno-dokumentacyjnego, w zakresie tematyki pedagogicznej uznanej za najważniejszą aktualnie, przygotowane będą wspólnie, a redagowane i publikowane w kolejnych latach przez ośrodki informacji pedagogicznej następujących krajów: w 1975 r. — Bułgaria, w 1976 r. — Węgry, w 1977 r. — ZSRR, w 1978 r. — Polska, w 1979 r. — Czechosłowacja, w 1980 r. — Kuba.

b) Rozwijanie i doskonalenie dotychczasowych form współpracy ośrodków informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych

Niezależnie od wspomnianych form informacji pedagogicznej, polegających na opracowywaniu i wydawaniu rocznych biuletynów informacyjnych, monotematycznych i przeglądowo-bibliograficznych, kontynuowana, doskonalona i rozszerzana powinna być praktykowana obecnie wymiana publikacji pedagogicznych między ośrodkami informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych. Należy też kontynuować wymianę doświadczeń w zakresie działalności informacyjnej.

Uczestnicy narady w Poczdamie stanęli na stanowisku, że wzbogacenie i ulepszenie dotychczasowych form współpracy na tym odcinku powinno dokonać się przez realizowanie wymiany różnego typu dokumentów, nie tylko prac teoretycznych w zakresie tematyki pedagogicznej uznanej za szczególnie ważną w obecnym okresie, ale także czasopism, programów nauczania, podręczników szkolnych i materiałów. Powinno się podjąć również wymianę rozpraw doktorskich i habilitacyjnych w zakresie pedagogiki, jeszcze nie opublikowanych, a przynajmniej ich streszczeń autorskich względnie opisów dokumentacyjnych. Powinno się dążyć do przeprowadzania wymiany streszczeń artykułów ważniejszych, ogłaszanych bieżąco w czasopismach. Kierownicy ośrodków informacji pedagogicznej, uczestniczący w naradzie, zostali zobowiązani do podjęcia kroków niezbędnych w celu zrealizowania generalnego postulatu, jakim jest ogłaszanie w czasopismach streszczeń obcojęzycznych ważniejszych artykułów. Należałoby dążyć do tego, by ważniejsze czasopisma pedagogiczne krajów socjalistycznych ogłaszały drukiem streszczenia w języku rosyjskim wszystkich swoich artykułów.

c) **Podjęmowanie przez ośrodki informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych i stopniowe rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych dokumentacji i informacji, celem ulepszenia i usprawnienia swej działalności dokumentacyjno-informacyjnej**

Uchwała Pierwszej Narady Kierowników Ośrodków Informacji Pedagogicznej Krajów Socjalistycznych zobowiązała wszystkie ośrodki do bezzwłocznego podjęcia studiów i dokonywania wymiany swych poglądów oraz uzyskanych osiągnięć odnośnie następujących ważnych problemów i pilnych zadań:

- 1) rozważenia sprawy celowości oraz możliwości włączenia naukowej informacji i dokumentacji pedagogicznej do międzynarodowego systemu informacyjnego, jaki ma powstać w zakresie nauk społecznych;
- 2) ujednoczenia zasad metodycznych dotyczących opracowywania, gromadzenia i wyszukiwania naukowej informacji pedagogicznej;
- 3) ustalenia zasad klasyfikacji i indeksowania informacji pedagogicznej oraz przyjęcia jednolitej systematyki problematyki pedagogicznej, jak również jednolitego teaurusu pedagogicznego dla potrzeb działalności dokumentacyjno-informacyjnej;
- 4) rozważenia teoretycznych problemów związanych z praktyczną możliwością i celowością zastosowań informatyki w dziedzinie naukowej informacji pedagogicznej.

d) **Organizowanie dorocznych porad kierowników ośrodków informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych**

Stałym celem dorocznych porad kierowników ośrodków informacji pedagogicznej powinno być rozpatrywanie sprawy biuletynów informacyjnych i sposobów ich opracowywania, ulepszanie tych opracowań pod względem zawartości treściowej i formy wydawniczej oraz podejmowanie decyzji we wszystkich sprawach związanych z aktualną współpracą ośrodków.

