



RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XVIII (L) MAJ—CZERWIEC 1976

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Od Redakcji: Zapoczątkowanie dyskusji nad koncepcją programową szkoły dziesięcioletniej 277

ARTYKUŁY

- MARIAN RATAJ: Rekonstrukcja szkolnictwa na wsi (stan, potrzeby, zadania) 281
JOZEF KOZŁOWSKI: W poszukiwaniu teorii edukacji nauczycieli 290
ZYGMUNT WIATROWSKI: Rola szkoły dla pracujących w systemie kształcenia ustawicznego 310
ANDRZEJ PESZYŃSKI: Przeciwdziałanie niedostosowaniu społecznemu w jego fazie rozwojowej 317

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIEŁOM

- ADAM ZYCH: Analiza statystyk testu osiągnięć i zadań testowych metodą Flanagana 335

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- JAN ŻEBROWSKI: Francuskie doświadczenia w organizacji szkół środowiskowych 346

DYSKUSJE I POLEMIKI

- RAFAŁ HOFFMANN: Walczyć z paleniem papierosów przez młodzież, ale jak? 358
JOZEF RERUTKIEWICZ: Uwagi związane z używaniem wyrażań wulgarnych przez dzieci i młodzież szkolną 361

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- WŁADYSŁAW PUŚLECKI: O intensyfikację współdziałania szkoły z placówkami kulturalno-oświatowymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym 366
JANINA ŻARCZYŃSKA: Próba analizy właściwości procesów poznawczych uczniów klas przysposabiających do zawodu 375

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- JOZEF SOWA: Jan Legowicz — O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania 388
STEFAN SZAJDAK: Andrzej Kwilecki (red.) — Florian Znaniecki i jego rola w socjologii. Praca zbiorowa. 392
EDMUND STUCKI: Konstanty Lech — Nauczanie wychowujące w praktyce szkolnej. 395
WOJCIECH SOBORSKI: Zofia Skórzyńska — Psychologia dla rodziców. 397
MIROSLAWA FELISIAK-WANAT: Ryszard Więckowski — Nauczanie zróżnicowane. 400

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- JOZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 402

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

- TADEUSZ CIPKOWSKI: Zadania ZNP w realizacji programu VII Zjazdu PZPR 408

KRONIKA KRAJOWA

- STEFAN SZAJDAK: Ogólnopolska sesja naukowa na temat: kulturalno-oświatowe aspekty czasu wolnego 412
STANISŁAW LUDWICZAK: Sympozjum na temat kształcenia kursowego dorosłych 415

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ZAPOCZĄTKOWANIE DYSKUSJI NAD KONCEPCJĄ PROGRAMOWĄ
SZKOŁY DZIESIĘCIOLETNIEJList Prezesa Rady Ministrów
do uczestników sejmiku polonistycznego

W Piotrkowie Trybunalskim odbył swoje obrady w dniach 2 i 3 lutego br. I Ogólnopolski Sejmik Polonistyczny, poświęcony sprawom nauczania języka polskiego w nowej szkole dziesięcioletniej oraz związanemu z tym problemowi kształcenia nauczycielskich kadr polonistycznych. Sejmik piotrkowski należy traktować jako inaugurację dyskusji nie tylko nad sprawami nauczania języka polskiego, lecz także nad założeniami programowymi innych przedmiotów dziesięcioletki i nad jej koncepcją ogólną.

Z inicjatywą zorganizowania sejmiku polonistycznego wystąpiło Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza. Zwrócono się z kolei do licznych autorów z propozycją przygotowania wystąpień na temat roli i miejsca oraz samego nauczania języka ojczystego w nowej szkole dziesięcioletniej. Nadesłane wystąpienia dotyczyły czterech zakresów tematycznych, a mianowicie: znaczenia doświadczeń historycznych w kształtowaniu nowych programów języka polskiego; nauczania języka polskiego w zreformowanej szkole; kształcenia kadr polonistów; wreszcie doświadczeń innych krajów w zakresie nauczania języka ojczystego i literatury. Referaty zebrano w odrębnej, specjalnie wydanej publikacji. W materiałach zaprezentowano zarówno poglądy na temat programu języka polskiego, jak i opinie dotyczące kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli-polonistów. Wśród referatów poświęconych językowi i literaturze wymienić można takie, jak: „Miejsce tradycji literackiej i literatury współczesnej w szkole dziesięcioletniej”, „Literatura powszechna w programie polonistycznym dziesięcioletniej szkoły”, „Zakres lektur obowiązkowych i zalecanych w programie języka polskiego dziesięcioletniej szkoły średniej”, „Historia literatury w programie”, „Wychowanie przez sztukę

a programy nauczania", „Nauka o języku w programie”, „Miejsce edukacji polonistycznej w szkolnym procesie dydaktycznym” itp.

W Sejmiku uczestniczyło ponad 300 polonistów z całego kraju, a wśród nich nauczyciele akademicy uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych, pracownicy placówek PAN, przedstawiciele instytutów kształcenia nauczycieli i badań oświatowych oraz nauczyciele-poloniści ze szkół podstawowych i średnich. W pierwszym dniu obrad skupiono się na koncepcji programowej języka polskiego, w drugim przeważyła zdecydowanie problematyka kształcenia nauczycieli. W nowym programie szkolnym język polski będzie traktowany jako przedmiot podstawowy, który oprócz wiedzy o literaturze uczyć będzie także poprawnego myślenia i porozumiewania się. Zwrócono również uwagę, iż powszechna dla wszystkich dzieci szkoła dziesięcioletnia wymagać będzie dalszego doskonalenia studiów polonistycznych, że przesunięcie granicy wieku w kontaktach dydaktycznych nauczyciela z młodzieżą zrodzić musi silne zapotrzebowanie na inny typ wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności metodycznych. Podkreślono także potrzebę innego usytuowania w programach studiów polonistycznych na wyższych uczelniach przedmiotu p.n. „literatura dla dzieci i młodzieży”, jak też położenia większego nacisku na literaturę współczesną.

W obradach Sejmiku Polonistycznego w Piotrkowie wzięli udział — sekretarz KC PZPR, tow. Andrzej Werblan, i minister oświaty i wychowania, tow. Jerzy Kuberski. Do uczestników obrad wystosował list członek Biura Politycznego KC PZPR, prezes Rady Ministrów, Piotr Jaroszewicz. Oto tekst listu:

Przekazuję Wam, nauczycielom języka polskiego i literatury, współtwórcom kultury narodowej, serdeczne pozdrowienia w imieniu Biura Politycznego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Doceniamy w pełni Waszą pracę i Wasz wysiłek w dziele nauczania języka polskiego w szkołach podstawowych, średnich i na wyższych uczelniach. Język polski jest bowiem tym fundamentem, na którym budujemy więź społeczną i narodową. Jest to prawda oczywista, udowodniona przez stulecia historii naszego państwa, prawda szczególnie bliska Wam, nauczycielom akademickim i nauczycielom wszystkich szkół polskich. Na Waszych barkach spoczywa ciężar krzewienia kultury słowa, pielęgnowania i przekazywania młodym pokoleniom mowy ojczyznej, najcenniejszej wartości narodowej, z którą każde dziecko polskie obcuje od kolebki, od pierwszego wypowiedzianego słowa. I nie ma zbyt wielkich ani zbyt wzniosłych wyrazów na określenie tej wielkiej misji języka ojczyznej, która wiąże dorobek kultury i dziejów narodu w monolityczną całość.

Każdy, kto odwiedza skromne Muzeum Dzieci Wrzesińskich — tych bohaterów strajków szkolnych w latach 1901 — 1902 i 1905 — 1907, kto

staje w progu wiernie odtworzonej izby szkolnej, przed rzędami pruskich, z gruba ciosanych ław, na których do dzisiaj leżą autentyczne rysiki i tabliczki, nie oprze się wzruszeniu: w tych ławach siedzieli najmłodszy bojownicy o polskość swoich serc i myśli, o mowę polską i o polską szkołę. To także jeden ze słupów milowych naszej historii, świadczących o tym, jak wiele dla nas znaczyła i jakich poświęceń była godna „ojczyzna-polszczyzna”.

A kiedy nadszedł czas hitlerowskiej przemocy i terroru, kiedy na ziemi naszych ojców i naszej obalano pomniki Kopernika, Chopina i Mickiewicza, kiedy obracano w popiół księżnice narodowe, pastwiono się nad symbolami polskości, kiedy nauczyciel stał się jedną z pierwszych ofiar masowej eksterminacji — wówczas mowa polska zesłała do podziemia, aby służyć jako oręż przeciwko przemocy faszystwu. Nauczycielom tajnych szkół i tajnych kompletów jesteśmy winni szczególny hołd. Im bowiem zawdzięczamy ciągłość kultury narodowej i duchowe zwycięstwo nawet w obliczu śmierci.

Strofy Jana z Czarnolasu, „Pieśń Legionów” Józefa Wybickiego, „Pan Tadeusz”, buntowniczy rytm rewolucyjnego „Mazura kajdaniarskiego”, dramaturgia „Wesela”, proza Żeromskiego, porywające słowa poezji Broniewskiego — oto nasz język polski w swej niezniszczalnej sile i artystycznej potędze. Literatura polska nie poddawała się nigdy, towarzyszyła żołnierzowi w marszu i w boju, jak ta piosenka, która uchwyciła podobieństwo dwóch rzek, Oki i Wisły, prowadząc walczących z Kraju Rad aż po Berlin.

Wam, polonistom, nauczycielom języka polskiego i literatury, przypadek w udziale nie tylko obowiązek, ale i wielki zaszczyt szlachetnego pośrednictwa między księgami skarbnicy narodowej a chłonnymi sercami i umysłami młodzieży. Od Was, przede wszystkim od Was, zależeć będzie edukacja pokoleń i kształtowanie ich socjalistycznej świadomości narodowej, bowiem mowa ojczyzna otwiera drogę do nauki, sztuki, kultury, do życia rodzinnego i obywatelskiego. Pamiętając o słusznej maksymie, iż „język nie jest organizmem, lecz działalnością ludzką, każda zaś działalność ludzka w pewnym zakresie może i powinna być poddana świadomej woli” — bądźcie wrażliwi na wszystko, co służy utrzymaniu mowy polskiej w jej możliwie jak najdoskonalszym kształcie, w jej klasycznej jasności i prostocie, aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. Możecie być pewni, że Wasz trud wyda najszlachetniejsze owoce.

Pragnę Was zapewnić w imieniu naszej partii i rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, iż wiążemy duże nadzieje z wynikami obrad I Ogólnopolskiego Sejmiku Polonistycznego. Język polski jako przedmiot szkolny był zawsze i pozostanie nadal pod szczególną opieką naszego państwa socjalistycznego, zaś nauczyciel-polonista może liczyć na pomoc ze strony władz partyjnych i państwowych w wykonywaniu swej odpowiedzialnej misji. Potwierdzeniem tej odpowiedzialności i dowodem, jak

wielką wagę przywiązuje do Waszej pracy państwo socjalistyczne i społeczeństwo, jest realizowana już zasada studiów wyższych dla wszystkich nauczycieli.

Za dotychczasowe Wasze trudy i wysiłki składam nauczycielom akademickim filologii polskiej oraz wszystkim nauczycielom języka polskiego serdeczne i szczere podziękowanie.

Uczestnicy I Ogólnopolskiego Sejmiku Polonistycznego przesłali na ręce Premiera obszerną odpowiedź na słowa Jego listu, stwierdzając, iż stanowi on „potwierdzenie głębokiej prawdy, że kto raz wstąpił na drogę nauczycielską, ten nigdy już nie straci zainteresowań dla sprawy tego zawodu, a także więzi emocjonalnej ze środowiskiem nauczycielskim”. Uczestnicy Sejmiku zapewnili Premiera, iż w pracy swej będą przekazywali postępowe tradycje naszej literatury następnym pokoleniom. Podziękowali zarazem najwyższym władzom PRL za serdeczną opiekę i pomoc w realizacji trudnego dzieła reformy edukacji narodowej, w której „język polski będzie stanowił podstawę kształtowania świadomości społecznej i narodowej przyszłych pokoleń”.

REDAKCJA

MARIAN RATAJ

PRZEBUDOWA SZKOLNICTWA NA WSI

(Stan, potrzeby i zadania)

Konsekwentna realizacja uchwały VI Zjazdu PZPR spowodowała niezwykle korzystne zmiany w całym systemie oświatowo-wychowawczym i zbliżyła perspektywę upowszechnienia średniego wykształcenia. Do osiągnięć tych nawiązuje „Uchwała VII Zjazdu PZPR”. Został w niej zaprezentowany program rozwoju i doskonalenia działalności oświatowo-wychowawczej w latach 1976—1980, w tym wcielania w życie założeń reformy szkolnictwa. Zawarty w Uchwale VII Zjazdu PZPR program oświatowo-wychowawczy świadczy dobitnie o tym, jak wielką wagę przywiązuje kierownictwo partyjne i państwowe do umacniania roli oświaty i wychowania. Podwyższanie poziomu świadomości, wykształcenia i kwalifikacji zawodowych szerokich kręgów społeczeństwa, zwłaszcza młodych generacji, przyczynić się powinno skutecznie do kształtowania rzeczywistych cech rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Sprostanie oczekiwaniom społecznym wymaga aktywnego i konsekwentnego urzeczywistniania programu rozwoju i doskonalenia rzeczywistości oświatowo-wychowawczej stosownie do założeń reformy systemu edukacji narodowej, której zarys został przedstawiony w uchwale Sejmu PRL z dnia 13/X-1973 r.

Wysoka aktywność, konsekwencja i dynamika działania powinny w szczególności charakteryzować poczynania oświatowo-wychowawcze w środowiskach wiejskich. Zadania, które wynikają dla środowisk wiejskich z założeń polityki oświatowo-wychowawczej PZPR, a zwłaszcza z reformy szkolnej, są bowiem bardzo napięte. Stopień ich napięcia determinują w szczególności takie czynniki, jak: tempo urzeczywistniania założeń reformy, aktualny stan zaawansowania rozwoju oświaty w poszczególnych środowiskach, kadrowe i materialne warunki pracy pedagogicznej.

W minionych latach realizowana była z powodzeniem koncepcja zbiorczej szkoły gminnej. W roku szkolnym 1973/74 funkcjonowały 723 zbiorcze szkoły gminne. W roku szkolnym 1974/75 liczba zbiorczych szkół gminnych wzrosła o 503, a w roku szkolnym 1975/76 o dalsze 288 szkół. Obecnie w skali całego kraju funkcjonuje 15171 zbiorczych szkół gminnych. Zostały one powołane tam, gdzie: 1) stworzone zostały możliwie korzystne warunki materialno-techniczne (budynek, pracownia, świetlice itp.),

2) zapewniono kadry wykwalifikowanych nauczycieli do podstawowych przedmiotów nauczanych w szkole, 3) zapewniono sprawnie funkcjonujące dowożenie uczniów do zbiorczej szkoły, 4) pozyskano dla idei zbiorczej szkoły gminnej lokalne społeczeństwo. Czasem nie wszystkie wymagania, które sformułowało Ministerstwo Oświaty i Wychowania, były przestrzegane przy organizowaniu zbiorczej szkoły gminnej. Toteż niektóre z nich pracują w bardzo trudnych warunkach.

Zbiorcze szkoły gminne zostały powołane w 65% gmin. Kształtowanie sieci zbiorczych szkół gminnych nie odbywa się jednak równomiernie na obszarze całego kraju. Obserwuje się znaczne różnice między województwami w tej dziedzinie. Najwyższy odsetek gmin ze zorganizowanymi szkołami zbiorczymi posiadają województwa: zielonogórskie — 83,3%, radomskie — 81,9%, szczecińskie — 81,4%, gorzowskie — 79,6%, katowickie — 78,7%, skierniewickie — 78,4%, legnickie — 77,4% oraz koszalińskie, łódzkie miejskie i stołeczne warszawskie po 75%. Najniższe odsetki gmin z przebudowanym szkolnictwem podstawowym posiadają województwa: śląskie — 46,2%, wrocławskie — 47,4%, białkopodlaskie — 48,9%, krośnieńskie i łomżyńskie — po 50%, gdańskie — 53,6%, tarnowskie — 54%, przemyskie — 54,3%, sieradzkie — 54,5%, ostrołęckie — 55%. Zadania poszczególnych kuratoriów oświaty i wychowania w dziedzinie rekonstrukcji szkolnictwa na wsi są zatem nierówne. Na znacznie większy wysiłek będą zmuszone zdobyć się kuratoria o niższym stopniu zaawansowania w kształtowaniu sieci zbiorczych szkół gminnych. Jest to tym bardziej konieczne, że: 1) zbiorcze szkoły gminne dowiodły już swej pedagogicznej wyższości, 2) stanowią one bazę uruchomienia przyszłej dziesięcioklasowej powszechnej szkoły średniej.

Kilka tendencji zarysowało się wyraźniej w działalności zbiorczych szkół gminnych.

Przebudowa pracy szkoły wiejskiej zgodnie z koncepcją zbiorczej szkoły gminnej przyczynia się — po pierwsze — do istotnej zmiany warunków kształcenia i wychowania. Zorganizowanie dużych jednostek szkolnych rozszerzyło znacznie możliwości racjonalnego gospodarowania wykwalifikowaną kadrą nauczycielską. W gminach, w których dokonano rekonstrukcji szkolnictwa, większość godzin z poszczególnych przedmiotów jest realizowana przez nauczycieli specjalistów. Powstały w nich również przesłanki lepszego wykorzystania środków materialno-technicznych pozostających w dyspozycji szkolnictwa oraz nakładów na oświatę i wychowanie, w tym na wyposażenie dydaktyczne. Dysponują one na ogół pracowniami i gabinetami specjalistycznymi, salami gimnastycznymi i boiskami, świetlicami i bibliotekami oraz wyposażeniem technicznym umożliwiającym lepszą realizację zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Zmniejszył się odsetek uczniów pobierających naukę w klasach łączonych. W małych szkołach, w których starszych uczniów przesunięto do szkół zbiorczych, powstały korzystniejsze warunki do pro-

wadzenia zróżnicowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi młodszymi, w tym również w wieku przedszkolnym. Efektem przebudowy szkolnictwa na wsi jest więc tworzenie korzystniejszych kadrowych i materialno-technicznych przesłanek osiągnięcia wyższych wyników nauczania i wychowania.

Rekonstrukcja szkół wiejskich prowadzi — po drugie — do pełniejszego przystosowania procesów kształcenia i wychowania do potrzeb dzieci i młodzieży. Na terenach gmin, w których zorganizowano szkoły zbiorcze, 80—100% dzieci sześcioletnich objęto różnymi formami wychowania przedszkolnego. W wielu zbiorczych szkołach gminnych zorganizowano zespoły kompensacyjne dla dzieci z niewielkimi defektami psychofizycznymi, oddziały specjalne dla uczniów wymagających kształcenia specjalnego, klasy przysposabiające uczniów do pracy zawodowej oraz zapoczątkowano kształcenie młodzieży na poziomie ponadpodstawowym. Troska o dziecko i jego potrzeby przejawia się w zapewnianiu pomocy pedagogicznej uczniom napotykałym trudności w nauce, w rozwoju zajęć pozalekcyjnych, zwłaszcza kół zainteresowań, w organizowaniu działalności sportowej, artystycznej, społecznej i rozrywkowej. Wzbogacanie poczynań pedagogicznych szkoły przyczynia się do bardziej racjonalnego kierowania rozwojem uczniów o zróżnicowanych możliwościach osobistych i uzdolnieniach oraz sprzyja lepszemu ich przygotowaniu do dalszej nauki, pracy i życia.

Przemiany zachodzące w szkołach wiejskich stają się — po trzecie — czynnikiem dynamizującym działalność pedagogiczną nauczycieli oraz aktywność społeczną i poznawczą uczniów. Zespoły nauczycielskie, w których skład wchodzi coraz częściej pedagogzy z wyższym wykształceniem, wykazują zwiększone zainteresowanie stosowaniem nowoczesnych metod nauczania i wychowania. W zbiorczych szkołach gminnych częściej niż w innych obserwuje się stosowanie metod aktywizujących uczniów, zwłaszcza problemowych, ćwiczeń laboratoryjnych, nauczania wielopoziomego, indywidualizowanie kształcenia oraz wykorzystanie środków audiowizualnych. Bardziej rozbudowane i atrakcyjniejsze są formy zajęć pozalekcyjnych. Większą aktywnością wykazują się w nich organizacje uczniowskie, zwłaszcza ZHP. Zespoły nauczycielskie podejmują wysiłki na rzecz dopracowania się wewnątrzszkolnego systemu wychowawczego oraz podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej rodziców.