Obok stałego przedmiotu porad, o którym była wyżej mowa, do porządku dziennego porad w najbliższych latach powinno się włączyć następujące dodatkowe sprawy:

- (1) w 1976 r. — sprawę jednolitego systemu informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych jako integralnej części międzynarodowego systemu informacji w dziedzinie nauk społecznych;
- (2) w 1977 r. — zagadnienie jednolitości zasad sporządzania analiz treściowych dokumentów źródłowych, streszczeń typu referatowego, bibliografii zagadnieniowych;
- (3) w 1978 r. — zagadnienie form i metod upowszechniania informacji pedagogicznej oraz szkolenie jej użytkowników potencjalnych;
- (4) w 1979 r. — sprawę zorganizowania sieci ośrodków naukowej informacji pedagogicznej o skoordynowanej działalności w ramach poszczególnych krajów;
- (5) w 1980 r. — dokonanie oceny współpracy ośrodków informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych za lata do 1980 r. oraz określenie planu dalszej ich współpracy w następnym pięcioleciu (1981—1985).

O treści uchwał powziętych na Pierwszej Naradzie Kierowników Ośrodków Informacji Pedagogicznej Krajów Socjalistycznych w Poczdamie, w dniach 17—19 czerwca 1975 r., postanowiono powiadomić również ośrodki informacji pedagogicznej tych krajów socjalistycznych, z których nie przybyły delegacje dla wzięcia udziału w naradzie.

ZDOLNOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI UMYSŁOWE I ICH KSZTAŁCENIE W BADANIACH PEDAGOGÓW Z LIPSKA

Od połowy lat sześćdziesiątych działa przy Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu imienia Karola Marksa w Lipsku stowarzyszenie badawcze pod nazwą „Kształcenie zdolności”. Skupia ono około 200 miejscowych pedagogów (w tym psychologów) i metodyków oraz nauczycieli-praktyków ze szkół ogólnokształcących, a prowadzone w jego ramach badania przeszły w ciągu tego dziesięciolecia przez wszystkie kolejne szczeble obowiązującego w NRD systemu planowania badań naukowych — od wydziałowego poprzez uniwersytecki i ministerialny aż do centralnego. Tak więc mimo że stowarzyszenie rekrutuje swoich członków tylko z okręgu lipskiego, zdobyło obecnie znaczenie ogólnokrajowe. Praca badawcza skupia się w sześciorożnym kręgu roboczym (Pedagogika ogólna, Przedmioty matematyczno-przyrodnicze i kształcenie politechniczne, Przedmioty społeczne, Język ojczysty, Języki obce oraz Przedmioty artystyczne). Członkowie każdego kręgu spotykają się na jednodniowych obradach raz na pół roku, natomiast całe stowarzyszenie zbiera się raz na trzy lata na uroczyste dwudniowe konferencje sprawozdawczo-planujące, zwane dosłownie kolokwiami, które my określibyśmy raczej z grecka — sympozjami.

W dniach 21 i 22 października 1975 r. odbyło się właśnie takie, już czwarte z kolei sympozjum — z udziałem przeszło 300 osób, w tym 7 gości, pedagogów z innych krajów demokracji ludowej.

Ponieważ uczestniczyłem czynnie także w dwóch poprzednich sympozjach, miałem możliwość stwierdzić wyraźny postęp w działalności tego stowarzyszenia, którego szczytową formą pracy są właśnie podobne konferencje, a wyrazem publikacyjnym liczne broszury.