Zrekonstruowane szkoły przyczyniają się — po czwarte — do integrowania działalności oświatowej z całokształtem życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego w gminach. Uruchomienie zbiorczych szkół i zapewnienie im warunków prawidłowego funkcjonowania wymaga podejmowania przez władze lokalne, dyrekcje szkół i miejscowe społeczeństwo różnorodnych inicjatyw i zabiegów. Z powołaniem zbiorczych szkół wiąże się działania na rzecz dostosowania bazy dydaktyczno-wychowawczej do założeń programowo-organizacyjnych szkoły, zapewnienie sprawnych

i bezpiecznych dojazdów, zorganizowanie żywienia, budowy nowych odcinków dróg itp. Uruchomienie oddziałów przysposabiających do pracy zawodowej powoduje konieczność tworzenia dodatkowej bazy dydaktycznej i podjęcie ściślejszej współpracy z lokalnymi zakładami pracy. Liczy się potencjał pedagogiczny, techniczny i kulturalny szkoły. Szkoły wiążą się ściślej ze społeczeństwem, wchodzą w układy społeczne, gospodarcze i kulturalne, stają się częścią składową lokalnego organizmu społeczno-gospodarczego. Wzrastają zatem także możliwości ich oddziaływania na rozwój środowiska.

Zasygnalizowane fakty, zjawiska i tendencje świadczą o tym, że szkolnictwo na wsi przechodzi doniosłą w skutkach ewolucję.

Tempo tych przeobrażeń nie odpowiada jeszcze ani potrzebom społecznym, ani zadaniom wynikającym z założeń reformy systemu edukacji narodowej. Liczba szkół, które realizują już obecnie rozwiniętą koncepcję zbiorczej szkoły gminnej, jest nader skromna. Większość ogranicza się do urzeczywistniania programu minimalnego, sprowadzającego się w pierwszym rzędzie do poprawy bazy dydaktycznej, lepszego wykorzystania kwalifikacji nauczycieli, uruchomienia dowożenia i żywienia, organizowanie oddziałów przedszkolnych i rozwijanie zajęć pozalekcyjnych. Jedyne część szkół gminnych zorganizowała i prowadzi oddziały przysposabiające do pracy zawodowej i klasy specjalne oraz zespoły pracy pedagogicznej z uczniami mającymi trudności w nauce bądź o małych defektach psychofizycznych. Niewystarczająca liczba szkół podejmuje też problem kształcenia dorosłych. Są to zjawiska pomniejszające rolę szkoły w dynamizowaniu rozwoju kulturalnego wsi oraz w wyzwalaniu aspiracji oświatowych środowisk wiejskich. Tymczasem bogaty model pedagogiczny oraz wysoki poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej to właśnie podstawowe czynniki przesądzające o wyższości zbiorczej szkoły gminnej. Toteż ważnym zadaniem pozostaje zatem nadal doskonalenie modelu ich pracy pedagogicznej. Trzeba też rozwijać działania na rzecz organizowania dalszych zbiorczych szkół gminnych. Organizowanie zbiorczych szkół gminnych oraz doskonalenie pedagogicznego modelu ich pracy będzie m.in. służyć urzeczywistnianiu założeń reformy szkolnictwa.

Zgodnie z przyjętymi założeniami w roku szkolnym 1977/78 powinny zostać stworzone warunki upowszechnienia wychowania przedszkolnego (w takich formach, jak: przedszkola, oddziały przedszkolne i ogniska) dla dzieci sześciolletnich. W roku szkolnym 1978/79 nastąpi wdrożenie nowych programów kształcenia w klasach 1—3 powszechnej dziesięcioklasowej średniej szkoły ogólnokształcącej, a w następnych latach w kolejnych klasach. Od szkoły wiejskiej już obecnie oczekuje się wysokich efektów w dziedzinie wyposażenia uczniów w wiedzę i umiejętności jej praktycznego stosowania oraz skutecznego kształtowania ich postaw ideowych. W każdej gminie należy zatem postawić pytanie: czy i w jakim stopniu jesteśmy przygotowani do realizacji zadań w dziedzinie kształcenia i wy-

chowania oraz urzeczywistnienia założeń reformy systemu edukacji narodowej?

Odpowiedzi na to pytanie muszą być zróżnicowane, jak zróżnicowane są sytuacje oświaty i wychowania w poszczególnych gminach. Wysoko oceniając to wszystko, czego dokonaliśmy w zakresie przebudowy i doskonalenia oświaty na wsi, musimy sobie zdawać sprawę z występujących jeszcze braków i słabości. Część gmin jest niewystarczająco przygotowana do skutecznego urzeczywistnienia założeń reformy. W wielu gminach, w których zostały zorganizowane zbiorcze szkoły gminne, realizacja programów kształcenia i wychowania odbywa się w trudnych jeszcze warunkach, a poszczególne szkoły nie poczyniły wystarczających postępów w dziedzinie podnoszenia poziomu i efektywności własnej pracy pedagogicznej. W oparciu o rzetelną ocenę sytuacji należy możliwie precyzyjnie odpowiedzieć sobie na pytanie o zadania, których realizację należy efektywnie podjąć, aby konsekwentnie zrealizować założenia polityki oświatowo-wychowawczej PZPR w latach 1976—1980 w każdej gminie i szkole na wsi.

Cztery grupy problemów i zadań wymagają podejmowania i konsekwentnego rozwiązywania w każdej gminie.

We wszystkich gminach dążyć się powinno do ukształtowania zintegrowanych, odpowiadających założeniom reformy i potrzebom społecznym infrastruktur oświatowych zapewniających w pierwszym rzędzie skuteczną realizację zadań w zakresie powszechnego kształcenia i wychowania. Gminny organizm oświatowy ma zapewnić: 1) dzieciom w młodszym wieku szkolnym i sześcioletkom — dostępność szkoły oraz zróżnicowanych form wychowania przedszkolnego możliwie blisko miejsca zamieszkania, 2) dzieciom starszym — pobieranie nauki w wysoko zorganizowanych szkołach zbiorczych (obecnie ośmioklasowych, w przyszłości dziesięcioklasowych), 3) skuteczne wspomaganie rozwoju dzieci, szczególnie z defektami i niedoborami psychofizycznymi, opóźnieniami rozwojowymi i przewadze uzdolnień praktycznych (przy niskim poziomie uzdolnień intelektualnych), 4) podnoszenie poziomu wykształcenia oraz kultury ogólnej, zawodowej i pedagogicznej dorosłych mieszkańców. Troszczyć się też trzeba o to, aby racjonalnie przygotować młodzież do dalszego kształcenia się w szkołach ponadpodstawowych na kierunkach możliwie zgodnych z potrzebami społecznymi oraz zapewnić rosnący udział dzieci w wieku 3—5 lat w wychowaniu przedszkolnym.

W związku z powyższym dwa zadania wymagają efektywnego urzeczywistnienia. Pierwsze polega na konsekwentnym doskonaleniu sieci szkół i placówek w gminie stosownie do założeń wyłożonych w koncepcji zbiorczej szkoły gminnej. W doskonaleniu sieci szkół zakłada się m.in.: 1) optymalne wykorzystanie stworzonej już bazy oświatowej i dydaktycznej, 2) zorganizowanie dziesięcioklasowych szkół ogólnokształcących w większości gmin w miejscowościach o sprecyzowanych perspektywach

rozwoju, będących najczęściej siedzibą władz gminnych. Na gminny organizm oświatowy składać się będą głównie szkoły realizujące program klas 1—3 i 1—10 (czasem też 1—6 i 1—8) z różnymi formami wychowania przedszkolnego, a także inne szkoły i placówki oświatowe.

Drugie zadanie sprowadza się do racjonalnego integrowania działalności oświatowo-wychowawczej wszystkich szkół i placówek zlokalizowanych na obszarze gminy. W warunkach spełniania przez inspektora lub gminnego dyrektora szkół obowiązków władz oświatowych pierwszej instancji powstały dogodne warunki do jednolitego ukierunkowania działalności pedagogicznej, organizowania pracy wychowawczej, umacniania oddziaływań na społeczne otoczenie i wiązania go ze szkołami, racjonalnego wykorzystania możliwości kadrowych i materialno-technicznych szkolnictwa. Pamiętać należy m.in. o otoczeniu wydatną opieką szkół małych, realizujących program klas 1—4 (w przyszłości 1—3) i prowadzących wychowanie przedszkolne, które stanowią bardzo ważną część składową gminnego organizmu oświatowego.

Duże znaczenie we wszystkich gminach posiada konsekwentne wzbogacanie i doskonalenie modelu pedagogicznego szkół. Działalność pedagogiczna każdej szkoły powinna optymalnie odpowiadać realizacji założeń socjalistycznego ideału wychowawczego oraz potrzebom rozwojowym dzieci i młodzieży. Proces ten został z powodzeniem zapoczątkowany. Szkoły dopracowują się wewnątrzszkolnych systemów wychowawczo-dydaktycznych. Umocnione zostały zajęcia pozalekcyjne i działalność opiekuńcza. Lepiej niż w przeszłości realizowany jest program wychowania przez pracę. Dynamiczniej pracują organizacje uczniowskie, zwłaszcza drużyny ZHP. Realizuje się zmodernizowane zasady oceniania i promowania uczniów. Umacnia się współdziałanie szkół ze społecznym otoczeniem, w tym z rodzicami, ogniwami TPD i zakładami pracy. Wdrażany jest Kodeks ucznia. Wszystkie te poczynania sprawiają, że szkoła na wsi skuteczniej łączy wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętność jej praktycznego stosowania z kształtowaniem postaw ideowych i motywowaniem wysiłków ucznia, a same szkoły przekształcają się w placówki tworzące środowisko coraz bogatsze w sytuacji kształtujące i wychowujące.

Pozytywne zjawiska, które już zarysowały się w szkolnictwie na wsi, wymagają dalszego umacniania. Oczekuje się, że szkoła na wsi będzie coraz skuteczniej kształtować poglądy, przekonania i zainteresowania uczniów, stwarzać im warunki bardziej samodzielnego działania oraz zdobywania wiedzy i umiejętności, dynamizować ich aktywność społeczną i poznawczą. Coraz większą rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży powinny odgrywać organizacje uczniowskie, zwłaszcza ZHP, których działalność trzeba otoczyć lepszą opieką. Więcej uwagi przywiązywać należy do pogłębiania zainteresowania nauczycieli i rodziców dorobkiem nauki pedagogicznych oraz zacieśnianiem współpracy z organizacjami społecznymi i zakładami pracy. Szkoła na wsi ma obowiązek umacniać swe funkcje opie-

kuńcze, stwarzać uczniom dobre warunki pracy w szkole, prawidłowo kojarzyć zajęcia lekcyjne z pracą pozalekcyjną. Duże znaczenie przywiązywać się będzie do rozszerzania działalności szkoły i obejmowania jej wpływami pedagogicznymi ludzi dorosłych. Szkoła na wsi stawać się powinna instytucją cenioną i popieraną przez środowisko. Doskonalenie modelu pedagogicznego szkoły na wsi sprzyjać będzie osiągnięciu wyższych wyników pracy pedagogicznej i stwarzaniu przesłanek urzeczywistnienia założeń programowych dziesięcioklasowej powszechnej szkoły średniej.

Wysoką wagę przywiązywać należy do podnoszenia poziomu i efektywności kształcenia w szkołach wiejskich. Prawidłowy rozwój młodzieży ze wsi i równy start do dalszego kształcenia się może zapewnić tylko szkoła o wysokim poziomie pracy pedagogicznej, osiągająca wysokie wyniki nauczania. W szkolnictwie na wsi już obecnie obserwujemy dążenia do wzrostu poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Rośnie liczba szkół osiągająca dobre wyniki kształcenia. Zmniejsza się również w szkołach wiejskich wskaźnik drugoroczności i odsiewu, a poprawia przygotowanie absolwentów do dalszej nauki.

Umacniać trzeba więc nadal przekonania, że podstawową rolę w procesach edukacji dzieci i młodzieży spełnia prawidłowa realizacja programów kształcenia. Sprawom doskonalenia realizacji programów kształcenia wypada poświęcić znacznie więcej uwagi.

Kontynuować trzeba działania na rzecz podnoszenia poziomu nauczania wszystkich przedmiotów ze szczególnym uwzględnieniem języka ojczystego, matematyki, języków obcych, wychowania technicznego i kultury fizycznej. Więcej niż dotąd uwagi należy przywiązywać także do realizacji wartości poznawczych i wychowawczych innych przedmiotów.

Obowiązkiem szkoły jest dynamizowanie wysiłków na rzecz skuteczniejszego stymulowania procesów rozwojowych uczniów. Dużą wagę należy nadal przywiązywać do stosowania aktywizujących uczniów metod pracy pedagogicznej, zwłaszcza nauczania problemowego oraz zajęć laboratoryjnych i seminaryjnych. W szerszym niż dotąd zakresie trzeba indywidualizować pracę z uczniami, stosować nauczanie wielopoziomowe, wykorzystywać środki audiowizualne.

Szczególne zainteresowania wymagają nadal dwie grupy uczniów. Pierwszą stanowią uczniowie o obniżonych uzdolnieniach umysłowych, o przewadze zdolności praktycznych i z niewielkimi defektami psychofizycznymi. Z myślą o nich trzeba organizować zespoły kompensujące niedobory psychofizyczne, wyrównywające dojrzałość szkolną i zapewniające pomoc uczniom napotykałym trudności w nauce, a także rozszerzać zasięg oddziałów przysposabiających do pracy zawodowej w oparciu o szkoły zawodowe i zakłady pracy. Drugą grupę stanowią uczniowie ponadprzeciętnie uzdolnieni. Rozwojowi tej grupy dzieci i młodzieży powinno w pełniejszym zakresie służyć stawianie wyższych wymagań w pro-

cesach kształcenia, rozszerzanie zasięgu kół i zespołów zainteresowań, umacnianie konkursów przedmiotowych oraz inne formy pracy.

Trzeba też nasilić poczynania, których celem jest motywowanie wysiłków uczniów w procesach nauczania i wychowania. Taką funkcję spełnia w szczególności prawidłowe stosowanie zasad oceniania i promowania uczniów, przesuwanie do klas programowo wyższych w okresie roku szkolnego, wpisywanie do świadectw szkolnych indywidualnych osiągnięć uczniów, respektowanie wysiłków poznawczych i aktywności szkolnej w przyjęciach do szkół średnich i wyższych. W repertuarze środków pedagogicznych konsekwentnie będzie się preferować te, które przyczyniają się do pobudzania aspiracji uczniów, wyzwalania ich aktywności poznawczej, osiągania sukcesów w pracy szkolnej. Przeciwstawiać się trzeba tendencjom do tradycyjnego kształtowania stosunku nauczyciel-uczeń, operowania systemem bodźców negatywnych oraz eliminowaniu uczniów słabszych lub sprawiających trudności wychowawcze. Szkoła na wsi ma również obowiązek stymulowania rozwoju młodzieży wiejskiej, pobudzania jej do osiągania wyników na miarę osobistych możliwości i potrzeb społecznych.

Duże znaczenie posiadają działania zmierzające do poprawy sytuacji kadrowej i bazy dydaktycznej szkół. W sprawach kadrowych konieczne jest w szczególności:

— racjonalne wykorzystanie kwalifikacji nauczycielskich głównie przez konsekwentne ograniczanie przydziału zadań pedagogicznych niezgodnych z posiadanym przygotowaniem zawodowym,

— pozyskiwanie wysoko kwalifikowanych kandydatów do pracy nauczycielskiej m.in. przez zapewnienie niezbędnej liczby mieszkań o odpowiednio wysokim standardzie,

— prawidłowe kierowanie nauczycieli na studia, wyzwalanie aktywności poznawczej kadry posiadającej prawa do składania egzaminu kwalifikacyjnego oraz zwiększenie troski o stworzenie korzystnych warunków studiów,

— ograniczania absencji w szkołach do rozmiarów społecznie uzasadnionych, przeciwstawianie się wszelkiemu zawieszaniu zajęć szkolnych oraz kształtowanie prawidłowych stosunków międzyludzkich w zespołach nauczycielskich.

Równie wiele uwagi przywiązywać się będzie do poprawy warunków pracy w szkołach. Chodzi tu zarówno o odpowiadające potrzebom budynki szkolne, jak i standard wyposażenia dydaktycznego szkoły. Dysproporcje pod tym względem są w szkolnictwie wiejskim bardzo poważne. Ich łagodzenie to jedna strona zagadnienia. Drugą stanowi przygotowanie warunków materialno-technicznych wprowadzenia dziesięcioklasowej powszechnej szkoły ogólnokształcącej i realizacji jej założeń programowych. Tym kwestiom we wszystkich gminach trzeba poświęcić więcej

uwagi. Często zajdzie potrzeba wspierania nakładów państwa świadczeniami społeczeństwa.

Kompleks zadań, które wypadnie zrealizować, aby wydatnie poprawić wyniki kształcenia i wychowania oraz przygotować przesłanki upowszechnienia szkoły średniej w środowiskach wiejskich, jest znacznie bogatszy. W każdej gminie istnieją bowiem specyficzne problemy, które wymagają skutecznego rozwiązywania. Toteż powszechnie trzeba sprecyzować program działania na lata 1976—1980, którego realizacja sprzyjać będzie wcielaniu w życie polityki oświatowo-wychowawczej PZPR i dynamizowaniu życia oświatowego w środowiskach wiejskich. Awans oświatowy wsi w ramach reformy systemu edukacji narodowej powinien następować w drodze przyspieszania procesów rekonstrukcji szkolnictwa wiejskiego przy zaangażowaniu całej lokalnej społeczności.

W POSZUKIWANIU TEORII EDUKACJI NAUCZYCIELI

Znajdujemy się na drodze do rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Chcemy przebiec tę drogę możliwie szybko i skutecznie, mówimy o „polskim przyspieszeniu” rozwoju.

Zdajemy sobie sprawę, że między rozwojem społecznym a poziomem oświaty zachodzi ścisła zależność. Rozwój społeczeństwa mierzy się już nie tylko w kategoriach ekonomiczno-produkcyjnych, ale także w kategoriach kulturowych. Poziom oświaty stanowi dziś powszechnie uznawany wskaźnik rozwoju społeczeństwa.

Nietrudno dowieść, że między stopniem rozwoju społeczeństwa, między jego skomplikowaną produkcją i wysokim poziomem organizacji życia a stopniem rozwoju intelektualnego i organizacyjnego jego poszczególnych obywateli zachodzi współwymierność, która mówi nam, że odpowiednio rozwinięta i ukształtowana osobowość jednostki jest wytworem tej społeczności, ale zarazem warunkiem jej dalszego rozwoju. Rozwiniętemu społeczeństwu socjalistycznemu musi odpowiadać wszechstronnie rozwinięta osobowość jego członków.

Cele i kształt rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego chcemy osiągnąć przez planowane zmiany, poprzez realizację kolejnych planów gospodarczych i rozwoju społeczno-kulturalnego. W tych przemianach nie mały udział przypadnie szkole i oświacie. Nauczyciel będzie musiał zakwalifikować się jako partner w tym układzie „planowanych zmian” poprzez ulepszanie swoich umiejętności sprostania sytuacji zmiany i konfliktu, umożliwiając jednocześnie innym ludziom stawanie się partnerami w tym wielkim procesie przeobrażeń. Patrząc na to z perspektywy czasu, dokona się zmiana roli nauczyciela, będzie on jednym z ważnych czynników tych przemian, stanie się promotorem przemian.

Ogólne cele rozwoju społecznego można określić jako przekraczanie istniejącego doświadczenia poprzez badanie dalszych możliwości działania i postępu. Współczesna nauka zajmuje się raczej badaniem tego, czego jeszcze nie ma, zapuszcza się w świat możliwości, rozwiązuje problemy typu „skonstruować”, tworzy nowe, nie znane nam dotąd zjawiska, tworzywa i konstrukcje. Otwiera przed człowiekiem rozległe, nie znane mu dotąd perspektywy działania i przekształcenia świata.

Rewolucja socjalistyczna była nie tylko przewrotem w układzie stosunków społecznych, ale także wielkim odkryciem i poruszeniem potencjału mas ludowych. Nie miał racji Stanisław Ossowski, gdy dowodził, że „jak dotychczas żaden system społeczny nie ujawnił pełnego polimorfizmu natury ludzkiej ani jej trudno obliczalnej potęgi”¹. Tworzony obecnie w Polsce Ludowej system edukacji narodowej jest budowany właśnie na zało-

¹ Cyt. za *Politykę* nr 51/52, 1975 r., s. 4.

zeniu, że powszechna i ustawiczna edukacja będzie w stanie wykrzesać nowe źródła energii i pomysłowości ludzkiej, o jakich dotąd nie mieliśmy żadnego wyobrażenia. Będzie się to działo w sposób planowy i systematyczny. Obowiązywać będzie model zmiany planowanej, tzn. świadome ustalanie celów przy równym podziale władzy, praw i obowiązków, czyli na zasadzie współuczestnictwa i pełnej demokracji.

Przechodząc na grunt oświaty, pojęcie zmiany planowanej, czyli reformy, oznacza przemyślenie na nowo wielu zagadnień, a w szczególności stosunku tych, którzy kształcą nauczycieli, do studentów na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych, stosunku władz oświatowych do nauczycieli oraz stosunku nauczycieli do swoich uczniów. Bez tej zasadniczej reorientacji w kształceniu nauczycieli oraz w stosunkach służbowych w oświacie naprawdę niewiele się zmieni.

Należy jednak sobie uprzytomnić, że w procesie zmian społecznych i przeobrażeniach w roli nauczyciela istnieje niebezpieczeństwo utraty jego tożsamości jako użytkownika ustalonych z góry przez ekspertów programów i materiałów dydaktycznych i organizatora narzuconych systemów uczenia, jeżeli w procesie kształcenia i doskonalenia nie włączy się go do współtworzenia tej nowej rzeczywistości oświatowej.

O tej podstawowej prawdzie musimy pamiętać, gdy kształcimy nauczycieli na poziomie wyższym, magisterskim. Istnieje zatem pilna potrzeba wykoncypowania czy też opracowania ogólnej teorii edukacji nauczycieli. Dotychczasowe doświadczenia zdobyte na innych szczeblach tej edukacji oraz w innych warunkach społecznych i kulturowych nie mogą być wykorzystane bez zmian. Kształcimy przecież nauczycieli dla zupełnie innych celów, którzy będą pracowali w zupełnie odmiennych warunkach. Tak samo trudno znaleźć jakąś bardziej ogólną teorię, z której można by wyprowadzić jakieś generalne założenia dla bardziej szczegółowych dyrektyw. Należy żywić obawy, że wszystko trzeba tu zaczynać od nowa, a to ze względu na wymaganą gruntowną reorientację w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

Zanim jednak dojdziemy do opracowania takiej teorii, która mogłaby stanowić jakąś orientację dla organizatorów i realizatorów tego procesu, warto przynajmniej zarejestrować najważniejsze pytania i zagadnienia, jakie nam codzienna praktyka w tym trudnym dziale pracy oświatowej nasuwa. Sformułowanie właściwych pytań najskuteczniej przyczynia się do postępu wiedzy. Zwykle, gdy zostaną postawione pytania i problemy, nie trzeba już długo czekać na znalezienie właściwych odpowiedzi.

Współcześnie zarysowały się dwie koncepcje kształcenia nauczycieli. Jedną z nich realizowaną jest na uniwersytetach, można ją nazwać uniwersalną, gdyż u jej podstaw leży szeroki i nieskrepowany kontakt z kulturą, zwłaszcza w stadium tworzenia nowych dóbr, a więc udział w procesach badawczych, udział w tworzeniu nowych wartości artystycznych czy technicznych. Produktem tej koncepcji uczestnictwa w kulturze ma

być osobowość wszechstronnie rozwinięta, z otwartym umysłem na nowe problemy i zadania, jednostka twórcza.

Druga koncepcja, nazwijmy ją profesjonalną, realizowana jest w murach wyższej szkoły pedagogicznej, w nowym typie zakładu kształcenia nauczycieli, który upowszechnił się prawie na skalę światową. Jak to już z nazwy wynika, studia są tu ukierunkowane na przyszły zawód, mają charakter profesjonalny. Produktem tych studiów ma być nauczyciel, doskonały technik nauczania.²

Która z tych koncepcji jest słuszna i bardziej przydatna dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli, trudno jest dziś rozstrzygnąć, bo nie wiemy jeszcze, jaki wzorzec kulturowy będzie obowiązywał w przyszłości, która z tych koncepcji sprawdzi się w życiu.

Nie wdając się w przedwczesne wyrokowanie o sprawach wątpliwych, zajmijmy się aktualnymi sprawami. Jednym z takich naczelnych zagadnień do rozpatrzenia jest sprawa właściwego ukierunkowania czy sprofilowania studiów nauczycielskich.

Przesunięcie procesu kształcenia nauczycieli do szkół wyższych musi w konsekwencji pociągnąć za sobą ukierunkowanie studiów w stronę nauki, poszczególnych jej dyscyplin. Podstawową kategorią, z którą student będzie się utożsamiał, będzie przedmiot jego nauki, wybrana specjalność, a tym samym bardzo wątła będzie jego więź z przyszłym zawodem i przedmiotem jego pracy. Zupełnie co innego jest być matematykiem i kojarzyć swój dalszy los i rozwój osobowy z dyscypliną naukową, której się poświęciło, aniżeli być nauczycielem matematyki, który swoje główne zadanie w tym upatruje, aby młode umysły dziecięce rozwijać poprzez opanowanie zasad matematyki. O tych subtelnych różnicach się zwykle zapomina i segregacja studentów następuje na innych zasadach: powodzenia i niepowodzenia w studiach matematycznych. Dla tych, którym się nie powiodło w studiach, pozostaje jedynie gorzki „zawód” nauczycielski. W szkole zreformowanej (dziesięcioletniej) potrzeba nam nie słabych i zawiedzionych matematyków, ale dobrych nauczycieli matematyki. A to jest zupełnie coś innego.

Z tego ogólnego problemu, jak związać bardziej studia z przyszłym zawodem nauczycielskim, jak je ukierunkować profesjonalnie, warto zanotować trzy bardziej szczegółowe sprawy:

- 1) jak zwiększyć atrakcyjność studiów nauczycielskich, pedagogicznych przy zachowaniu równorzędnego, pełnoprawnego statusu studenta danej uczelni,
- 2) jak zapobiegać dalszej departamentalizacji studiów na różne kierunki, a tym samym ich pogłębiającej się izolacji,
- 3) jak znieść pogłębiającą się stale dychotomię teorii i praktyki, jak

² O tych nowych tendencjach w kształceniu nauczycieli w USA informuje Klaus Feldmann: *Bildung und Erziehung*, Heft 5 (Oktober 1975).

zwiększyć udział doświadczenia w przygotowaniu nauczycieli i pedagogów?

Lista problemów do rozwiązania nie jest bynajmniej zamknięta, ciągle bowiem będzie coś przybywało i narzucało się swoją obecnością, choćby nowe idee dydaktyczne, techniczne środki nauczania, nowe modele organizacyjne szkoły i oświaty, współpraca z ekspertami w zakresie rewizji i doskonalenia programów, materiałów dydaktycznych i systemów uczenia się i wychowania.

Ograniczamy się na razie do jednego tylko aspektu, a mianowicie do bardziej racjonalnego przygotowania nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole w całościowym, jednolitym i skoordynowanym systemie edukacji narodowej. Jakie rodzą się nowe idee i pomysły praktycznego rozwiązania tego problemu, co z tych pomysłów można próbować wprowadzać w czyn? Na innowacje jest tylko ta jedna rada: spróbować.

Jak zwiększyć atrakcyjność studiów nauczycielskich

Sprawa niezwykle ważna, chodzi o to, aby kandydaci na studia nauczycielskie kierowali się istotnymi motywami. W większości przypadków jest to wybór koniunkturalny, podyktowany względami mody lub kariery. W zawodzie nauczycielskim ważną rolę grają: chęć pracy z człowiekiem i dopomożenia mu w jego rozwoju. Można przyjąć także własny rozwój studenta za motyw istotny.

Nie bez wpływu na podejmowane decyzje zawodowe pozostają obowiązujące w danym środowisku czy społeczeństwie wzorce kulturowe. Ostatnio przyjmuje się, że zawód nauczycielski jest zawodem typowo kobiecym, że głównie niewiasty znajdują w nim możliwość zaspokojenia swych potrzeb roztaczania opieki nad dziećmi. Mężczyźni natomiast widzą siebie w innych zawodach: w przemyśle, nauce, a więc w tych działach gospodarki narodowej, które wymagają wysokich kwalifikacji i te uważa się za „męskie” zawody (automatyka, informatyka, elektronika, mechanika, architektura).

Patrząc na to zagadnienie od strony motywów, nasuwa się pytanie, czy nie można by podnieść atrakcyjności zawodu nauczycielskiego przez podwyższenie wymagań kwalifikacyjnych i bogate zinstrumentalizowanie, wyposażenie szkoły w nowoczesny sprzęt elektroniczny (maszyny do uczenia, aparatura pomiarowa, urządzenia techniczne). Niektórzy identyfikują się właśnie z zewnętrznymi akcesoriami, czują się „ważniejsi”, gdy są uzbrojeni w nowoczesną aparaturę naukową lub urządzenia techniczne.

Te zewnętrzne akcesoria pracy mogą mieć swoją siłę oddziaływania na wyobraźnię przyszłego adepta kunsztu pedagogicznego. Niektórym wydaje się, że nauczanie na elementarnym poziomie nie godzi się z ich intelektualnymi aspiracjami, że to niby jest takie „dziecinne” zajęcie, dobre

dla przedszkolank lub dla starszych pań. Istnieją w danym kręgu kulturowym pewne wzorce, które odpowiadają aspiracjom młodzieży. Trzeba więc taki wzorec kulturowy nauczyciela wypracować i upowszechnić, że kształcenie dzieci i młodzieży nie jest wcale „dziecinnym”, elementarnym zajęciem, wprost przeciwnie, że wymaga ono najwyższych kwalifikacji naukowych i moralnych. Wszelkie zapędy ludzi znaczących, uczonych, wybitnych pedagogów w kierunku nauczania, jego modernizacji, przystosowania do współczesnych wymogów nauki, techniki, organizacji są bardzo pożądane dla ustalenia się nowego wzorca nauczyciela, a mianowicie, że praca na niwie dydaktycznej, kształtowania człowieka jest najwyższej rangi społecznej.

Dalszym motywem może być dążenie do kompetencji, wrodzony pęd do fachowości i znaczenia. Zauważono podczas praktyk studenckich, że wykonywanie czynności kwalifikowanych, wymagających wiedzy i umiejętności cieszy się większym powodzeniem aniżeli wykonywanie czynności prostych, elementarnych, nie wymagających kwalifikacji, a tylko dobrej woli i cierpliwości. Istnieje poważna różnica w zachowaniu się studentów w czasie nadzorowania dzieci, czyli wykonywania czynności niekwalifikowanej, a prowadzeniem zajęć wymagających umiejętności zainteresowania dzieci, ich poinstruowania i pokierowania według jakiejś zasady ręką powodzenie.

J. Bruner wymienia dwie cechy ogólne motywacji kompetencyjnej: „Po pierwsze, czynność (zakładamy, że jest »aprobowana«) wymagać musi nieco większej sprawności od tej, jaką dana osoba obecnie dysponuje — a którą można uzyskać wkładając pewien wysiłek. Po drugie, musi posiadać sensowną strukturę. Chyba właśnie połączenie tych dwóch aspektów ma decydujące znaczenie dla powstania motywacji kompetencyjnej”³. Rozumiemy teraz lepiej żądanie pedagogów, aby wszelkie zadania wykonywać dokładnie, starannie, że „byle jakie” wykonywanie jest bez znaczenia dla kształcenia i rozwoju osobowości w ogóle, a przyszłego nauczyciela w szczególności.

Powstaje problem, jak w szkole pedagogicznej nadać pracy nauczycielskiej znamiona ważności, wymagającej umiejętności i wysiłku. Dążenie do kompetencji zastępuje obecnie dawniejszy ideał poświęcenia i wyrzeczenia nauczyciela. Społeczeństwo współczesne bardziej akceptuje czyjeś kompetencje, to znaczy możliwość czynienia czegoś w sposób fachowy, skuteczny, aniżeli dobre chęci i czyjeś poświęcenie⁴.

Również obraz kariery nauczycielskiej ma znaczenie przy wyborze tego zawodu i odpowiedniego kierunku studiów. Cechą współczesnego człowieka jest myślenie w kategoriach perspektywnych, bardziej interesuje

³ Jerome S. Bruner: W poszukiwaniu teorii nauczania. PIW, s. 169.

⁴ Klaus Feldmann op. cit. wspomina, iż do roku 1980 USA będą miały nadmiar około 2 milionów nauczycieli. Czyżby to była zapowiedź zmiany w systemie wartościowania?

go własna przyszłość niż przeszłość. Swoje decyzje życiowe podejmuje nie bacząc wcale na doświadczenia życiowe rodziców czy nawet własne, ale kalkulując głównie, jakie perspektywy rozwojowe, możliwości awansu, zmiany rodzaju i charakteru pracy oferuje mu dany zawód. Zawód nauczycielski oferował dotąd niewiele, obraz kariery nauczycielskiej był nieciekawym, aczkolwiek ubieranym był w szaty powagi i dostojeństwa.

Z tym wiąże się wizerunek społeczny nauczyciela, jak go się widzi i przedstawia w literaturze, w prasie codziennej lub na ekranach telewizji. Nie można powiedzieć, by ta imagistyka była korzystna dla nauczycieli. Albo przedstawia się ich w sposób sentymentalny w „Dniu Nauczyciela”, albo jako typy niewydarzone społecznie. Trzeba z tym koniecznie coś zrobić. Nauczyciele podczas spotkań narzekają na ten swój karykaturalny portret społeczny, chcieliby zobaczyć bardziej korzystny obraz swój w opinii społecznej i na ekranach publikatorów. Warto zobaczyć, jak to się robi w innych krajach, na przykład w NRD lub w Meksyku.

Problemy te muszą być podjęte w toku studiów. Po prostu należy wykazać, że jest to zawód wymagający dziś wysokich kwalifikacji. O tej społecznej potrzebie mówi Jan Szczepański w swym artykule: „Spojrzeć inaczej — żyć innym życiem”.⁵

Problem integracji nauczania i współpracy instytucji w szkołach pedagogicznych

Struktura uczelni wyższej ma charakter departamentalny (wydziałowy), co ma swoje skutki w postępującej dezintegracji, rozpadu na coraz to bardziej wyspecjalizowane komórki organizacyjne i kierunki działania. Student skazany jest na przyswajanie sobie różnych kursów, wycinków wiedzy i nie ma możliwości zintegrowania tych wiadomości w jakiś schemat myślowy czy organizacyjny, porządkujący jego wiedzę i doświadczenie. Struktura myślenia studenta jest formowana przez wiele ośrodków informacyjnych i nieznana jest ostatecznie funkcjonalność jego umysłu i trudno przewidzieć, jakie będzie jego zachowanie i styl działania w przyszłości.

Owe dezintegrujące działanie uczelni ma swoje różnorodne uwarunkowania. Poza strukturą organizacyjną uczelni mają wpływ często warunki lokalowe, ich rozproszenie w terenie i w związku z tym trudności komunikacyjne, wzajemnego porozumiewania się różnych instytucji i komórek organizacyjnych. Nie można też zlekceważyć tendencji wykładowców do izolacji w środowisku naukowym. Nie chce się po prostu ujawniać niekompetencji w zakresie swej lub pokrewnej specjalności. Chowanie się za parawanem swojej specjalności może mieć właśnie taki obronny charakter.

⁵ *Literatura* nr 36, r. 1975.

Skutki tej specjalizacji mogą zaznaczyć się w deformacjach osobowości studenta. Taki zbyt „ciasny” i ograniczony zakres działania prowadzić może do „kurczenia” się jego osobowości, do zawężenia kontaktów z rzeczywistością. Taki nauczyciel uczestniczy w pracy i życiu szkoły jedynie tą wąską sferą swej osobowości, którą utożsamia ze swoją specjalnością. Poza nią nie widzi innych problemów ani potrzeby zaangażowania się w szerszym kontekście pracy wychowawczej.

Istnieją zatem ważne powody, dla których należy podjąć pewne kroki przeciwdziałające tej nadmiernej tendencji do specjalizacji i izolacji. Jakie koncepcje nasuwają się w związku z tą potrzebą integracji nauczania i współdziałania instytucji? Oto kilka propozycji do rozważenia.

Jakie propozycje wynikają z rozwoju nauk szczegółowych dla kształcenia nauczycieli? Co mogą poszczególne nauki wnieść do teorii i praktyki kształcenia nauczycieli? Na przykład: matematyka i logika matematyczna (teoria grup i równoważności, zastosowanie grafów, teoria znaku, logika symboli), nauka o języku (semiotyka, lingwistyka matematyczna, psycholingwistyka, funkcje języka), teoria komunikacji i informacji, teoria systemów, teoria programów (algorytmy, heurystyki, strategie), socjologia i psychologia społeczna (teoria małych grup, teoria interakcji, socjotechnika, teoria czynów społecznych), psychologia (teoria uczenia się, osobowości, teoria czynności), biologia (teoria rozwoju, genetyka — kod życia) — wszystko to z punktu widzenia potrzeb szkoły i nauczyciela, jak wykorzystać w praktycznym działaniu.

Zespół naczelných idei głoszonych w uczelni i kształtujących świadomość (samowiedzę) studentów. Każdy z wykładowców lub instytucji opracuje na użytek innych wykładowców główne koncepcje swoich wykładów (system pojęć wprowadzonych): pojęcie kultury, rozwoju, osobowości, społeczeństwa. Mogą to być najpierw odczyty, tezy, nad którymi się dyskutuje na zebraniach naukowych, a potem syntetyczne opracowania na użytek wykładowców, aby byli zorientowani, na jakich to ideach naczelných mogą opierać się w swoich bardziej szczegółowych wywodach.

Jak wykorzystać potencjał naukowy i dorobek teoretyczny uczelni dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli? Kilka propozycji tematycznych do wspólnego opracowania:

Rozwój społeczeństwa a rozwój oświaty w danym regionie:

Kadry dla zreformowanego systemu edukacyjnego na danym obszarze działania uczelni.

Redefinicja nauczyciela — próba określenia współczesnego nauczyciela: nauczyciel szkolny i nauczyciel pozaszkolny, kadra działalności podstawowej i działalności pomocniczej.

Program kształcenia nauczycieli i przygotowania do podjęcia pracy zawodowej.

Problem ciągłej „odnowy” nauczyciela w pracy zawodowej i jego przekwalifikowania.

Praca nauczyciela — co będzie robił i w jakich warunkach będzie pracował w aspekcie różnych dyscyplin naukowych.

Osobowość nauczyciela rozpatrywana przez różne dyscypliny naukowe reprezentowane w uczelni.

Istotny i ciągle ważny problem pedagogizacji kadry wykładowców

O potrzebie tej wypowiedział się ostro Jan Szczepański: „Rzecz jasna, będzie to wymagało zmian w systemie kształcenia nauczycieli, a przede wszystkim w kształceniu nauczycieli akademickich, które jest najbardziej zacofane i nie przygotowuje nawet do »szkolnych« funkcji”⁶

Ale jak sobie z tym poradzić, aby kadra wykładowców przejęła się tą sprawą i zdobyła kwalifikacje nauczyciela nauczycieli (Lehrerbildner), preceptorów? Czy wystarczą praktyczne wskazania z zakresu technologii pracy umysłowej, czy konieczna jest odrębna dydaktyka szkoły wyższej i w jakim ona powinna pozostawać stosunku do dydaktyki ogólnej (szkolnej), czy respektowana powinna być znajomość psychologicznych prawidłowości uczenia się i studiowania, a może wystarczy dobra robota w warsztacie profesora (metodologia danej dyscypliny naukowej jako program sterowania procesem dydaktycznym), a może należałoby poszukiwać innych, bardziej nowoczesnych rozwiązań, na przykład współdziałanie w tworzeniu programów i materiałów dydaktycznych, w opracowaniu technologii kursów lub innych jednostek metodycznych wraz z uzasadnieniem teoretycznym i wdrożeniem do praktyki.