Jest to ewolucja od przewagi ogólnikowych deklaracji i postulatów polityczno-pedagogicznych ku dominacji prac badawczych, poświęconych kształtowaniu zdolności, umiejętności i postaw, oczywiście pod kątem określonych generalnych wymogów wychowania socjalistycznego. Charakterystyczną cechą rozwoju, narastającą od sympozjum do sympozjum, jest również nasilenie się pierwiastka polemicznego, przejawiającego się w licznych pytaniach wobec prelegentów i nie reglamentowanych głosach dyskusyjnych. Ta ożywiona wymiana zdań miała miejsce w toku obrad sekcyjnych, na które przeznaczono 2/3 całego czasu ostatniego sympozjum.

Problematyka ważniejszych referatów sekcji I (reprezentującej tzw. krąg pracy „Pedagogika ogólna”) przedstawiała się następująco:

— Rezultaty i problemy wykorzystywania czynników rozwijających zdolności w toku nauczania poszczególnych przedmiotów.

— Zależność struktury działań uczniów od wieku, płci i wyników nauczania.

— Z zagadnień kształcenia i wykorzystywania nawyków w nauczaniu.

— Z badań nad rosnącą rolą czynnika subiektywnego w procesie pedagogicznym.

— W sprawie rozwoju świadomej aktywności społecznej jako warunku i celu procesu przyswajania przez uczniów wartości socjalistycznych.

— Marksistowsko-leninowska teoria osobowości podstawowym kryterium wyznaczania konkretnych celów w kształceniu zdolności i umiejętności w toku nauczania.

— Problem rozwoju aktywności uczniowskiej w pierwszych dokumentach dydaktyczno-metodycznych szkolnictwa NRD po roku 1945.

— Niektóre zagadnienia kształcenia u uczniów zdolności i umiejętności w procesie dydaktycznym (referat prof. Gawryła Hrussanowa z Uniwersytetu Sofijskiego).

— Problemy przygotowania pedagogiczno-psychologicznego studentów uczelni pedagogicznych, związane z ich praktyką na drugim szczeblu nauczania w szkole podstawowej (referat dr Wacława Kowariczka z Uniwersytetu w Ołomuńcu):

— Badanie ogólnych sposobów uczenia się (mój referat).

Jak widać z tego przeglądu, zadania kształcenia zdolności rozumiane są przez członków stowarzyszenia szeroko — w powiązaniu z wymogami i warunkami rozwoju całej osobowości. Może nawet za szeroko, ponieważ wymienione referaty dotyczyły wybranych elementów całej właściwej pedagogiki. Ale czyż nie jest to pewna nieunikniona a ogólna prawidłowość metodologiczna, iż w miarę analityczno-badawczego zgłębiania jakiegoś jednego aspektu czy czynnika zaczynamy widzieć jego współzależność od całego mnóstwa innych istotnych czynników? Główna trudność polega oczywiście na tym, aby — ukazując współwarunkowania — uniknąć wstytkoizmu.

Przytoczony zestaw tematów sekcji I sygnalizuje jednocześnie inne zasadnicze stanowisko, że mianowicie autentyczne rozwijanie u uczniów zdolności powinno odbywać się nie poza, lecz wewnątrz normalnego procesu nauczania. Dodatkowo zaś wypada poinformować, iż żadne z przedstawionych na sympozjum sprawozdań nie dotyczyło jakiegóż wybranej grupy uczniów wybitnie zdolnych, co wynikało zapewne z programowego, a rozumianego rygorystycznie, założenia wyjściowego, że zdolności można i trzeba kształcić bez wyjątku u wszystkich uczniów.

Po tej ogólnej informacji pora przejść do zagadnień szczegółowszych, wśród których zreferuję sprawy terminologiczne, po czym omówię ważniejsze wyniki analiz i badań pedagogicznych, jak też metodologię wybranego cyklu badań psychodydaktycznych. Wykorzystam w tym celu następujące źródła (sygnalizowane w dalszych wywodach odpowiednią cyfrą w nawiasie):

1. H. Faust, red.: „Entwicklung des Koennens im Fachunterricht“, Volk und Wissen, Berlin 1974.

2. „Untersuchungsergebnisse zu Problemen der Koennensentwicklung“..., część II, wyd. wewnętrzne K. M. Univer. Leipzig — 1974.

3. H. Faust: „Ergebnisse und Probleme von Untersuchungen zur Entwicklung der Schüler im Fachunterricht der sozialistischer Schule“, materiały na IV kolokwium (1975).

4. W. Keiser: „Psychologische Grundprobleme der Entwicklung geistiger Faehigkeiten“. Wiss. Z. Karl-Marx-Univ. Leipzig, Ges.-u. Sprachwiss. R., rocznik 19 (1970), zeszyt 1.

*

* * *

Gdy się porównuje definicje zdolności, zamieszczone w dziesięciu polskich i obcych leksykonach psychologicznych i pedagogicznych, starając się wydobyć pewne istotne elementy, wspólne przynajmniej większości z nich, wówczas dają się wyłonić trzy następujące tezy:

— to cecha osobowości
— to możliwość nabywania nowych form przystosowywania się do warunków życia

— możliwość (niektórzy dodają: ponadprzeciętną) wykonania określonego działania (czynności) w wyniku ćwiczenia lub bez niego.

Pomijając jako osobne, zresztą zupełnie nie rozpatrywane na sympozjum, zagadnienie podłoża konstytucjonalnego zdolności, można stwierdzić, że wymienione wyżej elementy znalazły syntetyczne odbicie w dwóch następujących definicjach zdolności, przyjętych przez członków stowarzyszenia:

— Zdolności (umysłowe) są to, według S. Rubinsztejna, cechy psychiczne człowieka, które — będąc utwalonymi systemami uogólnionych czynności umysłowych — kierują jego regulacją orientacyjną i wykonawczą przy przyswajaniu, opracowywaniu, przechowywaniu i stosowaniu doświadczeń społecznych. Według

J. Lompschera zdolności to właściwości wykonawcze człowieka wraz z ich komponentami w postaci operacji umysłowych, cech procesualnych (przebiegu) tychże operacji oraz postaw (1).

— Umiejętność zaś określono jako złożoną cechę osobowościową, która uzewnętrznia się w stopniu adekwatnego do celów, treści i warunków opanowania działań w trakcie realizacji określonych wymogów (2).

Tak więc zdolności i umiejętności umysłowe to w powyższych ujęciach cechy bliskoznaczne — z tym, że mówiąc o tych drugich kładzie się większy akcent na stopień adekwatnego wyćwiczenia danej czynności, podczas gdy w przypadku zdolności myśli się głównie o możliwościach potencjalnych.

Wychodząc z ogólnego założenia, że rozwijanie umiejętności i zdolności pełni w procesie nauczania rolę zarówno celu, jak i środka, stowarzyszenie zajmowało się przez szereg lat wielostronną, popartą badaniami, interpretacją obowiązujących programów nauczania (z punktu widzenia możliwości kształcenia zdolności), w wyniku czego zbudowano — jak oświadcza H. Faust (1) — taki system w tym zakresie, który potrafi sprostać również nowym wymogom...

Na podstawie przeprowadzonych analiz starano się ustalić poziom opanowania działań w określonym przedmiocie i w określonej klasie, uwzględniając jednocześnie związki między-(ponad)-przedmiotowe.

W tej drugiej płaszczyźnie analiza relacji, jakie zachodzą między metodami poznania, myślenia oraz uczenia się, ujawniła, że — w toku opanowywania treści programowych różnych przedmiotów — należy ćwiczyć w szczególności następujące sposoby postępowania:

— ogólne metody myślenia (zwane operacjami myślowymi), niezbędne we wszystkich przedmiotach, a więc analizę przyczynową, uogólnianie, porównywanie, ocenianie itp.

— ogólne techniki pracy umysłowej, takie jak praca z książką, korzystanie z dokumentacji, konspektowanie itp.

— działania językowe, takie jak dyskutowanie, dowodzenie, opisywanie, charakteryzowanie, zdawanie sprawy...