W kształceniu pedagogicznym kadry wykładowców niezmiernie pożyteczne mogą okazać się wspólne imprezy dydaktyczne, zespołowe wykłady, seminaria, dyskusje prowadzone przez kilku specjalistów w celu nasświetlenia danego zagadnienia z różnych stron, modne dziś w niektórych krajach (teamteaching)⁷. Wzajemne odwiedziny w pracowniach i hospitacje zajęć mogą również przyczynić się do podniesienia kultury pedagogicznej kadry wykładowców.

Godna uwagi jest instytucja profesora wizytującego, zapraszanie wybitnych znawców jakiegoś zagadnienia na dłuższy pobyt do uczelni celem wygłoszenia cyklu wykładów, odczytów, prowadzenia seminarium i kon-

⁶ Jan Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym. PIW, s. 97.

⁷ Próbie takiego zespołowego nauczania zademonstrowali na konferencji pedagogów województwa poznańskiego w maju 1947 r. w Krotoszynie — Józef Kozłowski i Jan Maniak. Pierwszy przedstawił założenia teoretyczne i metodyczne metody całościowej w nauczaniu elementarnym, a drugi ilustrował różne sposoby praktycznych rozwiązań. Była to bardzo interesująca lekcja, ale przedstawiciel władz oświatowych zakwestionował to, powołując się na przepisy, które nie przewidują prowadzenia lekcji przez dwóch i więcej nauczycieli. Dobre przykłady takiego zespołowego omawiania problemu widzimy na ekranach naszej TV.

sultacji oraz zaaranżowania jakiejś działalności badawczej lub wdrożeniowej, praktycznej.

Rozwinięcie współpracy międzyuczelnianej kryje w sobie duże możliwości wzbogacenia teorii i praktyki kształcenia nauczycieli. Przy starannym podziale pracy wystarczy, że każda uczelnia dołoży tylko nieznaczny, ale wartościowy przyczynek do ogólnego dzieła, a może powstać w krótkim czasie wielce pożyteczna baza teoretyczna dla działalności uczelni w dziedzinie kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Ciągłość myśli i działania

Wbrew podstawowym założeniom filozofii marksistowskiej pogłębia się znacznie dychotomia teorii i praktyki pedagogicznej. Wyszło zasadnicze źródło nowych idei pedagogicznych, jakimi były szkoły twórcze i poszukujące nauczyciele. Rozwój myśli teoretycznej kształtuje się dziś w zaciszu gabinetów i pracowni w instytutach oderwanych od praktyki. Tym samym wzrasta oddalenie myśli od czynu, teorii od praktyki. Dla przeciętnego praktyka język naukowy staje się niezrozumiały, jest zbyt ogólny, abstrakcyjny i nie daje mu żadnej inspiracji do nowych pomysłów i rozwiązywania trudnych sytuacji wychowawczych.

Problem ciągłości (kontynuacji) polega na przechodzeniu od jednej praktyki do innej, bardziej adekwatnej do wytworzonej sytuacji. Funkcja teorii polega tu na pośrednictwie między tym, co stare (dotychczasowe doświadczenie), a tym, co nowe, między praktyką rzeczywistą a praktyką możliwą, optymalną.

Praktycznie sprowadza się to zagadnienie do przywrócenia doświadczeniu właściwej roli w studiach pedagogicznych. John Dewey ostrzegwał, że „nauczanie treści, które nie wiążą się z żadnym problemem już wywołanym przez własne doświadczenie ucznia ani nie są podawane w taki sposób, aby wywoływać jakiś problem, jest dla celów pedagogicznych gorzej niż bezużyteczne”.⁸

Owe przekonanie o bezużyteczności takiego nauczania pedagogiki utrwała się coraz bardziej. Przekazywanie wiedzy teoretycznej bez powiązania z doświadczeniem indywidualnym jest mało skuteczne dla ukształtowania umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych. Wprowadzenie wiedzy pedagogicznej i uczenie się jej na podstawie własnego doświadczenia podnosi wskaźniki zdolności postrzegania problemów wychowawczych, ponieważ wzrasta wtedy liczba i stopień koordynacji standardów percepcji.

W psychologii współczesnej ugruntowały swoją pozycję dwie główne koncepcje uczenia się: cognitywna i treningowa. W naszych uczelniach niestety góruje teoria cognitywna, większą wagę przywiązuje się do teore-

⁸ John Dewey: Jak myślimy.

tyzowania niż do ćwiczeń. Obsada stanowisk nauczycieli akademickich jest wymownym potwierdzeniem tej prawdy, więcej ceni się teoretyka (często bez praktyki, doświadczenia) aniżeli dobrego praktyka, który często uchodzi za profana w świątyni nauki. W uczelniach naszych utwierdza się werbalny styl nauczania, od egzaminu do egzaminu, zamiast od projektu do efektu. Taka jest ogólna tendencja światowa.

W niektórych krajach, o bardziej pragmatycznym nastawieniu, przywiązuje się większą wagę do treningowej, ćwiczeniowej teorii i praktyki uczenia się. Stanowisko to uzasadniają teorie uczenia się, że odpowiednie doświadczenie najskuteczniej przyczynia się do wyćwiczenia zdolności i ukształtowania umiejętności.

Nie należy jednak opowiadać się ani za jedną, ani za drugą teorią uczenia się. W każdym procesie uczenia się mamy fazę poznawczą i fazę ćwiczeniową i dlatego rozsądek nakazuje nam łączenie obydwu rodzajów czynności w jednolity proces, w zależności od okoliczności, w jakich proces uczenia się przebiega.

W tym względzie warto zanotować następujące propozycje:

Czynny sposób studiowania pedagogiki

Studiując pedagogikę nie odkładajmy na później realizacji różnych pomysłów, które nam się nasuwają, lub różnych podanych przykładów. Odkładanie realizacji pomysłów lub przykładów prowadzi niechybnie do uformowania postawy biernej, oczekującej, a przecież pedagoga powinna cechować postawa czynna, postawa organizatora, poszukującego zawsze jakiegoś rozwiązania, twórczego w pomysłach, jak zająć uczniów z pożytkiem dla ich rozwoju.

Czynny sposób studiowania pedagogiki polega na przechodzeniu od lektury i notowania do koncyptowania i programowania i działania. Spróbujmy najpierw sformułować pytanie, problem i potem dopiero gromadzić potrzebne informacje i przetworzyć je w jakiś plan działania, na przykład, jaki jest status dziecka w środowisku lokalnym lub jak rozwinąć percepcję pedagogiczną nauczyciela, a dowiemy się wtedy, jak bardzo „martwe” są nasze podręczniki pedagogiki, do ilu innych źródeł musimy zaglądać i jak bardzo trzeba się namozolić, by zestawić rozsiane po różnych książkach informacje, by móc opracować jakiś sensowny plan postępowania.

Przeprowadzenie analogii między procesem uczenia się a studiowaniem

Studenci na kierunkach nauczycielskich są w tym szczęśliwym położeniu, że studiując niejako swoją przyszłą działalność, uprawiają autorefleksję. Mają okazję do porównania czynności studiowania z procesem uczenia się, jeśli tylko spojrzysz na to z ogólniejszego punktu widzenia i potraktuje poszczególne czynności jako ogniwa procesów homologicznych lub jako elementy zjawisk izomorficznych, na przykład:

a) procesy motywacyjne w różnych sytuacjach uczenia się i studiowania, świadomość tych procesów i kierowanie się nimi w praktyce, budowanie toru energetycznego procesu uczenia się, problematyka aktywacji, sytuacje stymulujące procesy uczenia się;

b) procesy programowania, organizowania materiału uczenia się, strukturyzowania treści, budowa wypowiedzi, przekazów i komunikatów, odkrywanie sensu wypowiedzi, klasyfikacja (grupowanie), budowanie toru informacyjnego procesu uczenia się;

c) procesy przekazywania i przyswajania treści (informacji), wykorzystywanie różnych kanałów, sekwencja (kolejność) podawania pojęć, przekładalność treści na różne kody (czynnościowe, obrazowe, semantyczne);

d) procesy korektywne (informacja zwrotna), weryfikacja treści i czynności, ocena przyswojonych wiadomości i umiejętności.

Teoria organizacji

Próby jej zastosowania przy budowaniu układów sterowanych i samodzielnych w zastosowaniu do dydaktyki i wychowania. Projektowanie różnych form organizacyjnych procesu nauczania i pracy wychowawczej.

Percepcja pedagogiczna

Kształtowanie i rozwijanie spostrzegawczości pedagogicznej. Rola taksonomii celów nauczania i wychowania, redukcja celów — przekładanie celów na zadania operacyjne. Funkcja założona i funkcja realizowana — kategorie ujmowania rzeczywistości wychowawczej, modele, strategie, wskaźniki i normy.

Procesy równoważenia stanów emocjonalnych

Zachowanie równowagi między stroną podmiotową i przedmiotową w procesie nauczania i wychowania (emocje) — wartości jako regulacje strony poznawczej (orientacyjnej) i strony wykonawczej (programowej). Interakcje między osobami i między grupami. Wizerunek własny „ja” i odbicie społeczne „mnie”.

Spotkania konsultacyjne

W celu zacieśnienia współpracy nauki, uczelni i szkoły organizuje się sporadyczne spotkania konsultacyjne zaproszonych ekspertów (przedstawicieli nauki) i przedstawicieli praktyki. Spotkania trwają 2—3 dni i mają za przedmiot wspólne ustalenie problemów do rozwiązywania z zakresu nauczania, badań i wdrożeń, praktycznych poczynań wynikających z rozwoju nauki (teorii) i aktualnych potrzeb regionu. Wymiana zdań, przedyskutowanie wybranych zagadnień, opracowanie planów innowacyjnych i wdrożeniowych, zaopiniowanie projektów i ocena wykonanych zadań.

Realizuje się w ten sposób hasło: Blżej praktyki, więcej wybitnych praktyków do współdziałania z uczelnią w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Bardziej w stronę praktyki

Zasadnicze zagadnienie sprowadza się do tego, jak związać uczelnię ze szkołą, jak wprowadzić dobrych praktyków do uczelni, i to w jakim charakterze, jaki powinien być udział uczelni w przekształcaniu rzeczywistości szkolnej? Jaki należałoby opracować program innowacji i wdrożeń?

Budynek i otoczenie szkoły

Pedagodowie twierdzą, iż budynek uczelni i jego otoczenie stanowią najważniejszy środek oddziaływania pedagogicznego. Zmaterializowane w nim zostały naczelné idee, które przyświecają organizatorom kształcenia nauczycieli.

Oto niektóre pytania, które warto sobie zadać przy koncyptowaniu i projektowaniu uczelni jako środowiska rozwojowego przyszłych nauczycieli:

1. Gdzie i na czym studenci będą kształtowali swoje wyobrażenia o swej uczelni, przyszłym zawodzie i pracy pedagogicznej?

2. Jakie stymulatory działają w zasięgu studenta — jakiego rodzaju to są stymulatory, czy wyróżniają się specyficzne, pedagogiczne stymulatory, jaki stopień aktywacji (pobudzenia intelektualnego) one reprezentują?

3. Z jakich kanałów informacyjnych korzystają czy mają możliwość korzystania studenci, jakie przekazują one informacje, jakie kształtują orientacje?

4. Wokół jakich kategorii „przedmiotów” kształtują się postawy studentów (jeśli przyjąć, że postawa jest wyrazem ustosunkowania do określonego przedmiotu czy kategorii zjawisk) jako przyszłego nauczyciela i pedagoga: rozwój, dziecko, człowiek, społeczeństwo, ojczyzna, nauka, kultura, kształcenie, inne?

5. Gdzie i w jaki sposób kształtuje się poczucie wartości przyszłego nauczyciela i pedagoga, z czym się identyfikuje (wartość osobowości, wartość instrumentalna, wartość wspólnoty)?

Jak na te pytania odpowiada: struktura szkoły, jej urządzenia i wyposażenie budynku uczelni wraz z jego otoczeniem? Jak wykorzystuje się dla tych celów różne miejsca i płaszczyzny (ściany, korytarze, przedśionki), a mianowicie:

- a) motywacji i zainteresowania człowiekiem i pracą pedagogiczną,
- b) orientacji i informacji o uczelni, środowisku, kraju i świecie,

- c) dydaktyki, nowych pomysłów i projektów, nowatorstwa,
- d) kształtowania wyższej percepcji pedagogicznej,
- e) kształtowania pędu do kompetencji w danej specjalności,
- f) kształtowania wrażliwości estetycznej i budzenia pragnienia lepszego i piękniejszego życia.

Biblioteka i czytelnie

Współczesny student i pracownik naukowy muszą wiele czytać, muszą mieć łatwy dostęp do książek i wszelkich innych źródeł wiedzy, informacji i dlatego biblioteki i czytelnie (pracownie) powinny być otwarte w tym czasie, kiedy oni ich najbardziej potrzebują, to znaczy w dni wolne od zajęć, w czasie urlopów, wieczorami. Jak zapewnić im swobodny dostęp do księgozbiorów i innych urządzeń w odpowiedniej chwili, jak zabezpieczyć księgozbiór i inne zbiory przed roztrwonieniem, jak zapewnić czytelnikom obsługę techniczną (odbitki kserograficzne, wykonanie wyciągów, tłumaczeń, streszczeń, fotokopii, tabel, wykresów, zestawień, rysunków, przeźroczy, foliogramów)? Jak zapewnić szybki zakup potrzebnej książki?

Audytoria, sale seminaryjne, pracownie

Pomieszczenia te powinny być urządzone ze względu na cele, jakim służą, zgodnie z ich przeznaczeniem. A więc dobra ich nośność informacyjna, aby niczego nie utracić z wykładu na skutek złej tablicy, słabego oświetlenia, niedobrej akustyki, braku wyposażenia i sprawnej obsługi urządzeń dydaktycznych.

Łagodzenie napięcia nerwowego, które towarzyszy wysiłkowi intelektualnemu przez odpowiedni wystrój budynku i sal oraz odrobinę komfortu, a więc: zieleni i dekoracje, obrazy oryginalne, barwne reprodukcje.

W pracowniach nastrój bardziej „roboczy”, ekspozycja tego, nad czym się aktualnie pracuje (plansze): założenia i zarys, poszczególne elementy, fragmenty o charakterze dydaktycznym, poznawczym, metodologicznym. Technologia bieżącej produkcji.

Korytarze i wystawy

Gotowa produkcja, opracowane schematy, modele, programy, nowe pomoce naukowe, cykl fotografii, szkice terenowe, plany jako wystawy zmienne dające asumpt do dyskusji i kształtowania zainteresowań.

Tablica do pisania i rysowania, na której można zareplikować kontrpropozycją, krytyką, korektą.

Tablica do zapisywania swoich uwag i życzeń, propozycji.

Skrzynka zapytań.

Problem: Jak zaktywizować widza i słuchacza, jak go pobudzić do współtworzenia, krytyki?

Środowisko uczelniane musi być żywe, tzn. powodować ukierunkowaną aktywność. Mury muszą „oddychać” atmosferą uczelni, jej życiem.

Laboratorium dydaktyczne

Urządzenie to stanowi teren wspólnych poszukiwań nowych rozwiązań i zastosowania nowych pomysłów, projektów dydaktycznych i wychowawczych, a tym samym stanowi konkretną formę współdziałania i koordynacji poszczególnych instytutów i zakładów naukowych. Tworzy coś w rodzaju „biura projektów”, zaplecza rozwojowego dla oświaty w danym regionie działalności uczelni.

W laboratorium opracowuje się serie programów i materiałów dydaktycznych z odpowiednim wyposażeniem do ich realizacji w szkole. Stanowią one wspólny produkt instytutów naukowo-dydaktycznych. Nowe programy dydaktyczne (technologie) zostaną wprawdzie wypróbowane w małych zespołach uczniowskich, tzw. „klinikach”, a potem dopiero stosowane przez studentów w czasie praktyki ciągłej.

Opracowane zostaną także inne materiały pomocnicze, tzw. narzędzia poznawcze potrzebne studentom do prowadzenia zajęć praktycznych, wszelkiego rodzaju arkusze obserwacyjne, arkusze analityczne, narzędzia badawcze (ankiety, testy), propozycje zajęć z dziećmi.

I tak na przykład:

Instytut Filozofii i Socjologii opracuje czy też służy konsultacjami w sprawie opracowania teleologii pedagogicznej (taksonomii celów poznawczych, moralno-społecznych) przez odpowiednie opracowanie teorii aksjologicznej i systemu wartości, teorii poznania i informacji, teorii znaku i komunikacji, zasad metodologii ogólnej i badań socjograficznych.

Instytut Psychologii — w zakresie teorii motywacji i uczenia się, teorii osobowości i teorii zachowania się, czynności i programów, jak uwzględnić aspekt psychologiczny w pracy nauczyciela.

Zakład Językoznawstwa — ogólna teoria języka, funkcja komunikacyjna języka, zagadnienia semiotyki na rzecz programowania, budowania przekazów i komunikatów.

Zakład Technik Nauczania — teoria komunikacji i informacji w zastosowaniu technologii środków przekazu (mass media), obsługa techniczna pola dydaktycznego uczelni.

Zakład Pedagogiki — cele kształcenia i wychowania, redukcja celów ogólnych na cele szczegółowe, etapowe, przekształcanie celów na zadania operacyjne, rozpoznawanie (analiza i ocena) sytuacji wychowawczych — diagnozowanie i prognozowanie.

Instytuty naukowo-dydaktyczne (merytoryczne) wraz z zakładami dy-

daktyk szczegółowych — treść kształcenia, struktura logiczna przedmiotu nauczania (i dyscypliny naukowej), system pojęć i operacji logicznych, programy jednostek metodycznych, materiały i środki dydaktyczne, formy organizacyjne (realizacyjne).

Ogólna tendencja: od konspektu do pakietu — jak tradycyjny sposób przygotowania do lekcji w postaci konspektu zastąpić przygotowaniem zbiorowym (wielostronnym) w płaszczyźnie rzeczowej, pedagogicznej, metodycznej i techniczno-organizacyjnej. Jak wyposażyć studenta w odpowiedni pakiet programowy wraz z dodatkowymi materiałami i urządzeniami, aby mógł w sposób nowoczesny organizować i prowadzić zajęcia dydaktyczne?

Oprócz programów i materiałów dydaktycznych potrzebne są studentowi inne jeszcze materiały i narzędzia do poznawania różnych instytucji oświatowo-wychowawczych oraz ich działalności. Jak dokumenty dotyczące działalności szkoły (kodeks ucznia, regulaminy i statuty organizacji młodzieżowych, komitetów rodzicielskich) przełożyć na język operacyjny, to znaczy na poszczególne zadania poznawcze i praktyczne, a więc: system kategorii, strategie, zmienne, wskaźniki, kryteria, skale ocen — arkusze analityczno-obszaryjne, programy działania jako pomoc do praktyki i badań. Ogólne zadanie: jak obowiązujące dokumenty przerobić na programy badawcze (poznawcze) i programy realizacyjne?

Prawdziwą bolączką studentów-praktykantów jest chroniczny niedostatek inwencji w zatrudnianiu dzieci, podopiecznych wychowanków na koloniach, wycieczkach, zbiórkach. Dla należytego wyposażenia studentów-praktykantów w bogate propozycje programowe zajęć opracowane zostaną ilustrowane podręczniki (przewodniki) dla uczniów, stanowiące impuls do rozwijania różnych inicjatyw (samozatrudniania się dzieci). Oto kilka propozycji:

Zakład (Studium) Wychowania Fizycznego opracuje podręczniki dla uczniów w różnym wieku: Jak się bawić? Gry ruchowe i polowe. Ścieżki zdrowia — różnego rodzaju zajęć, które dzieci mogą same zaaranżować indywidualnie lub w grupach pod opieką studenta-praktykanta⁹.

Zakład Wychowania Technicznego: Zrób to sam. Majster-klepka. Technologia harcerska (co można zrobić w polu lub w lesie z podręcznych materiałów). Biwakowanie¹⁰.

Zakład Wychowania Plastycznego: Wykorzystanie podręcznych i odpadkowych materiałów do produkcji różnych materiałów dydaktycznych (stemple do figur liczbowych, litery, monografy, exlibrisy), kompozycje i wyroby artystyczne (plecionki, układanki, reliefy, motywy dekoracyjne).