— metody pracy specyficzne dla określonych dziedzin, takie jak metoda eksperymentalna w zakresie przedmiotów przyrodniczych, a porządkowanie w czasie procesów i zdarzeń w obrębie przedmiotów społecznych...

— ogólne nawyki uczenia się w rodzaju systematycznego przystępowania do rozwiązywania postawionych zadań oraz kontrolowania wyników własnego uczenia się (1).

W innym fragmencie tegoż materiału (1) zwraca się uwagę na dwa przeplatające się wzajemnie procesy, jakie występują w trakcie rozwijania w szkole zdolności i umiejętności umysłowych, mianowicie generalizacji oraz różnicowania. Oto w toku nauki szkolnej uczeń uczy się coraz to nowych przedmiotów, co oznacza wkroczenie w coraz nowe dziedziny. Zresztą również w obrębie tego samego przedmiotu komplikują się coraz bardziej struktury treściowe, a więc i stawiane uczniowi zadania. Tak jest na przykład w klasach początkowych z systematyzowaniem, które obejmuje stosunkowo nieliczne dziedziny i niezbyt trudne treści. Natomiast już w następnych klasach uczeń musi uwzględnić o wiele więcej, i w dodatku bardziej skomplikowanych związków systemowych, kiedy to ma na przykład systematyzować ustroje społeczne, ustroje gospodarcze, system pierwiastków i związków chemicznych itp. Różnorodna treść i struktura tych systemów wymaga jednak jednocześnie różnicowania zdolności ucznia do systematyzacji. Z drugiej strony daje o sobie znać tendencja do generalizowania się zdolności. Uczniowie rozpoznają wspólne elementy w różnych działaniach umysłowych. Dowiadują się na przykład, że w przypadku każdego zadania trzeba rozpocząć z reguły od analizy celu, z którego łączą się: analiza warunków, formułowanie przypuszczeń, dobór środków służących

rozwiązaniu, realizacja obranej drogi rozwiązania oraz kontrola uzyskanych rezultatów. Podobnie ma się rzecz z naukowymi sposobami myślenia i pracy... (1).

W obrębie umiejętności szczególnie funkcjonalne są te wiadomości, które są istotne dla orientacyjnej i wykonawczej regulacji działalności umysłowej, językowej i umysłowo-praktycznej. W regulacji wykonawczej doniosła rola przypada wiadomościom dotyczącym postępowania, do których zaliczamy:

- wiadomości o naukowych sposobach myślenia i pracy,
- o znaczeniu i funkcji istotnych działań umysłowych, językowych i umysłowo-praktycznych,
- o algorytmach i łańcuchach (szeregach) istotnych działań,
- o postępowaniu logicznym,
- o regułach algorytmicznych i heurystycznych,
- o stosowaniu różnych środków pomocniczych w trakcie wykonywania działań umysłowych, językowych i umysłowo-praktycznych,
- o ogólnej higienie pracy umysłowej (3).

W cytowanych tutaj tezach referatu inauguracyjnego na IV sympozjum mowa jest również o dwóch zasadniczych drogach kształcenia trwałych i operacyjnych umiejętności umysłowych. Pierwsza rozpoczyna się od ogólnych informacji dotyczących funkcji i struktury danej czynności, o możliwościach jej transferu i ćwiczenia przy jednoczesnym podnoszeniu świadomości stopnia jej opanowania. Natomiast druga droga jest odwrotnością pierwszej, prowadzi bowiem do mniej lub bardziej spontanicznego późniejszego lub równoczesnego wykonywania przez uczniów określonych działań, pokazywanych przez nauczyciela, którym towarzyszy narastająca stopniowo empirycznie wiedza dotycząca tychże działań. Uświadomiona w ten sposób czynność jest następnie przenoszona na nowe sytuacje zadaniowe i wielorakb ćwiczona i stosowana, dzięki czemu wzrasta stopniowo świadomość jej przebiegu (3).

W związku z kształceniem umiejętności w złożonym procesie dydaktycznym rozwinęto i wypróbowano w badaniach, prowadzonych przez członków stowarzyszenia, specjalne efektywne środki dydaktyczne. Są nimi:

- reguły podawane w postaci pisemnej... mające na celu kształcenie określonych działań i sposobów myślenia i pracy,
- karty pracy oraz
- zestawy zadań (3).

Jak z tego widać, pedagodowie z Lipska nawiązują w danym wypadku świadomie do teorii P. Galperina etapowego kształcenia działań umysłowych, znanej polskim czytelnikom z rozpraw i artykułów samego jej twórcy oraz M. Cackowskiej, publikowanych w swoim czasie w *Psychologii Wychowawczej*, *Kwartalniku Pedagogicznym* i *Nowej Szkole*. Otóż według Galperina, z którym zgadzają się A. Zaporozec i D. Elkonin, proces poznawczy podlega określonym prawidłowościom, którym powinny odpowiadać metody nauczania. Istotę procesu poznawczego stanowi etapowe kształcenie działań, które przeistaczają się stopniowo z zewnętrznych, materialnych w wewnętrzne, idealne. Dlatego najważniejszą zasadą racjonalnego kierowania procesem uczenia się jest odpowiednia celowa organizacja zewnętrznej, przedmiotowej, stopniowo interioryzującej się działalności uczniów.

Twórczą adaptację teorii Galperina na gruncie NRD przedstawiają sobą prace psychologa lipskiego, W. Keisera, który zbadał między innymi eksperymentalnie za pośrednictwem swoich dyplomantów wpływ trzech następujących różnych rodzajów tzw. podstawy orientacyjnej na opanowanie i transfer wybranych technik pracy umysłowej (4).

1) Pierwsza formuła Galperina: $Po < Sw \rightarrow Td I$

— oznacza, że podstawa orientacyjna działania (Po) jest mniejsza od niezbędnego systemu wskazówek dotyczących tegoż działania (Sw). Takiej podstawie orientacyj-

nej odpowiada w komponencie wykonawczym działań typ działania I (Td I),

2) Druga formuła: $Po=Swe \rightarrow Td II$

— głosi, że podstawa orientacyjna przekazywana jest w postaci systemu wskazówek empirycznych (Swe), kiedy to np. sam nauczyciel stosuje określone postępowanie, nie wyjaśniając wszakże jego istoty.

3) Trzecia formuła: $Po=Swr \rightarrow Td III$

— symbolizuje fakt, że gruntowna i zróżnicowana podstawa orientacyjna prowadzi do racjonalnie ujętego systemu wskazówek wykonawczych (Swr), w wyniku czego powstaje trzeci typ działania.

Ilustracją zastosowania powyższych trzech formuł Galperina było badanie dyplomanta W. Muehle, dotyczące transferu technik pracy umysłowej w zakresie prowadzenia notatek na lekcjach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. W przypadku formuły I wykłady i prowadzenie notatek odbywały się w klasach IX i X w sposób formalny. Od uczniów wymagano wprowadzić notatek, ale nie udzielano wystarczających wskazówek na temat sposobu ich prowadzenia. W odniesieniu do drugiej formuły Galperina stworzono warunki dla prawidłowej realizacji danych zadań, ale nie uzyskano transferu, który by dotyczył nowego materiału programowego. Dopiero w sytuacji trzeciej udzielano odpowiedzi na pytania: — co, dlaczego i jak?

W rezultacie tego rodzaju podejścia stać było uczniów na uogólniony transfer racjonalnych sposobów notowania i samodzielne dokonywanie niezbędnych modyfikacji.

W podsumowaniu szeregu podobnych badań W. Keiser dochodzi między innymi do wniosku, że:

— wymogi działania, które chce się uczniom wdrożyć, należy podawać im w formie łatwo uchwytnej, skłaniając jednocześnie do ich zrozumiałego i racjonalnego opracowania;

— wymogi te muszą być należycie uzasadnione;

— powinno się je opracowywać wspólnie z uczniami (2).