⁹ Taką serię podręczników dla uczniów z zakresu wychowania fizycznego opracowali Finowie (Werner Söderström: Osakeyhtio).

¹⁰ Serię ciekawych pomysłów dla takiego podręcznika — przewodnika przygotował inż. Atanazy Pawłowski z Poznania w ramach przygotowania studentów do praktyk wakacyjnych.

Zakład Wychowania Muzycznego: Śpiewy i deklamacje. Inscenizacje. Muzykowanie na zasadzie Orffa.

Zakład Biologii: Wyprawa po runo (co zbierać i konserwować jako tworzywo do różnych prac). Co kolekcjonować: rośliny (pospolite chwasty, rośliny chronione, rośliny charakterystyczne dla danego regionu, środowiska). Gry przyrodnicze na usługach poznawania przyrody i jej ochrony.

Zakład Historii: Jak poznawać osiedla ludzkie, ich przeszłość, na podstawie jakich przekazów (gdzie je można znaleźć i jak wykorzystać), próby rekonstrukcji.

Monografia osiedla, wsi, miasta, regionu jako kompleksowe zadanie. Nasze miasto, jego przeszłość, zabytki, instytucje i godne utrwalenia miejsca (w postaci rysunków, fotografii, przeźroczy, filmów, opisów, opowiadań). Kalendarzyk wydarzeń, kronika miasta — jak ogólne wydarzenia odbijają się w konkretnych sytuacjach lokalnych.

Materiały te w postaci ilustrowanych przewodników, podręczników dla dzieci i młodzieży stanowią impuls do organizowania zajęć.

Przy laboratorium znajdują się warsztaty, w których studenci mogą wykonywać prototypy swoich „pakietów”, niezbędne przybory, komplety prostych narzędzi, zestawy pomocy i materiałów. Warsztaty powinny być tak wyposażone, aby pobudzały do działania i umożliwiały stosowanie różnych materiałów dydaktycznych w postaci klocków, obrazów, fotografii, przeźroczy, filmów, nagranych taśm, znaczków pocztowych na różnych zajęciach dydaktycznych, rekreacyjnych, twórczych¹¹.

Kliniki szkolne (pedagogiczne)

Wszelkie pomysły i projekty opracowane w Laboratorium Dydaktycznym znajdują swe próbne zastosowanie w klinikach szkolnych i innych formach praktycznego działania.

Kliniki szkolne (dydaktyczne, pedagogiczne) tworzą małe grupy dzieci, w pracy z którymi bywa wykorzystywana myśl teoretyczna na „żywym” materiale. Studenci w roli asystentów wdrażają się pod okiem kierownika kliniki do pracy indywidualnej z dziećmi lub w małych, jednorodnych zespołach. Chodzi o to, by mogli skupić swą uwagę na zadaniach, jakie mają wykonać, oraz by mogli obserwować skutki swego postępowania. Reakcje dzieci mają tu spełniać rolę „lustra”, w którym można obserwować efekty stosowanych bodźców.

Różne mogą być zasady tworzenia takich małych grup klinicznych. Mogą to być dzieci odbiegające od normy, a więc niezwykle uzdolnione w zakre-

¹¹ Pewne propozycje w tym zakresie przynosi: Tytułowy plan wydawniczy na rok 1976, Wydawnictwa „Wspólna Sprawa”.

sie matematyki, muzykowania, rysowania lub pod innym względem. Mogą to być dzieci „trudne”, zapóźnione w rozwoju, zaniedbane pod względem dydaktycznym, zablokowane, jak to mówi J. Bruner¹². Mogą to być również dzieci normalne, przeciętne, na których można wypróbować nowe projekty programowe lub koncepcje dydaktyczne.

Każdy Zakład Dydaktyki Szczegółowej lub Zakład Specjalizacji Pedagogicznej powinien zabiegać o własne kliniki i dla nich opracować specjalne programy i badać ich przydatność pedagogiczną.

Szkoły własne (bazowe)

Dawniej były to szkoły wzorowe i szkoły ćwiczeń. Spełniały one trojną funkcję, były terenem obserwacji szkolnych, miejscem odbywania różnych form praktyki (dyżury, prace z uczniami, prowadzenie lekcji) oraz przedmiotem różnych eksperymentów.

W warunkach uczelnianych jednak taka szkoła nie wystarcza, pożądane są nowe związki uczelni z praktyką szkolną. Wyróżnia się trzy rodzaje powiązań:

- 1) instytucjonalna więź — szkoły-laboratoria lub inne są włączone do uczelni, stanowią jej integralny składnik;
- 2) luźna, doraźna więź — praktyki studentów odbywają się w szkołach niezależnych od uczelni;
- 3) kooperacyjna więź — rozumie się tu różne formy powiązania i współpracy, szkoły afiliowane, kooperujące kliniczne centra dydaktyczne¹³.

Można przyjąć też inne zasady współdziałania uczelni ze szkołami. Niezbędne jest posiadanie jednej szkoły wzorcowej, modelowej, urzędzonej według wszelkich wymogów, która służyłaby za przedmiot poznania, konfrontacji teorii pedagogicznej z praktyką.

Szkoła taka służy za pomoc naukową (poglądową), przedmiot opisu szkoły jako instytucji, jej struktury organizacyjnej i sposobu jej funkcjonowania, a mianowicie:

- 1) schemat struktury organizacyjnej szkoły, z wyróżnieniem poszczególnych ogniw oraz ich wzajemnych związków, więzi organizacyjne — różne założenia, normy i rozwiązania;
- 2) plan obserwacji dla studentów — jak zwiedzać szkołę, na co zwrócić uwagę, w jakich kategoriach ujmować jej organizację i funkcjonowanie:
 - a) funkcja założona (obraz idealny szkoły), jej cele i zadania, oficjalne dokumenty, statut szkoły i regulaminy, programy, instrukcje;
 - b) funkcja realizowana (planowana i urzeczywistniana): procesy prze-

¹² J. Bruner. Op. cit. s. 23.

¹³ Klaus Feldmann. Op. cit.

biegające w szkole (rozwoju fizycznego, psychicznego, umysłowego, społeczno-moralnego) — konkretne życie szkoły — wydzielone zadania i czynności, jak to obserwować i charakteryzować (wskaźniki i mierniki), skutki i wyniki działalności szkoły, jej osiągnięcia: kryteria i mierniki efektywności¹⁴.

Na tym tle przebiega obserwacja bieżących wydarzeń szkolnych, ich wydzielenie (identyfikacja) i opisywanie, ujmowanie w kategorii opisowe, ich charakterystyka i interpretacja: nauczyciele i studenci wskazują na fakty z życia szkoły i podają swoją opinię, a profesor wspólnie ze studentami próbuje te fakty wyjaśniać przy pomocy różnych teorii lub stawiać odpowiednie hipotezy do zweryfikowania.

Inną formą zastosowania opracowanych projektów są szkoły sprofilowane. Każdy Zakład Dydaktyki Szczegółowej powinien posiadać taką własną szkołę, w której urzeczywistnia swoją myśl teoretyczną, specjalnie wypracowany program. Realizacja odbywa się z pomocą studentów i pod nadzorem twórców programu. Na przykład: szkoła wprowadzająca nowe metody czytania (barwno-dźwiękowa), nowe metody nauczania matematyki (kolorowe klocki, logiczne klocki, czynnościowe metody), system Freineta.

Szkoły te pod kierunkiem uczelni, zakładów naukowo-dydaktycznych wprowadzają pewne innowacje do procesu nauczania, na przykład: stosowanie znaczków pocztowych w systemie nauczania, eksploracja środowiska, opracowanie monografii, gromadzenie okazów naturalnych i przekazów historycznych, prace na rzecz przekształcenia środowiska, kółka przedmiotowe na usługach rolnictwa, hodowla jedwabnika — dążenie do oparcia obranej dziedziny działalności na podstawach naukowych i zasadach przemysłowych, aby zbliżyć szkołę do wymogów rewolucji naukowo-technicznej.

Inną formą takiej współpracy uczelni ze szkołą mogą być badania wpływu wiedzy pedagogicznej na pracę nauczycieli i szkoły. W zespole samokształceniowym danej szkoły studiuje i rozwija się pewne teorie, np. Konstantego Lecha, Czesława Kupisiewicza, Heliadora Muszyńskiego. Po pewnym czasie obserwuje się, jak ta działalność samokształceniowa zespołu nauczycielskiego zaznaczyła się w szkole i środowisku.

¹⁴ Najbardziej konsekwentną koncepcją kształcenia nauczycieli w szkole jest projekt „Entire School”. Uczelnia co kilka lat wybiera jakąś normalną szkołę i w niej organizuje całkowicie proces przygotowania studentów do pracy w szkole. Wspólnie z nauczycielami, studentami, osobami, które chcą zdobyć wyższe kwalifikacje (inspektorzy szkolni, wizytatorzy), oraz rodzicami uczniów opracowuje się konkretne plany pracy i innowacji szkolnych, które się realizuje wspólnymi siłami. Profesorowie i inni nauczyciele akademicy uczestniczą w normalnym życiu szkoły, prowadzą seminaria i ćwiczenia na konkretne tematy związane z życiem szkoły. Takie wspólne życie i praca kandydatów i nauczycieli może okazać się dobrą drogą do nowej, zintegrowanej szkoły. Robert N. Bush (Stanford University) *Journal of Teacher Education*. Summer 1975, nr 2, s. 166.

System „mentorów”

Dalszym ogniwem wiążącym uczelnię z praktyką szkolną jest system mentorów — dobrani nauczyciele pełniący funkcję nauczyciela szkoły ćwiczeń, opiekuna praktykantów. U nich to studenci odbywają swoje praktyki ciągłe, tam znajdują wzorcowe urządzenia dydaktyczne, pracownie, dobre wzory pracy i należyte warunki zakwaterowania. Na mentorów powołuje się nauczycieli wyróżniających się w pracy swymi kompetencjami dydaktycznymi i właściwościami dobrego instruktora.

Uczelnia powinna mieć swoich stałych mentorów. Odbywanie przez studentów praktyki u przypadkowych nauczycieli mija się z celem. Z mentorami utrzymuje uczelnia stały kontakt, wciąga ich do współpracy w badaniach naukowych, wdraża w nich swoją myśl dydaktyczną i pedagogiczną. Wyróżniających się mentorów kieruje na studia doktoranckie i spośród nich werbuje kadrę wykładowców dydaktyk szczegółowych.

Techniczna obsługa nauczycieli

Idziemy w kierunku wielkich organizacji gospodarczych (WOG), chcemy w ten sposób uzyskać wyższe efekty przez koncentrację sił. Rozwiązujemy kompleksowo i systemowo sprawy transportu, komunikacji, obsługi rolnictwa i innych działań gospodarki narodowej.

System oświatowy musi dorównać do tego poziomu organizacji życia społecznego i współgrać z nim. Oznacza to, że poszczególne szkoły i placówki jako ogniwa systemu edukacyjnego muszą być powiązane jakąś nadbudową, która zapewni poszczególnym ogniwom dopływ informacji, środków i usług. Takie podstawowe urządzenia i instytucje usługowe niezbędne do należytego funkcjonowania różnych działów życia społecznego i gospodarczego zwykło się nazywać infrastrukturą. Powstanie takiej infrastruktury dla systemu oświatowego jest koniecznością.

Nie ulega wątpliwości, że w miarę rozwoju naszego szkolnictwa i pogłębiającej się specjalizacji będzie wzrastała potrzeba pomagania nauczycielom i szkołom w sposób doraźny i systematyczny.

Bardzo często nauczyciele i szkoły „cierpią” na brak informacji typu bibliograficznego, konsultacyjnego lub nawet zwykłej informacji o możliwościach wykorzystania różnych instytucji (muzeów, teatrów, kin, urzędów, zakładów pracy) dla celów naukowych i wychowawczych. IKNiBO Kraków w zrozumieniu tych potrzeb nauczycieli uruchomił już taki stały punkt konsultacyjny dla nauczycieli w zakresie ich codziennej pracy w szkole i samokształcenia¹⁵.

¹⁵ Komunikat. Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Krakowie, ul. Dietla 90 zawiadamia, że od 1 października 1975 r. rozpoczęła działalność Poradnia Nauczycielska, która poprzez pisemne i ustne porady oraz materiały publikowane udziela pomocy naukowo-pedagogicznej. *Przegląd Oświatowo-Wychowawczy* IKNiBO w Krakowie nr 3/1975.

Drugi rodzaj usług dotyczy środków. Nowoczesna szkoła będzie musiała być zaopatrywana w różne urządzenia i kosztowną aparaturę. Nie każda jednak szkoła będzie w stanie zdobyć takie kosztowne wyposażenie i nie wydaje się, aby to było celowe z punktu widzenia ekonomicznego. Zwłaszcza aparaty i przyrządy unikalne, kosztowne, trudne w obsłudze, wymagające starannej konserwacji powinny być skoncentrowane w jakimś ośrodku międzyszkolnym lub regionalnym. Taki ośrodek odciążałby szkołę od wielu kłopotów natury wyposażeniowej, konserwacyjnej i eksploatacyjnej. Poprawiające się stale warunki komunikacyjne ułatwią dotarcie do każdego ośrodka, a precyzyjne plany obsługi (cykle i rotacje) stanowiąc będą ważny czynnik stymulacji, zdyscyplinowania i wyrobienia organizacyjnego. Do szkolnictwa wejdzie nowy typ pracownika — inżyniera dydaktycznego. O tym trzeba już dziś pomyśleć i przygotować odpowiednie kadry¹⁶.

Postulat związania szkoły z życiem, korzystania z usług nauczycieli pozaszkolnych i różnych instytucji społecznych, jak również wzrastająca funkcja opiekuńcza szkoły, wszystko to prowadzi do nowego rodzaju usług w ścisłym tego słowa znaczeniu, a więc telefony, uzgadnianie terminów, zakup biletów, organizacja wyjazdów do teatru, na zimowiska, na wczasy, zwiedzanie zakładów pracy. Będzie to narastało jak lawina i pochłaniać będzie czas i energię nauczycieli. Należy ich od tego bezwzględnie odciążyć. Lepiej będzie, jeśli wyspecjalizowana jednostka (instytucja) będzie się tym zajmowała i stale zwiększała zakres usług. Wtedy szkoły bez oporów będą mogły włączyć się w szeroki nurt życia, czego domagają się koniecznie reformatorzy oświaty.

Oto lista problemów do rozwiązania przez uczelnie kształcące nauczycieli wyszczególnione tu z punktu widzenia ich profesjonalizacji, mocniejszego związania z praktyką szkolną.

¹⁶ Załączek takiego ośrodka usług istniał w Krotoszynie w latach sześćdziesiątych. Nauczyciele-emeryci zajmowali się zakupem trudno dostępnych materiałów, z różnych zakładów pracy zbierali materiały odpadowe, które przygotowywali do użytku w szkołach, zebrane narzędzia i maszyny spisane na złom, przerabiali na narzędzia i pomoce naukowe dla szkół. Nauczyciele specjaliści opracowywali serie przeźroczy lub filmów wąskotaśmowych wraz z komentarzem nagrany na taśmy, np. cykle tematyczne z historii sztuki.

ROLA SZKOŁY DLA PRACUJĄCYCH W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Wstęp

Zainteresowanie społeczne funkcjonowaniem i wynikami pracy szkół dla pracujących narasta z każdym dniem. I to nieprzypadkowo.

W polskim systemie edukacyjnym szkoła dla pracujących zawsze miała, a tym bardziej teraz, gdy przystąpiliśmy do upowszechnienia wykształcenia średniego, ma poważne zadania do spełnienia.

Po prostu — czyni się z niej bardzo znaczące ogniwo szeroko pojętego systemu kształcenia ustawicznego, a przy tym nadaje się jej pozycję dominującą w tworzonych ostatnio centrach kształcenia ustawicznego.

Z tego też względu szkole tej godzi się poświęcić nieco więcej miejsca i uwagi. Przedtem jednak kilka refleksji na temat kształcenia ustawicznego.

I. Problemy kształcenia ustawicznego w teorii i praktyce

Literatura traktująca o kształceniu ustawicznym jest już bogata, a stanowiska i poglądy w niej prezentowane są nawet dość zróżnicowane. Dano temu wyraz podczas sympozjum zorganizowanego w czerwcu 1974 r. w Warszawie na temat: „Szkoła i edukacja permanentna”¹.

Nie wdając się w szczegółową analizę spraw terminologicznych i pojęciowych oraz stanowisk różnych reprezentantów tej dziedziny wiedzy, można stwierdzić, iż przed kształceniem ustawicznym wysuwa się najczęściej następujące zadania:

1. Zapewnienie możliwości kontynuowania nauki i dopełnienia wykształcenia po ukończeniu szkoły obowiązkowej.

2. Umożliwianie w każdym wieku uzupełniania, odnawiania albo dostosowania nabytych wiadomości i umiejętności do nowych potrzeb, w tym:

a) umożliwianie każdemu członkowi społeczeństwa stałej adaptacji do nowości we wszystkich dziedzinach, a zwłaszcza do ewolucji zachodzącej w jego własnej specjalności,

b) kształcenie zdolności nadążania za postępem naukowo-technicznym, społecznym i kulturalnym,

c) stwarzanie możliwości doskonalenia kwalifikacji.

¹ Materiały opublikowano w książce pt.: Szkoła i edukacja permanentna. Warszawa 1975, PWN.

3. Ułatwianie rozumienia problemów narodu i świata wszystkim obywatelom, niezależnie od zajmowanych stanowisk i zakresu odpowiedzialności, w tym:

a) umożliwianie każdej jednostce zrozumienia zachodzących zmian, a więc lepszego zrozumienia środowiska technicznego, społecznego i kulturalnego, które ją otacza i wpływa na te elementy, w których jednostka żyje,

b) uświadomienie każdemu własnych możliwości oddziaływania na środowisko,

c) stwarzanie człowiekowi możliwości „bycia autonomicznym” (ułatwienie określenia swojego miejsca w społeczeństwie i zrozumienia swojego otoczenia, dostrzeżenia i zrozumienia wzajemnych związków między rozwojem społeczeństwa a rozwojem własnym),

d) ułatwianie i ulepszanie stosunków jednostki ze społeczeństwem.

4. Tworzenie warunków do stałego i wszechstronnego rozwijania w ciągu całego życia osobowości człowieka, warunkującej:

a) pełną identyfikację jednostki z rodziną, pracą zawodową i grupą społeczną,

b) maksymalną aktywność zawodową i społeczną utrwaloną pozytywnym systemem motywacyjnym².

W następstwie tak przyjętego układu zadań mówić można o trzech podstawowych zinstytucjonalizowanych członach systemu kształcenia ustawicznego. Są to:

1. Kształcenie podstawowe (wyjściowe) realizowane głównie w szkole jako instytucji do tego powołanej i stanowiące główne zajęcie osób kształcących się.

2. Doksztalcenie, zakładające dopełnienie wykształcenia do obowiązującego w danym okresie minimum, a także podwyższenie tegoż wykształcenia zgodnie z aspiracjami i możliwościami indywidualnymi pracujących oraz potrzebami społecznymi.

3. Doskonalenie zawodowe, realizowane w całym okresie aktywności zawodowej jednostki i prowadzące do mistrzostwa w zawodzie.

W świetle nakreślonych zadań kształcenia ustawicznego są to człony dopełniające się, z tym, że członami trwałymi są: kształcenie i doskonalenie, natomiast członem przejściowym — doksztalcenie.

² Zaproponowany układ zadań kształcenia ustawicznego stanowi wypadkową poglądów takich reprezentantów problemu, jak: B. Yeaxlee (Lifelong Education. London 1929), P. Lengrand (L'éducation permanente. Paryż 1985), P. Arends (patrz: Jean le Veugle: Initiation à l'éducation permanente. Paryż 1970), J. Chenevier (A propos d'Education Permanente. *Education permanente* 1969, nr 1), F. W. Jessup (The Idea of Lifelong Learning. W: Lifelong Learning. A Symposium on Continuing Education. Edited by F. W. Jessup. Oxford 1969), R. Wroczyński (Edukacja permanentna. Warszawa 1973, PWN), przy czym w doborze treści poszczególnych zadań skorzystano z interpretacji podanej przez A. Cieślaka oraz kierowano się dwoma niezmiernie ważnymi dokumentami w kwestii edukacji: Raportem o stanie oświaty w PRL i tzw. Raportem Faure'a.