*

* * *

W doniesieniu własnym, dotyczącym zespołowego badania ogólnych sposobów uczenia się, wyeksponowałem potrzebę umyślnego i planowego zwiększania tzw. uczniowskiej świadomości prakseologicznej, który to termin okazał się zbliżony z następującym postulatem, sformułowanym w materiale pt. „Untersuchungsergebnisse” (2), gdzie czytamy, iż w trakcie kształcenia zdolności należy rozwijać u uczniów świadomość:

— konieczności i celu uczenia się (nauki szkolnej) w ogóle,

— celu i treści konkretnego przedmiotu nauczania,

— podstawowych metodologicznych zasad uczenia się,

— metod konkretnego toku uczenia się oraz

— osiągniętego rezultatu uczenia się.

Sądzę, że pedagogowie polscy powinni nawiązać szerszy kontakt z tą dynamicznie rozwijającą się dużą grupą badawczą naszych zachodnich sąsiadów, zwłaszcza że lipskie stowarzyszenie przechodzi obecnie do badań nad kształceniem zdolności w oparciu o szeroką kompleksową i eksperymentalną analizę całokształtu działalności uczniów.

Ryszard Radwiłowicz

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Просвещение, воспитание и наука на VII Съезде ПОРП	141
ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Нормы и общественная роль в междучеловеческих отношениях	149
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Проблематика учёбы трудящихся	159

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

СТАНИСЛАВ МАТИАС: Организация просвещения в Канаде	175
--	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МЕЧИСЛАВ САВИЦКИ: Программа обучения как процесс	181
--	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЗДЗИСЛАВ ГАЗДА: Участие Союза Социалистической Сельской Молодежи в развитии культуры и просвещения в деревне	192
АНДЖЕЙ СТЕМПНЯК: Проблема общественно-профессиональной адаптации учителей в шахтерских школах	195
ХАЛИНА СПОРНА: Метод ведения индивидуальных случаев в воспитательно- профессиональной консультации	203
ЭДМУНД СТУЦКИ: Факторы влияющие на стоимость школьных телевизион- ных проекций	208
ЯДВИГА МАРКЕВИЧ: Применение релаксации сверхвозбудимых детей в ран- ний школьный период	212
БРОНИСЛАВ ГЕТКА: Значение проблемной беседы в патристическом и интер- национальном воспитании учащихся	217

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ДАНУТА ЖЕБРОВСКА, ЯН ЖЕБРОВСКИ: Виценты Оконь — Педагогичес- кий словарь	222
ЭЛЬЖБЕТА ВАВЖИНИАК: Ян Щепаньски — Дело об учителях в воспита- ющем социалистическом обществе	224
ВЛОДЗИМЕЖ ТРОХАНОВСКИ: Крыстына Кулиговска — Проблема индиви- дуали зации обучения	227
ВАНДА РАХАЛЬСКА: Зыгмунт Виатровски — Школьные успехи и неудачи трудящихся	230
БОЖЕНА ЗЫХ: Alvin Toffler (red) — Learning for tomorrow. The role of the future in education	233
АЛЕКСАНДЕР МАЦИЕША: Jan R. Findlay — Education in Scotland	235
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Martin Carnoy (red.) — Schooling in a corpo- rate society. The political economy of education in America	237

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	242
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	244
ИРЕНА ЯНИЩОВСКА: Cahiers Pedagogiques	247

из деятельности Союза польских учителей

ТАДЕУШ ЦИПКОВСКИ: Центр педагогического обслуживания на благо учителей (из заседания Президиума ГП СПУ) 254

ХРОНИКА СОБЫТИЯ В ПОЛЬШЕ

ЗЫГМУНТ ВНАТРОВСКИ: Симпозиум по делу модернизации профессионального образования в Ядвисне 258

МАРИЯ СТОМПУР: Обмен исследовательского опыта по вопросам реформирующего школьного дела в деревне 259

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ: Первое совещание руководителей центров педагогической информации социалистических стран в Берлине 261

РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ: Умственные способности и умения и их воспитание — в исследованиях педагогов г. Лейпцига 266

CONTENTS

ARTICLES

- WACŁAW WOJTYŃSKI: Education, Upbringing and Science at the VIIth Congress of the Polish United Workers' Party 141
- ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Norms and Social Roles in Human Relations . . . 149
- JÓZEF ZALEWSKI: The Problems of Studies of the In-Service Teachers . . . 159

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

- STANISŁAW MATIAS: The Organization of Education in Canada 175

DISCUSSIONS AND POLEMICS

- MIECZYŚLAW SAWICKI: Teaching Programme as a Process. Experiences, Trials and Pedagogical Experiments 181
- ZDZISŁAW GAZDA: Participation of the Peasant Socialist Youth Union in Developing the Village Culture and Education 192
- ANDRZEJ STEPIEŃ: Problems of Social and Professional Adaptation of Teachers in the Mining Educational System 195
- HALINA SPORNA: The Method of Case Work in the Vocational and Educational Guidance 203
- EDMUND STUCKI: Factors Influencing the Value of the TV Programme for Schools 208
- JADWIGA MARKIEWICZ: Application of Relaxation to the Overbullient Children 212
- BRONISŁAW GETKA: Importance of the Problem Talking in the Patriotic and Internationalist Upbringing of Pupils 217

BOOK REVIEWS AND REPORTS

- DANUTA ŻEBROWSKA, JAN ŻEBROWSKI: Wincenty Okoń: The Pedagogical Dictionary 222
- ELŻBIETA WAWRZYŃIAK: Jan Szczepański: On the Teachers in the Upbringing Socialist Society 224
- WŁODZIMIERZ TROCHANOWSKI: Krystyna Kuligowska: Problems of Individualization in Teaching 227
- WANDA RACHAŁSKA: Zygmunt Wiatrowski: School Successes and Failures of the In-Service Students 230
- BOŻENA ZYCH: Alvin Toffler (ed): Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education 233
- ALEKSANDER MACIESZA: Jan R. Findlay: Education in Scotland 235
- ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Martin Carnoy (ed) Schooling in a Corporate Society. The Political Economy of Education in America 237

REPORTS FROM PERIODICALS

- STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Educational Periodicals 242
- JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals 244
- IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques. The Activities of the Polish Teachers' Association 247
- TADEUSZ CIPKOWSKI: The Centre of Educational Services for Teachers (The Session of Board of the Polish Teachers' Association 254

POLISH CHRONICLE

ZYGMUNT WIATROWSKI: The Symposium on Modernization of the Professional Education Held at Jadwisin 256

MARIA STAPÓR: Exchange of Research Experiences Concerning the Reformed Educational System in the Polish Village 259

FOREIGN CHRONICLE

FELIKS KORNISZEWSKI: The First Session of Heads of Educational Information Centres in the Socialist Countries (Berlin) 261

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Skills and Abilities and their Training in the Investigations of the Educationists of Lipsk 266

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1976 R.

Nakład 5065 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 11,8. Ark. druk. A1 — 11,31. Papier druk. sat. Kl.
70 g. 70×100/16. Oddano do składania w grudniu 1975 r. Podpisano do druku w marcu 1976 r.

Druk ukończono w marcu 1976 r.

Indeks 37492.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pięknego. 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 2

0-5 27.I.1976 r.

KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sek. red.),
Ignacy Szaniawski, Waclaw Wojtyński (red. nac.)*

RADA REDAKCYJNA

*Łudwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław
Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia
Kietlińska, Karol Kottowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski,
Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Mieczysław Pęcherski,
Bogdan Suchodolski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

„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.”

Warunki prenumeraty

	rocznie	zł 48
w kraju:	półrocznie	zł 24
	cena pojedynczego numeru . . .	zł 8

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.