To, co dotychczas powiedziałem, charakteryzuje podejście teoretyczne stanowiące o istocie edukacji permanentnej. Nieco inaczej wygląda rzeczywistość, bowiem nawet pobieżna analiza problemu prowadzi nas do ujęć i rozwiązań niesystemowych, izolacyjnych. Chcę przez to powiedzieć, że mówi się wprawdzie, i to nawet dość często o różnych członach systemu edukacji permanentnej, lecz każdy z nich traktuje się oddzielnie, autonomicznie.

To zaś prowadzi nas do niepożądanych następstw. I tak: W przypadku kształcenia podstawowego — wyjściowego wyraża się tendencje:

- przeładowywania programów nauczania,
- wydłużania okresu kształcenia obowiązkowego,
- argumentowania, że jedynie szkoła może przygotować człowieka w sposób należyty i pełny, a przy tym na całe życie.

Na odcinku doksztalcenia, realizowanego najczęściej w szkolnictwie dla pracujących, zaobserwować można:

- traktowanie szkoły dla pracujących w oderwaniu od pracy zawodowej i potrzeb zakładu pracy,
- nastawienie się na zdobywanie coraz wyższej rangi dyplomów,
- wyrażanie dążeń do zmiany zawodów, a szczególnie zawodów robotniczych.

Z kolei w przypadku doskonalenia dominuje tendencja wycinkowego i często formalnego traktowania tegoż procesu. I tu często liczą się nie przyrost wiedzy i umiejętności ogólnych oraz zawodowych, lecz „zaliczanie” kolejnych kursów i zdobywanie coraz to „ważniejszych” zaświadczeń. Rozpatrując powyższe zagadnienia z pozycji współcześnie rozumianej edukacji, jak również z pozycji pedagogiki pracy — subdyscypliny pedagogicznej, traktującej o pedagogicznych problemach relacji: człowiek — wychowanie — praca — stwierdzić należy, że wyżej przedstawione tendencje i niewłaściwości muszą ulec likwidacji, przy tym na rzecz szeroko, systemowo traktowanego kształcenia ustawicznego. W tym zaś względzie przed każdym z wyróżnionych członów stawiać można i należy nowe zadania.

II. Szkoła dla pracujących — terażniejszość i przyszłość

Szkole dla pracujących poświęciłem swoją ostatnią pracę pt. „Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących”³. Jest to praca o charakterze monograficznym, a więc traktująca całościowo o problemie doksztalcenia pracujących, uczących się w średnich szkołach dla pracujących.

Główne twierdzenia i wnioski zawarte w tej pracy brzmią następująco:

³ Z. Wiatrowski: Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących. Warszawa 1975, PWN.

1. W Polsce średnia szkoła dla pracujących stanowi obszar problemowy godny uwagi przynajmniej z czterech powodów:

- a) z racji bogatej i ciekawej historii oraz tradycji,
- b) ze względu na rolę, jaką to szkolnictwo odgrywa w polityce edukacyjnej oraz społeczno-ekonomicznej państwa,
- c) wobec często stosowanych w tym typie szkół rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych nadających się do upowszechnienia,
- d) na skutek krzyżowania się w niej wielu tendencji i rozwiązań pedagogicznych.

2. Uczniowie średnich szkół dla pracujących tworzą zbiorowość zróżnicowaną pod względem wieku, stanu cywilnego i rodzinnego statusu zawodowego i społecznego, a także rzeczywistych możliwości biopsychicznych, systemu motywacyjnego, zajmowanych postaw i osiągniętych wyników.

W szczególności w zbiorowości tej można wyróżnić:

a) grupę podstawową — ok. 50% ogółu uczniów pracujących — obejmującą absolwentów szkół podstawowych i zasadniczych szkół zawodowych, którzy na skutek różnych przyczyn (trudnych warunków rodzinnych, chęci wcześniejszego usamodzielnienia się, a także trudności w nauce) świadomie podjęli pracę zawodową na dostępnych im stanowiskach, aby równolegle uczyć się nadal w szkole dla pracujących;

b) grupę drugą — ok. 15% ogółu uczniów — obejmującą tych wszystkich, którzy rozpoczęli naukę w odpowiedniej szkole młodzieżowej, lecz na skutek przyczyn od siebie niezależnych musieli ją przerwać, trafili do pracy zawodowej, często zupełnie przypadkowo wybranej i w toku jej wykonywania uczą się dalej, oczywiście w szkole dla pracujących;

c) grupę trzecią — ok. 20% — obejmującą uczniów, którzy wyraźnie lekceważyli sobie obowiązki w szkole młodzieżowej lub napotykali w niej liczne niepowodzenia dydaktyczne i wychowawcze, na skutek czego znaleźli się poza jej murami i teraz próbują „szczęścia” w szkole dla pracujących;

d) grupę czwartą — ok. 12% — obejmującą tych uczniów, którzy mimo usilnych starań nie dostali się do żadnej szkoły średniej na skutek słabego przygotowania i ograniczonych zdolności, postanowili więc „zdobyć maturę” w szkole dla pracujących;

e) grupę piątą — ok. 3% — obejmującą absolwentów średnich szkół ogólnokształcących, którzy z braku odpowiednich studiów policealnych zdobywają zawód w średniej szkole zawodowej (w technikum odpowiedniego kierunku).

Każdą z tych grup cechuje inny stosunek do obowiązków szkolnych.

3. Tak zróżnicowany skład osobowy, jak również niekorzystne warunki bazowe, programowe i kadrowe średnich szkół dla pracujących powodują, że sprawność kształcenia w tych szkołach jest wyjątkowo

niska, a przejawy, rozmiary i przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów pracujących są nie tylko poważne, ale niekiedy wręcz alarmujące.

Jak wykazują dane z badań, można mówić o ekonomicznych, społecznych, pedagogicznych oraz psychologicznych przejawach i skutkach niepowodzeń szkolnych pracujących.

4. Źródła i przyczyny niepowodzeń szkolnych pracujących stanowią układ bardzo złożony, mimo to jednak można wśród nich dostrzec przyczyny główne. Do takich zaś należą:

a) niekorzystna postawa uczniów pracujących wobec obowiązków szkolnych,

b) trudności w opanowaniu materiału programowego,

c) brak opieki i zachęty ze strony zakładu pracy,

d) sprawy natury osobistej i społecznej,

e) niemożność pogodzenia nauki z pracą zawodową.

Szczegółowa analiza tych i innych przyczyn niepowodzeń szkolnych pracujących pozwoliła wyróżnić cztery następujące ich grupy:

a) przyczyny biopsychiczne, związane z osobowością i postawą uczniów pracujących,

b) przyczyny profesjonalne, związane z relacją: praca zawodowa — nauka,

c) przyczyny społeczno-ekonomiczne, związane z ogólnymi warunkami funkcjonowania szkół dla pracujących oraz nauki, życia i pracy uczniów pracujących,

d) przyczyny pedagogiczne zależne i niezależne od nauczyciela.

5. Na tle tak przedstawionego układu przyczyn niepowodzeń szkolnych pracujących można proponować i postulować różne środki zaradcze.

To zaś wymaga innego spojrzenia na:

a) funkcje szkoły dla pracujących,

b) strukturę i organizację szkoły dla pracujących,

c) badania dotyczące szkolnictwa dla pracujących.

W zakresie kształcenia pracujących można mówić o dwóch podstawowych funkcjach średnich szkół dla pracujących:

a) o funkcji wyrównawczej, gwarantującej dochodzenie ogółu pracujących do wykształcenia średniego,

b) o funkcji właściwej, gwarantującej realizację wymienionych wcześniej zadań kształcenia ustawicznego.

1. W przypadku funkcji wyrównawczej (zastępczej, kompensacyjnej, odnoszonej najczęściej do całej oświaty dorosłych) akcentowano dotychczas przekazywanie człowiekowi dorosłemu takiej wiedzy i takich umiejętności, jakie w zasadzie powinien on posiadać w okresie dzieciństwa i młodości. W zbiorowości uczniów pracujących istnieje grupa, która mogła i powinna ukończyć szkołę średnią typu młodzieżowego. W ich przypadku traktowanie średniej szkoły dla pracujących jako możliwości zdobycia tej wiedzy i umiejętności, które już dawno powinni posiadać,

staje się nadal uzasadnione. Ale w tych samych szkołach dla pracujących coraz więcej jest i będzie uczniów, którzy uzyskali obowiązujące w danym okresie wykształcenie i zgodnie z przyjętymi zwyczajami weszli w nurt życia rodzinnego, zawodowego i społecznego. Dla nich więc „wyrównanie” nabiera zupełnie innego znaczenia, związane jest z nową sytuacją społeczno-ekonomiczną, w której postulat upowszechnienia szkoły średniej staje się i rzeczywistością, i koniecznością.

Oczywiście, wymagać to będzie zupełnie innego podejścia do samej struktury i organizacji średnich szkół dla pracujących, do doboru i układu treści, metod i warunków pracy oraz do traktowania samych uczniów pracujących.

2. W przypadku od dawna postulowanej, ale nie zawsze realizowanej funkcji właściwej, zakładającej organizowanie takiego wykształcenia dorosłych, które nie jest objęte programem szkoły młodzieżowej i które nawet nie mogło być osiągnięte we wczesnym okresie życia ludzkiego, nastąpić musi wyraźne poszerzenie i sprecyzowanie zadań tegoż kształcenia, przy czym wyznacznikiem powinny być właśnie omówione powyżej zadania kształcenia ustawicznego. To również nakazuje zupełnie inaczej spojrzeć na organizację, treść i sposób kształcenia pracujących.

Już z powyższych rozważań wynika, że szkoła dla pracujących stoi w obliczu daleko zamierzonej modernizacji, przy czym szczególnego znaczenia nabiorą:

— nastawienie się na stosowanie doboru i układu treści kształcenia pracujących zgodnie z ich rzeczywistymi potrzebami,

— uczynienie doświadczenia zawodowego i społecznego uczniów pracujących istotnym elementem procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły dla pracujących,

— przejście na szczeblowy system doskonalenia zawodowego i tym samym uczynienie szkoły dla pracujących znaczącym ogniwem tego systemu, a zarazem ogniwem systemu kształcenia ustawicznego,

— nadanie szkołom dla pracujących charakteru powszechnego, co jest związane z przyjętym do realizacji zadaniem upowszechnienia szkoły średniej.

Zachodzi też potrzeba wprowadzenia nowej struktury i nowej organizacji szkolnictwa dla pracujących. Odpowiednie projekty w powyższym zakresie przedstawiłem w wymienionej już pozycji książkowej.

Wreszcie istnieje potrzeba badawczego potraktowania ogółu problemów szkoły dla pracujących, z tym, że dalsze badania mogłyby dotyczyć:

— losów absolwentów szkół dla pracujących,

— wpływu kształcenia pracujących na wyniki pracy zawodowej,

— roli szkół dla pracujących w szczeblowym systemie doskonalenia zawodowego oraz

— roli tych szkół w systemie kształcenia ustawicznego ogółu obywateli.

Te i inne problemy mogą stanowić wdzięczny teren prac badawczych

tych wszystkich, którzy swoje zainteresowania, a może nawet swoją karierę naukową pragnęliby wiązać nade wszystko ze szkołą dla pracujących.

Uwagi końcowe

Przeprowadzone wyżej rozważania dotyczą szkoły dla pracujących, a więc ogniwa związanego z procesem doksztalcania. Jak już nadmienilem, właściwe traktowanie zadań kształcenia ustawicznego wymaga między innymi, aby doksztalcanie pracujących ściśle wiązało się z doskonaleniem tychże, przy czym to ostatnie winno być traktowane i realizowane szeroko. Ma to więc być doskonalenie własnej osoby, własnego stanowiska pracy, własnej pracy, własnego otoczenia i własnego udziału w życiu rodzinnym, zawodowym i społeczno-politycznym. Chcemy, aby sprawy doskonalenia zawodowego były nade wszystko żywotnymi sprawami osób uczestniczących w tym procesie.

Chcemy także, żeby doskonalenie traktowane było tak przez organizatorów, jak i uczestników tegoż procesu jako realna i niezawodna droga prowadząca do mistrzostwa w zawodzie.

Do takiego doskonalenia człowieka należy przygotować, i to już w okresie kształcenia obowiązkowego, jak również w okresie doksztalcania realizowanego w formach zinstytucjonalizowanych. Występuje zatem szansa i potrzeba takiego formułowania i realizowania zadań kształcenia obowiązkowego, doksztalcania i doskonalenia, żeby tworzyły one rzeczywisty układ zadań kształcenia ustawicznego.

PRZECIWDZIAŁANIE NIEDOSTOSOWANIU SPOŁECZNEMU W JEGO FAZIE ROZWOJOWEJ

Problemy współczesnego wychowania w warunkach nowoczesnej cywilizacji technicznej

Analizując kulturotwórczą funkcję wychowania przede wszystkim należy możliwie najdokładniej ustalić jego miejsce w najszerszej pojmowanym systemie kultury, rozumianej jako zbiorowy, duchowy i materialny dorobek ludzkości oraz zdolność ludzi do twórczego korzystania z sił przyrody, celowego kształtowania ludzkiej osobowości oraz doskonalenia form ludzkiego współdziałania.

Wychowanie, stanowiąc szczególnie element kultury człowieka — ze względu na to, że jest niejako mechanizmem kształtującym jej twórców i odbiorców — spełnia dwie podstawowe funkcje. Z jednej strony jest wytworem kultury, zdeterminowanym i równocześnie stymulowanym przez pozostałe jej składniki. W konsekwencji decyduje to o tendencjach w sferze teleologii wychowania. Z drugiej natomiast strony wychowanie jest czynnikiem stymulującym wszelkie zjawiska oraz procesy kulturowe poprzez przygotowanie młodego pokolenia do aktualnych i przyszłych zadań kulturowych, polegających przede wszystkim na skutecznym pełnieniu ról twórców i odbiorców dóbr kulturowych.

Socjalistyczna rzeczywistość kulturowa, kształtująca się w naszym systemie społeczno-ekonomicznym, posiada szczególną energię, na którą składa się dynamiczny ładunek humanizmu zawarty w filozoficzno-ideowych założeniach socjalizmu. Maksymalne wykorzystanie tej energii może zapewnić społeczeństwu i jednostce optymalne warunki rozwoju psychofizycznego.

Postęp naukowo-techniczny, aktualnie się dokonujący w tempie niespotykanym w dziejach ludzkości, w poważnej mierze determinuje stosunki międzyludzkie oraz sytuacje społeczno-kulturowe, w jakich działa współczesny człowiek. Stawia to przed społeczeństwem i jednostką wielorakie zadania, ustawicznie ulegające przekształceniom wraz z dokonującym się postępem cywilizacyjnym.¹

Oparty na tej zasadzie układ stosunków w relacji: jednostka — społeczeństwo — cywilizacja, wymaga od współczesnego człowieka ustawicznej korekty nastawień i schematów psychicznych decydujących o strukturze postaw wobec otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej. One to zadecydują o efektywności działania jednostki, nastawionego na uczestnictwo w dokonującym się rozwoju społecznym i cywilizacyjnym oraz na dostosowanie się do sytuacji, rozumianych jako system zadań,

¹ Por. B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. W-wa 1967, KiW. oraz: Człowiek w warunkach cywilizacji współczesnej. Red. W. Pomykało. W-wa 1967, NK.

warunków oraz czynności, stanowiących produkt dokonującego się postępu. Są to zatem sytuacje nowe i często trudne do przewidzenia, przez co stwarzają utrudnienie w działaniu jednostki. W przypadku niedostatecznego przygotowania jej do radzenia sobie w tych nowych, zmienionych, nieznanych i nieprzewidywanych sytuacjach istnieje wiele możliwości zachwiania równowagi pomiędzy jednostką i jej otoczeniem społeczno-cywilizacyjnym. Na tym tle zwykle pojawiają się stresse, frustracja oraz ich konsekwencja — społeczne niedostosowanie.²

Współczesność posiada dwa różne oblicza. Pierwsze, stanowiące podstawę optymizmu, to dynamiczny postęp społeczno-ekonomiczny oraz naukowo-techniczny, niosący ze sobą przeobrażenia cywilizacyjne, stanowiące niewątpliwy wielki sukces nowoczesnego człowieka, równocześnie jednak wymagające od niego optymalizacji osobistego zaangażowania w sprawę postępu, którego jest uczestnikiem. Wyraża się ono autentycznym uczestnictwem w procesach kulturotwórczych. W konsekwencji prowadzi to do intensyfikacji oraz modyfikacji działania, co stwarza potrzebę doskonalenia przygotowania jednostki dla stawianych przed nią wielorakich i różnorodnych zadań społecznych i kulturowych w warunkach i sytuacjach ulegających ciągłym przekształceniom, stanowiących nieodłączny produkt postępu.

Każde nowe pokolenie rozwija się i kształtuje w odmiennych i niepowtarzalnych warunkach będących wytworem dokonującego się rozwoju społeczno-cywilizacyjnego, a autentyczność specyfiki tych warunków potwierdza się w odrębności obyczajowej każdego nowego młodego pokolenia. To, co niektórzy są skłonni określić jako „konflikt pokoleń” lub „bunt młodych przeciwko starym”, jest niczym innym, jak właśnie wynikiem rozwoju młodego pokolenia we wspomnianych specyficznych warunkach. Oczywistym faktem jest również to, że współczesne młode pokolenie — wbrew pozbawionym jakichkolwiek naukowych podstaw twierdzeniom — jest czynnie zaangażowane w aktualnie się dokonującej rewolucji społeczno-ekonomicznej oraz naukowo-technicznej. Stawia to przed nim rygorystyczne wymogi, a przede wszystkim konieczność optymalizacji przygotowania się do działania w systematycznie i w coraz bardziej komplikujących się warunkach i sytuacjach, co wywołuje potrzebę ustawicznego zwiększania nakładu niezbędnego dla osiągnięcia zamierzonych wyników. Komplikują się i ulegają utrudnieniu również zadania współczesnego człowieka, stawiane mu przez najbliższe otoczenie społeczne i cywilizacyjne, stanowiące podstawowy krąg konkretnego działania każdej jednostki. W ostatecznym efekcie ulegają utrudnieniu strategiczne decyzje osobowości, co wywołuje rodzenie się i nasilanie konfliktów pomiędzy jednostką i otoczeniem.

² Por. A. Peszyński: *Niedostosowanie społeczne dzieci nie budzących zastrzeżeń wychowawczych. Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 1973, nr X.

Należy przy tym uwzględnić istotny fakt, że w takiej sytuacji najbardziej zagrożone jest właśnie młode pokolenie, co przecież ma swoje odbicie w praktyce wychowania w postaci niepowodzeń w działalności wychowawczej podstawowych instytucji wychowawczych, jakimi są rodzina i szkoła. Plastyczna osobowość dziecka i dorastającego jest szczególnie podatna na wpływy nie tylko społecznie i moralnie konstruktywne, lecz również na oddziaływania destruktywne.

Tendencje nowoczesności w wychowaniu, reprezentowane przez teoretyków i praktyków dostrzegających istnienie tych prawidłowości i rozumiejących oraz doceniających ich znaczenie, dotyczą przede wszystkim modyfikowania struktury procesu wychowania oraz poszczególnych elementów z nim związanych — celów i zadań, zasad, metod, form i środków wychowania.

Propozycje dotyczą wielu zagadnień, m. in. dokonania korekty dotychczasowych poglądów na niektóre negatywne zjawiska wychowawcze, stanowiące niejako uboczny produkt współczesnej cywilizacji.

Niedostosowanie społeczne jako zjawisko wychowawcze

Wiele niezgodności i nieporozumień utrudniających ujednoczenie stanowisk pedagogów i psychologów wobec zagadnień związanych ze zjawiskami kłamstwa, lenistwa, niezdyscyplinowania, wagarowania, ucieczek i włóczęgostwa, chuligaństwa oraz przestępczości nieletnich i młodocianych wynika m. in. na skutek braku ostatecznego oraz konsekwentnego ustalenia podstawowych pojęć. Szczególnie w odniesieniu do praktyki wychowania stan ten wywołuje niebezpieczny zamęt, groźny w skutkach ze względu na dezorientację głównie rodziny i szkoły jako konsekwencji braku ujednoczonego stanowiska co do wielu istotnych zagadnień wychowawczych. Przykładem może być choćby zjawisko ucieczek rzekomych, najczęściej fałszywie rozumianych i interpretowanych przez otoczenie wychowawcze, co w konsekwencji powoduje niepowetowane szkody społeczno-wychowawcze.³ W praktyce wychowania ujawnia się to m. in. trudnościami w porozumieniu się pomiędzy rodziną i szkołą, co w dalszej konsekwencji prowadzi nieuniknienie do utrudnienia współdziałania w zakresie diagnostyki, terapii oraz profilaktyki wychowawczej. Stwarza to poważne niebezpieczeństwo zakłócenia procesu socjalizacji lub resocjalizacji dzieci i młodzieży.

Praktycy wychowania, rodzice i nauczyciele gubią się w wielości pojęć, nie zawsze adekwatnie rozumiejąc ich znaczenie. Czym bowiem jest kłamstwo, lenistwo, niezdyscyplinowanie, wagarowanie, ucieczki i włó-

³ Por. A. Peszyński: Ucieczki rzekome a niedostosowanie społeczne. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 4.

częstość, chuligaństwo oraz przestępczość dzieci i młodzieży — zjawiska, które aktualnie charakteryzują się trendem rozwojowym? ⁴

W literaturze psychopedagogicznej określa się je jako trudności wychowawcze, wykolejenie moralne, zaniedbanie lub zagrożenie moralne. Natomiast wychowanka skazuje się na określenie: dziecko trudne, wykolejone, zaniedbane lub zagrożone. Zwróćmy uwagę na fakt, że negatywne zabarwienie tych wszystkich określeń może i z zasady wywołuje negatywny stosunek otoczenia do dziecka, któremu przyklepiono pozornie naukową „łatkę”. Pomimo licznych prób uściślenia tych pojęć mają one nadal charakter wieloznaczny i w związku z tym nie mogą stanowić podstawy ścisłych ustaleń zjawisk i procesów wychowawczych.

Szczegółową analizę tego zagadnienia przeprowadził w ostatnich latach Jan Konopnicki.⁵ Wskazując na niedomagania dotychczasowej terminologii oraz na fakt, że problem dotyczy nie tyle samych terminów, co przede wszystkim ich treści i znaczenia, wprowadził na grunt polskiej pedagogiki szczególnie rozumiane pojęcie społecznego niedostosowania. Szeroko i równocześnie szczegółowo ustala ono psychologiczną istotę oraz społeczne konsekwencje odchyłeń od normy w zachowaniu się dzieci i młodzieży. Uwzględniła zmiany nie tylko te, które zachodzą w zachowaniu, lecz również i przede wszystkim przekształcenia, jakie następują w strukturze osobowości.⁶

Istotą społecznego niedostosowania jest zachwianie równowagi pomiędzy jednostką i otoczeniem. Kryteria tego zjawiska mają charakter psychologiczny. Akcentuje się, że dziecko niedostosowane z zasady działa na swą niekorzyść. Staje się to przyczyną frustracji i w związku z tym swym zachowaniem stwarza sobie kłopoty i trudności. Reakcje dziecka są nieprzewidziane. Brakowi sukcesu towarzyszy złe samopoczucie. Dziecko czuje się nieszczęśliwe i to właśnie stanowi jeden z podstawowych objawów niedostosowania. Nie jest natomiast niedostosowana ta jednostka, która nie uświadamia sobie swojej niekorzystnej sytuacji oraz konfliktów z otoczeniem, nie przeżywając w związku z tym uczucia niepokoju, niezadowolenia lub cierpienia.

Konsekwencje niedostosowania mają natomiast charakter społeczny i stanowią czynnik warunkujący współdziałanie jednostki z otoczeniem. Dziecko niedostosowane nie jest uznawane w swym środowisku społecznym, gdyż z zasady sprawia mu kłopoty i trudności swym zachowaniem. W związku z tym nie ma do innych zaufania. Kontakty społeczne z rówieśnikami i dorosłymi ulegają utrudnieniu. W efekcie dziecko niedostosowane zaspokaja swe potrzeby w sposób okrężny, niezgodny z interesami otoczenia społecznego oraz z jego wymogami i oczekiwaniami. Formą takiego okrężnego zaspokajania potrzeb może być kłamstwo, lenistwo,

⁴ Por. A. Peszyński: Cywilizacyjne aspekty zaburzeń. *Wychowanie* 1967, nr 17.

⁵ J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971, PWN, str. 23—26.

⁶ Tamże, str. 13—26.

niezdyscyplinowanie, wagarowanie, ucieczki, włóczęgostwo, chuligaństwo lub nawet przestępczość. W konsekwencji prowadzi to do jawnego konfliktu z otoczeniem, pogłębiającym dystans pomiędzy dzieckiem i środowiskiem. Wyrazem tego jest m.in. nasilenie się wśród dzieci i młodzieży różnorodnych negatywnych zjawisk wychowawczych, m.in. ucieczek rekomych, przestępczości i samobójczości.⁷

Przeprowadzone dotychczas badania nasilenia niedostosowania społecznego w różnych środowiskach dzieci i młodzieży, a m.in. w tzw. środowisku normalnym, tzn. wśród dzieci uznanych przez otoczenie wychowawcze za nie budzące zastrzeżeń wychowawczych, wskazują na niepokojące rozmiary tego zjawiska.⁸ Świadczy to m.in. o tym, że realizacja centralnego i dominującego zadania wychowania wszechstronnego, jakim jest dostosowanie jednostki do warunków społecznych i kulturowych determinujących i stymulujących jej rozwój, w praktyce wychowania napotyka trudności wywołujące groźne w skutkach zakłócenia procesu socjalizacji dzieci i młodzieży.⁹

Czym jednak jest społeczne dostosowanie, rozumiane jako produkt prawidłowo zorganizowanego procesu wychowania?¹⁰ Ustalenie jego istoty na drodze empirycznej w chwili obecnej jest jeszcze niemożliwe ze względu na brak dostatecznego materiału empirycznego niezbędnego dla tego celu. Wobec tego zostanie tu podjęta próba ustalenia treści interesującego nas pojęcia na drodze porównawczej, jako podstawę wyjściową, przyjmując zgromadzony materiał badawczy, dotyczący niedostosowania społecznego. Pomimo zastrzeżeń, jakie może wzbudzić przyjęta metoda, próba taka jest celowa przede wszystkim dlatego, że choćby częściowe wypełnienie luki istniejącej w systemie naszej wiedzy o zjawiskach dotyczących procesu socjalizacji dzieci i młodzieży pozwoli na wstępne usprawnienie zabiegów wychowawczych nastawionych na diagnostykę, terapię oraz profilaktykę pedagogiczną.

Należy więc przyjąć, że przez pojęcie społeczne dostosowanie możemy rozumieć stan względnej równowagi pomiędzy jednostką i otoczeniem, przy czym wspomniana względność dotyczy tych nieznaczących odchyśleń od normy w zachowaniu, które są wynikiem krótkotrwałych stanów stresowych i frustracyjnych, nie wywołujących ostrych konfliktów z otoczeniem i wygasających w wyniku oddziaływań stanowiących rezultat naturalnych korzystnych sytuacji wychowawczych. Stan ten wyraża się

⁷ Zagadnieniom tym autor niniejszego opracowania poświęcił szereg publikacji. Np. por.: *Psychopedagogiczny aspekt samobójstw dzieci i młodzieży. Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne* 1973, nr 1.

⁸ J. Konopnicki: *Niedostosowanie... str. 204—224* oraz A. Peszyński: *Niedostosowanie społeczne dzieci nie budzących... str. 213—215*.

⁹ Por. A. Peszyński: *Wychowanie fizyczne w aspekcie społecznego dostosowania. Kultura Fizyczna* 1974, nr 5.

¹⁰ Por. A. Peszyński: *Preresocjalizacja — istota, zasada i metody, propozycje badań. Artykuł dyskusyjny. Zeszyty Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 1973, nr 14.

sprawnym działaniem nastawionym na kształtowanie otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz sprawnością w zakresie adaptacji do otaczających warunków środowiska, ulegających w obecnej rzeczywistości cywilizacyjnej ustawicznemu i dynamicznemu przeobrażeniu. Kryteria tak pojmowanego dostosowania również mają charakter psychologiczny, a konsekwencje — charakter społeczny.

Działanie dziecka dostosowanego jest zgodne z interesami własnymi oraz nastawieniami i oczekiwaniami otoczenia, znamionuje je sprawność i efektywność. Reakcje dostosowane są adekwatne do podnieć. Osiąganym sukcesom towarzyszy dobre samopoczucie manifestowane zadowoleniem i optymizmem. Powyższe kryteria dostosowania są ściśle związane z jego konsekwencjami. Dziecko dostosowane jest uznane przez otoczenie społeczne, ma zaufanie do dorosłych i rówieśników. Kontakty społeczne rozwijają się korzystnie dla obu stron. Zaspokajanie potrzeb może więc przebiegać w sposób zgodny z interesami i wymogami otoczenia społecznego oraz własnymi potrzebami.

Do podstawowych elementów syndromu dostosowania społecznego można więc zaliczyć: zaufanie do otoczenia, zadowolenie i optymizm, aktywność, przeświadczenie o zainteresowaniu i przychylnym przyjęciu przez otoczenie dorosłych i rówieśników, przychylność do nich, uspołecznienie, spokojną naturę, równowagę emocjonalną oraz nerwową. Natomiast do form społecznego dostosowania możemy zaliczyć szczerość i prawdomówność, prawość, obowiązkowość i pracowitość, rzetelność, świadome zdyscyplinowanie, więź emocjonalną ze środowiskiem wychowawczym, pozytywny stosunek do otoczenia oraz uczciwość.

Uznając słuszność takich ustaleń należałoby się jednak szczegółowiej zastanowić nad dwoma zagadnieniami, które w tym miejscu zostaną przedstawione marginesowo. Po pierwsze — Czy określenia niedostosowanie społeczne nie należałoby zmodyfikować, stosując raczej pojęcie niedostosowanie środowiskowe ze względu na to, że przecież odnosi się ono nie tylko do środowiska społecznego, lecz również w szerokim zakresie do otoczenia kulturowego jednostki, kulturalnego i cywilizacyjnego. Po drugie — Zjawisko niedostosowania jest reakcją osobowości na niekorzystne warunki otoczenia społecznego oraz kulturowego. Tego rodzaju reakcje, ujawniające się konkretnymi demonstracjami stanowiącymi symptomy niedostosowania, mogą mieć charakter społecznie i moralnie negatywny lub również pozytywny. Np. jednostka może się nie podporządkowywać pozytywnym wymogom otoczenia, co prowadzi do zachowań negatywnych, lub obronnie reaguje na przeciążenie psychiki, co z kolei jest zjawiskiem pozytywnym. W związku z tym można dokonać klasyfikacji typów niedostosowania, wyróżniając następujące: niedostosowanie o charakterze pozytywnym i negatywnym, przy czym za podstawowe kryterium takiego podziału należy przyjąć określony charakter sytuacji oraz zachowań jednostki.

Niektóre wyniki badań zagrożenia społecznym niedostosowaniem dzieci nie budzących zastrzeżeń wychowawczych

Poszukując argumentów mogących stanowić podstawę odpowiedzi na pytanie, czy istnieje zjawisko zagrożenia społecznym niedostosowaniem dzieci uznanych przez otoczenie za nie budzące zastrzeżeń wychowawczych, przeprowadziłem badania nastawione na ustalenie rozmiarów, nasilenia oraz rodzajów odchyień od normy w zachowaniu się dzieci z tzw. środowiska normalnego, w ramach badań niedostosowania dzieci i młodzieży, prowadzonych przez zespół kierowany przez prof. dra Jana Konopnickiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.¹¹ Niektóre z uzyskanych i już wcześniej opublikowanych wyników posłużą tu jako materiał ilustrujący analizowane zagadnienie.

Badaniami zostało objętych 664 dzieci w wieku 12—15 lat, wytypowanych spośród ok. 2900 uczniów klas V—VIII z 82 szkół podstawowych Dolnego Śląska, w taki sposób, ażeby ustalić bezsporność opinii środowiska wychowawczego o fakcie, że wybrane do badań dzieci nie budzą zastrzeżeń wychowawczych, co oznacza, że można je uznać za nie wymagające żadnych specjalnych zabiegów wychowawczych. Badana zbiorowość reprezentowała środowisko wielkomiejskie, środowisko małych miast oraz wiejskie.

W pierwszej fazie badań nastawionych na wytypowanie dzieci uznanych za nie budzące zastrzeżeń wychowawczych, posłużyłem się arkuszem diagnostycznym we własnym opracowaniu. Natomiast w drugiej, głównej fazie badań rozmiarów, nasilenia i rodzajów zagrożenia społecznym niedostosowaniem w środowisku dzieci uznanych za rozwijające się normalnie, zastosowałem arkusz diagnostyczny DH Stotta w opracowaniu Jana Konopnickiego, w wersji „dziecko w szkole”.¹²

Celem uniknięcia nieporozumień w rozumieniu stosowanych pojęć należy wyjaśnić, że określenie „zagrożenie społecznym niedostosowaniem” odnosi się do specyficznego stadium niedostosowania. Występowanie nieznacznych bardzo ostrych symptomów niedostosowania nie kwalifikuje dziecka do grupy zaburzonych w zachowaniu się lub społecznie niedostosowanych. Wskazuje jednak na dokonujące się w osobowości negatywne zmiany, prowadzące nieuchronnie do konfliktu z otoczeniem. Jest to więc niejako stan przedzaburzeniowy, stadium „wylegania się” niedostosowania, jego wstępny etap, charakteryzujący się tendencją rozwojową i bezwzględnie wymagający interwencji otoczenia wychowawczego w formie takich czynności i zabiegów diagnostycznych i terapeutycznych, które pozwolą zahamować dalszy rozwój zagrożenia niedostosowaniem przez likwidowanie pierwszych pojawiających się symptomów. Ze względu na

¹¹ Por. A. Peszyński: Niedostosowanie społeczne dzieci nie budzących...

¹² Por. J. Konopnicki: Niedostosowanie... str. 58—107.

zróznicowanie stopnia zaawansowania zagrożenia społecznym niedostosowaniem, co się wyraża różną ilością występujących symptomów, dla celów metodologicznych wprowadziłem pojęcie zagrożenia łagodnego w przypadku stwierdzenia 1 lub 2 bardzo ostrych symptomów oraz zagrożenia ostrego, w przypadku stwierdzenia 3 lub 4 bardzo ostrych symptomów. W przypadku stwierdzenia w zachowaniu dziecka od 5 do 9 bardzo ostrych symptomów zaliczymy go do zaburzonych w zachowaniu, natomiast stwierdzenie 10 i więcej symptomów kwalifikuje dziecko do grupy niedostosowanych.

Interesujące nas wyniki badań przedstawiają poniżej przytoczone tabele:

Tabela 1.
LICZEBNOŚĆ DZIECI NIE ZAGROŻONYCH, ZAGROŻONYCH,
ZABURZONYCH I NIEDOSTOSOWANYCH (W PROCENTACH)

Grupa środowiskowa	Ogółem zbadanych	Nie zagrożeni	Zagrożeni	Zaburzeni	Niedostosowani
Wielkie miasto	200	28,5	62,0	9,5	—
Małe miasto	155	22,6	63,9	11,6	1,9
Wieś	309	32,3	55,7	11,3	0,7

Tabela 2.
NASILENIE STWIERDZONYCH SYMPTOMÓW ZAGROŻENIA (W PROCENTACH)

Grupa środowiskowa	Ogółem zbadanych	Brak symptomów	1 symptom	2 symptomy	3 symptomy	4 symptomy
Wielkie miasto	200	28,5	26,0	19,0	13,0	4,0
Małe miasto	155	22,6	25,2	23,2	9,0	6,5
Wieś	309	32,3	24,7	16,1	9,1	5,8

Tabela 3.
NASILENIE ZAGROŻENIA ŁAGODNEGO i OSTREGO (W PROCENTACH)

Grupy środowiskowo	Ogółem zbadanych	Zagrożenie łagodne	Zagrożenie ostre
Wielkie miasto	200	45,0	17,0
Małe miasto	155	48,4	15,5
Wieś	309	40,8	14,9

Z ich analizy wynika, że istnieją uzasadnione podstawy do stwierdzenia, że jest niepokojąco duża liczba przypadków, w których stadium zagrożenia niedostosowaniem społecznym, a więc omawiana początkowa faza rozwojowa niedostosowania nie została w porę rozpoznana przez otoczenie wychowawcze. Chociaż badania zostały przeprowadzone wyłącznie w środowisku szkolnym, należy przypuszczać, że w środowisku rodzinnym sytuacja przedstawia się jeszcze bardziej krytycznie.

Wskazuje to na fakt istnienia poważnego zagrożenia dalszym nie kontrolowanym społecznym regresem dziecka, wyrażającym się zaburzeniami w zachowaniu i w dalszej kolejności nieuchronnie prowadzącym do niedostosowania. Stwarza to bezwzględną i pilną potrzebę zrewidowania i zmodyfikowania dotychczasowego systemu oddziaływań wychowawczych nastawionych na resocjalizację dzieci i młodzieży.

Społeczno-wychowawcze konsekwencje niedostosowania

Analizując społeczne i wychowawcze znaczenie przedstawionego zagadnienia, należy uwzględnić związki i współzależności pomiędzy niedostosowaniem i różnorodnymi negatywnymi zjawiskami wychowawczymi, powszechnie, aczkolwiek niezbyt precyzyjnie — jak już wyżej wspomniano — uznawanymi za tzw. trudności wychowawcze. Istniejące uwarunkowania prześledzimy na przykładzie najbardziej typowych symptomów niedostosowania, co potwierdzają wyniki prezentowanych wyżej badań — braku zaufania do ludzi i rzeczy oraz depresji. Za przykład posłużą również najgroźniejsze zjawiska świadczące o odchyleniach od normy w zachowaniu, m.in. takie, jak ucieczki rzekome oraz samobójstwa.

Symptomy braku zaufania do ludzi i rzeczy są sygnałem, że otoczenie wychowawcze dziecka nie posiada dostatecznie silnego autorytetu wiedzy, pomocy lub uczucia. Wychowanek nie jest przekonany w dostatecznym stopniu o tym, że otaczający ludzie w razie potrzeby posłużą radą lub przyjdą z pomocą w usuwaniu trudności, jakie dziecko napotyka w toku swego działania. Stąd też może wyniknąć brak zaufania do ludzi, dorosłych i rówieśników. Natomiast brak zaufania do rzeczy może się pojawić wówczas, jeżeli dziecko nie potrafi podołać zadaniom wynikającym z warunków cywilizacyjnych. Z zasady posiadając niedostateczny zasób doświadczeń stanowiących podstawę samodzielnego działania warunkującego możliwość osiągnięcia powodzenia w postaci uzyskiwania zamierzonego celu, wychowanek nie chce, nie potrafi lub nie może uzyskać pomocy ze strony swego otoczenia. Niemożność osiągnięcia sukcesu rodzi nieufność do rzeczy niedostatecznie poznanych i zbyt skomplikowanych, ażeby się nimi można było posługiwać efektywnie.

Postawa charakteryzująca się nieufnością do świata ludzi i rzeczy kształtuje się więc w konkretnych sytuacjach społecznych i cywilizacyj-

nych. Należy przy tym uwzględnić fakt, że współczesna cywilizacja techniczna posiada właściwości komplikowania sytuacji, w jakich znajduje się dziecko, wymagając od niego systematycznej korekty działania. Dokonujący się dynamiczny postęp naukowo-techniczny stwarza potrzebę ustawicznego modyfikowania nastawień oraz schematów osobowości.

W przypadku, jeżeli dziecko nie jest dostatecznie przygotowane do dokonujących się przeobrażeń cywilizacyjnych i jeżeli równocześnie zaczyna odczuwać, a w dalszej kolejności uświadamiać sobie powstałe i pogłębiające się luki oraz braki w tym przygotowaniu — co w konsekwencji wymaga od niego zwiększenia nakładu czasu i wysiłku przy równoczesnym zwykle obniżaniu się efektywności działania — w jego osobowości pojawiają się zmiany o charakterze frustracyjnym.

Konflikt, w jaki dziecko popada z otoczeniem, może być manifestowany w różnorodny sposób. Do typowych demonstracji można m.in. zaliczyć kłamstwo, niezdyscyplinowanie, podejrzliwość i nieufność, lekceważenie lub nawet niechęć do otoczenia. Najczęściej w przypadku braku zaufania do ludzi i rzeczy dziecko nie odczuwa potrzeby odwoływania się do swego otoczenia i w związku z tym zwykle nie szuka z nim spontanicznych kontaktów. Otoczenie ludzi i rzeczy może nawet stać się nieprzyjemne, a pojawiający się rozdźwięk pomiędzy jednostką i otoczeniem wywołuje pogłębianie się luk i braków w kontaktowaniu się z otaczającymi ludźmi i rzeczami. W takich przypadkach współdziałanie społeczne jest niemal wyłącznie wynikiem inspiracji z zewnątrz, a samo dziecko, chociaż w nim uczestniczy, jest niejako biernym widzem, jego aktywność obniża się i ogranicza do niezbędnych czynności nastawionych jedynie na utrzymywanie tych kontaktów z otoczeniem, których nie można uniknąć.

Konflikt jednostki z otoczeniem zwykle zaostrza się wówczas, gdy na skutek wzrostu stopnia utrudnienia sytuacji luki i braki w przygotowaniu do zadań społecznych i cywilizacyjnych pogłębiają się. Dziecko nie potrafi samodzielnie poradzić sobie w trudnej sytuacji, a nie mając zaufania do otoczenia, nie oczekuje od niego pomocy. Często się zdarza, że otoczenie wychowawcze podejmuje próby przyścia wychowankowi z pomocą. Skorzystanie z niej mogłoby umożliwić dziecku znalezienie korzystnego wyjścia z trudnej dla niego sytuacji. Jednakże brak zaufania do otoczenia społecznego i kulturowego najczęściej uniemożliwia współdziałanie.

Brak zaufania do ludzi i rzeczy może również prowadzić do wycofania się dziecka ze świata rzeczywistego — przy czym jego najbardziej drastyczną formą jest samobójstwo¹³. Może też wywoływać wrogość do otoczenia dorosłych i rówieśników — wyrażającą się np. agresją, wrogość do otoczenia cywilizacyjnego — występującą np. w postaci niszczycielstwa, aspołeczność lub napięcie emocjonalne oraz nerwowość.

¹³ Por. A. Peszyński: Psychopedagogiczny aspekt samobójstw dzieci i młodzieży. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne* 1973, nr 1.

Brak zaufania do ludzi i rzeczy powoduje więc wyizolowanie się jednostki z otoczenia społecznego i cywilizacyjnego lub nawet skierowanie jej działania przeciwko i na niekorzyść otoczenia społeczno-kulturowego. Tymczasem z zasady winę za przejawy braku zaufania do ludzi i rzeczy w sposób uproszczony otoczenie wychowawcze przypisuje samemu dziecku, obarczając je pełną odpowiedzialnością za powstały konflikt. W sposób oczywisty pogarsza to i tak niekorzystną sytuację dziecka.

Natomiast depresja stanowi syndrom społecznego niedostosowania, na który się składa zespół symptomów sygnalizujących obniżenie się psychicznej aktywności. Istotą tego zjawiska jest ograniczenie lub nawet zanik sprawności w zakresie podejmowania strategicznych decyzji osobowości oraz działania nastawionego na uzyskiwanie sukcesu poprzez osiągnięcie zamierzonego wyniku. Osobowość wychowanka znajdującego się w stanie depresji funkcjonuje wadliwie na skutek tego, że nastąpiły zakłócenia w strukturze nastawień i schematów poznawczych oraz czynnościowych, obrazu świata i samego siebie, repertuarze postaw oraz w mechanizmach kontroli. Pojawia się zniechęcenie i przygnębienie, niezdolność do podejmowania wysiłku oraz obniża się zdolność obiektywnej kontroli własnego działania. W efekcie ulega zakłóceniu współdziałanie z otoczeniem, co nieuchronnie prowadzi do konfliktu pomiędzy jednostką i środowiskiem.

Etiologia depresji jest złożona, byłoby więc trudno szczegółowo przedstawić wszystkie aspekty zagadnienia. Omówimy więc niektóre z nich, naszym zdaniem najistotniejsze.

Jedną z dominujących przyczyn depresji są błędy informacji, wynikłe z braku dostatecznego ich dopływu, błędy decyzji powstałe na skutek braku umiejętności przetwarzania informacji oraz błędy działania wynikłe z braku praktycznych umiejętności efektywnego realizowania decyzji. Jeżeli dziecko nie posiada dostatecznego zasobu informacji umożliwiających podjęcie prawidłowych decyzji lub pomimo posiadania niezbędnych informacji występuje brak umiejętności ich przetwarzania, wówczas działanie staje się nieskuteczne. Dzieje się tak również wówczas, jeżeli działanie jest błędne i nieskuteczne z powodu braku umiejętności zastosowania decyzji w praktyce. Taka sytuacja powstaje zawsze wówczas, jeżeli dziecko nie potrafi poradzić sobie z zadaniami stawianymi przed nim przez rodzinę i szkołę, szczególnie jeżeli otoczenie wychowawcze ma niedostateczne rozeznanie w możliwościach wychowanka. W przypadku niepowodzenia spowodowanego brakiem dostatecznej sprawności w podejmowaniu prawidłowych strategicznych decyzji osobowości oraz skutecznego działania pojawia się frustracja, jako rezultat niezgodności dążeń i możliwości uzyskania sukcesu.

Podłożem depresji może być również nie zaspokojona potrzeba uznania, spełniająca doniosłe zadanie w mechanizmie motywacji ludzkiego działania. Z zasady dziecko dąży do jej zaspokojenia wszelkimi dostępnymi spo-

sobami pragnąc, ażeby otoczenie dorosłych i rówieśników wyraziło akceptację jego postaw oraz pozytywnie oceniło uzyskane przez niego wyniki. Ocena pozytywna może być przy tym bardzo różnie pojmowana. W środowisku dzieci normalnie się rozwijających ocena pozytywna jest z zasady zgodna ze społecznie uznanymi i zaakceptowanymi normami postępowania, jest więc zbieżna z oczekiwaniami otoczenia wychowawczego. Natomiast w środowisku społecznie i moralnie zdegradowanym, np. w nieformalnych grupach chuligańskich lub przestępczych, ocena pozytywna z zasady bywa sprzeczna z ogólnie respektowanymi normami postępowania i zwykle wynika ze swoistej obyczajowości tego środowiska. W związku z tym sposoby, jakimi dziecko dąży do zaspokojenia potrzeby uznania, mogą mieć krańcowo odmienną wartość społeczno-moralną. W pierwszym przypadku dziecko zdobywa uznanie podejmując działanie nastawione na uzyskanie wyników społecznie oraz moralnie pozytywnych. Stara się np. uzyskiwać dobre wyniki w nauce szkolnej, aktywnie działa w dziecięcym kolektywie, jest koleżeńskie, dąży do uzyskania dobrych wyników w sporcie, działalności artystycznej itp. Uzyskanie pozytywnych wyników w tym zakresie może zapewnić dziecku pozytywną akceptację otoczenia. Natomiast w drugim przypadku uznanie środowiska moralnie i społecznie zdegradowanego uzyskuje się drogą swoistego wyróżnienia czynami społecznie szkodliwymi. Np. chuligan współzawodniczący w działaniu na szkodę otoczenia stara się swemu otoczeniu zaimponować przede wszystkim siłą fizyczną oraz napastliwością i w taki właśnie sposób umacnia swój autorytet.

Szczególnie w utrudnionych sytuacjach cywilizacyjnych efektywność działania jednostki bywa ograniczona, a w podejmowanych decyzjach oraz w samym działaniu mogą się pojawiać błędy. Zwykle w tych sytuacjach otoczenie dorosłych i rówieśników wyraża swoją dezaprobatę w sposób dla dziecka uciążliwy. W efekcie pojawia się frustracja. W konsekwencji prowadzi to do nieuniknionego konfliktu pomiędzy dzieckiem i jego otoczeniem społecznym i cywilizacyjnym, a towarzyszące temu obniżanie się sprawności psychofizycznej powiększa stopień utrudnienia sytuacji, w których działa jednostka.

Depresja bywa manifestowana różnorodnymi formami negatywnego zachowania. Do typowych jej demonstracji możemy zaliczyć np. kłamstwo lub lenistwo. Może ona również leżeć u podstaw agresji występującej w formie chuligaństwa lub przestępczości.

Przedstawione wyżej oba syndromy społecznego niedostosowania pozwalają prześledzić mechanizm powstawania związków i współzależności pomiędzy niedostosowaniem i różnymi negatywnymi zjawiskami wychowawczymi, które w praktyce pedagogicznej sprawiają szczególne trudności rodzinie i szkole.

Jak już zostało wspomniane, czynnikiem etiologicznym różnych negatywnych zjawisk wychowawczych, np. kłamstwa lub lenistwa, może być

społeczne niedostosowanie z jego licznymi syndromami. Warto jednak dokładnie prześledzić związki i współzależności pomiędzy nimi i szczególnie groźnymi formami odchyień w zachowaniu dzieci i młodzieży.

Zaliczmy do nich m.in. ucieczki rzekome o charakterze izolacji oraz samobójstwo¹⁴. Wybór wymienionych form odchyień w zachowaniu, szczególnie ostrych i społecznie szkodliwych, został spowodowany faktem, iż pierwsza stanowi zwykle wstępne ogniwo bardzo ostrych konfliktów z otoczeniem, natomiast druga jest najostrzejszą i równocześnie najbardziej drastyczną demonstracją, stanowiącą ostateczną konsekwencję konfliktu jednostki z otoczeniem.

Jednym z wielu syndromów społecznego niedostosowania jest wycofanie się dziecka ze świata rzeczywistego. Sygnalizuje ono bezradność dziecka, które uświadomiło sobie swoją niekorzystną sytuację. Nastęstwem tego staje się już nie tylko rezygnacja lub nawet niechęć czy też wrogość do społecznego współdziałania, jak to miało miejsce w przypadku aspołeczności, lecz częściowe lub nawet całkowite wyizolowanie się z otoczenia dorosłych lub rówieśników. Jest to więc swoista ucieczka przed trudnościami, jakie dziecko napotyka w toku działania nastawionego na wykonanie zadań postawionych przez otoczenie wychowawcze. Wycofanie się ze świata rzeczywistego ma również podłoże cywilizacyjne. Komplikujące się sytuacje, wynikające z warunków dynamicznie rozwijającej się nowoczesnej cywilizacji technicznej, mogą w takim stopniu utrudnić działanie, przy czym wydatnie sprzyja temu niedostateczne przygotowanie jednostki do dokonujących się przemian, że w konsekwencji pojawia się bezradność, natomiast poczucie własnej wartości ulega osłabieniu. Dziecko charakteryzujące się takimi właściwościami nie jest zdolne do efektywnego współdziałania społecznego, nawet takiego, które opiera się na negatywnych zasadach i normach społecznych. Jedynym nadającym się do przyjęcia rozwiązaniem trudnej sytuacji, według subiektywnych osądów wychowawca, jest wycofanie się ze świata rzeczywistego, polegające na wyizolowaniu się ze środowiska ludzi i rzeczy. Jest przy tym znamienne, że im stopień utrudnienia działania jest większy, tym bardziej ogranicza się obiektywizm warunkujący adekwatność tych ocen.

Wycofanie się ze świata rzeczywistego może się ujawniać takimi symptomami, jak np.: dziecko unika dorosłych, trzyma się z dala od innych nawet wówczas, gdy jest czymś dotknięte lub posadzone; izoluje się od rówieśników; nie można się do niego „zbliżyć”; wydaje się nie dostrzegać innych ludzi; zachowuje się podobnie jak podejrzliwe zwierzę. W stadium silnie zaawansowanego niedostosowania symptomy omawianego syndromu mogą wystąpić w formie ucieczki rzekomej lub nawet w szczególnie drastycznych przypadkach, jeżeli sytuacja dziecka ma charakter faktycz-

¹⁴ Jak już zostało wspomniane, problematyka ucieczek rzekomych oraz rzekomych samobójstw została zaprezentowana przez autora w dwu wcześniejszych publikacjach. Por.: Ucieczki rzekome... oraz Psychopedagogiczny aspekt samobójstw...

nie lub choćby pozornie deprywacyjny, w formie ucieczki od życia przez samobójstwo rzekome.

Przeprowadzona wyżej analiza związków i współzależności pomiędzy społecznym niedostosowaniem i różnymi negatywnymi zjawiskami wychowawczymi, których istotę stanowią szczególnie ostre odchylenia od norm w zachowaniu, pozwala na sformułowanie dwu istotnych wniosków pod adresem teorii i praktyki wychowania.

1. Stwierdza się niewątpliwe istnienie uwarunkowań pomiędzy różnymi negatywnymi zjawiskami wychowawczymi, takimi jak np. kłamstwo, lenistwo, niezdyscyplinowanie, wagarowanie, ucieczki, włóczęgostwo, przestępczość oraz samobójstwa, oraz społecznym niedostosowaniem. Okazuje się, że jest ono w wielu przypadkach podłożem odchylenia od normy w zachowaniu. Stwarza to pilną potrzebę usprawnienia diagnostyczno-terapeutycznych zabiegów wychowawczych, nastawionych na skuteczniejsze niż dotychczas wykrywanie społecznego niedostosowania oraz na jego likwidowanie.

2. Szczególnie celowe jest podejmowanie takich czynności diagnostyczno-wychowawczych oraz terapeutyczno-wychowawczych, które pozwolą na wykrywanie i usuwanie wczesnych, rozwojowych stanów niedostosowania, określanых przez nas jako zagrożenie społecznym niedostosowaniem. Zespół takich czynności i zabiegów pozwoli na skuteczne przeciwdziałanie ostrym konfliktom pomiędzy jednostką i otoczeniem społecznym, stanowiącym produkt bierności otoczenia wobec dokonującego się moralno-społecznego regresu dziecka¹⁵. Jest to podstawowym warunkiem skutecznego przeciwdziałania wszelkim negatywnym zjawiskom wychowawczym, stanowiącym uboczny produkt nowoczesnej cywilizacji technicznej, w której rozwija się i kształtuje współczesne młode pokolenie.

Resocjalizacja czy preresocjalizacja? Taktyka likwidowania zaawansowanego niedostosowania czy przeciwdziałania zagrożeniu niedostosowaniem?

Dotychczasowa praktyka wychowawcza, szczególnie w odniesieniu do rodziny i szkoły, wskazuje na istnienie rozległej luki w organizacji zabiegów wychowawczych nastawionych na przeciwdziałanie społecznemu niedostosowaniu. Rzecz w tym, że otoczenie wychowawcze w zasadzie reaguje energicznie i konsekwentnie dopiero wówczas, gdy odchylenia od normy w zachowaniu dziecka są znaczne, a symptomy niedostosowania są dokuczliwe i niebezpieczne dla otoczenia i na skutek tego wyraźnie dostrzegalne, a więc stosunkowo łatwe do wykrycia. Natomiast okres poprzedzający ostry konflikt dziecka z otoczeniem zwykle nie jest w porę dostrzegany. „Wylęganie się” niedostosowania znajduje się więc poza

¹⁵ Por. K. Pospiszyl: Konflikty młodzieży z otoczeniem. W-wa 1970, PZWS.

diagnostycznymi i terapeutycznymi oddziaływaniami otoczenia wychowawczego, które z zasady nie uświadamia sobie potrzeby ingerowania we wczesnym, łagodnym jeszcze stadium niedostosowania wówczas, gdy symptomy sygnalizujące zmiany zachodzące w osobowości dziecka są jeszcze mało dokuczliwe dla otoczenia. Natomiast dziecko znajdujące się w stadium zagrożenia niedostosowaniem społecznym, pozostawione samemu sobie, nie potrafi samodzielnie pokonać narastających trudności. Jest więc skazane na pogłębianie się regresu społeczno-moralnego. Konflikt rodzący się pomiędzy dzieckiem i otoczeniem dorosłych lub rówieśników, w porę nie rozpoznany i zlikwidowany lub choćby osłabiony, zaostrza się i w konsekwencji prowadzi do nasilania się odchyień w zachowaniu. W praktyce otoczenie wychowawcze okazuje się bezradne, gdyż zbyt późno następuje stwierdzenie naruszenia przez wychowanka zasad postępowania. W takim przypadku stan dziecka wymaga zastosowania nadzwyczajnych środków i metod resocjalizujących, którymi przeciętne środowisko wychowawcze nie dysponuje. W takiej sytuacji znajduje się zwykle szkoła, nastawiona przede wszystkim na pełnienie funkcji dydaktycznej, oraz rodzina, z zasady niedostatecznie przygotowana do pełnienia funkcji wychowawczej. Pojawia się więc konieczność roztoczenia opieki nad wychowankiem przez specjalne instytucje opiekuńczo-wychowawcze, powołane do działalności o charakterze resocjalizacji¹⁶.

Problem nasilania i narastania konfliktu pomiędzy jednostką i otoczeniem społecznym, stanowiący produkt komplikowania się i utrudniania sytuacji oraz warunków społeczno-kulturowych, w jakich kształtuje się współczesny człowiek, stał się jednym z podstawowych kierunków zainteresowania nauki. Poszukiwania nowych, optymalnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych w wychowaniu, uwzględniających warunki i sytuacje, w jakich się kształtuje współczesne młode pokolenie, doprowadziły do wyodrębnienia się nowej, młodej jeszcze dziedziny pedagogiki — pedagogiki resocjalizacyjnej. Postawiono przed nią specjalne zadania: „...pedagogika resocjalizacyjna zajmująca się eliminowaniem względnie trwałych ustosunkowań wychowanka, stwarzających trudności wychowawcze, wpływa tym samym na kształtowanie tego rodzaju składników osobowości, jakimi są postawy. Uwzględniamy przy tym te oddziaływania, które usuwają paraliżujący prawidłowy przebieg procesów wychowania, negatywne ustosunkowania, będące wyrazem konfliktu wychowanka nie tylko z wychowawcą, ale także i przede wszystkim z rolą społeczną, polegającą na określonych interakcjach między osobą wychowywaną a osobą wychowującą. Tak zatem wychowanie resocjalizujące ujmujemy jako przewyciężanie negatywnego ustosunkowania do zbioru norm wyznaczających jednostce określone obowiązki i uprawnienia. Celem tych oddziały-

¹⁶ Cz. Czapów, S. Jedleński: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, PWN, str. 421—424.

wań jest w tym wypadku eliminowanie względnie trwałych, negatywnych ustosunkowań do oczekiwań społecznych, zwłaszcza tych aspektów stosunku człowieka do określonego środowiska społecznego, które stanowią rezultat jego dotychczasowych doświadczeń społecznych, a więc są efektem przebiegu i niedostatków dotychczasowych procesów socjalizacji.¹⁷

Podstawowymi elementami pedagogiki resocjalizacyjnej jest więc diagnoza oraz terapia wychowawcza, a przedmiotem dziecko znajdujące się w ujawnionym konflikcie z otoczeniem, o takim nasileniu, że staje się on uciążliwy dla obu stron. Wynika to z faktu uświadomienia sobie przez otoczenie wychowawcze zagrożenia ze strony wychowanka, przy czym podstawowym kryterium oceny wychowawczej stają się wyniki jego działania, a nie zmiany, jakie zachodzą w osobowości dziecka — co przecież należy uznać za podstawowy problem. Środowisko wychowawcze niejako broni się więc przed zagrożeniem ze strony wychowanka i jak tego uczy praktyka, z zasady izoluje się od niego.

Symptomatyczne jest przy tym, że w miarę nasilania się konfliktu zaburzenia w zachowaniu wychowanka pogłębiają się i rozprzestrzeniają, co najczęściej prowadzi do totalnego konfliktu obejmującego wiele różnych sfer działania jednostki, przy czym skutki stają się coraz bardziej dotkliwe i niebezpieczne dla otoczenia oraz samego wychowanka. „Permanentny konflikt z elementarnymi normami moralnymi, wspieranymi przez sankcje prawne i obyczajowe, należy uznać za krańcowy antagonizm destruktywny. Możemy więc mówić o wykołajeniu społecznym przybierającym formę bądź wykołajenia przestępczego, bądź wykołajenia obyczajowego lub też formę łączącą względnie równomiernie obie te odmiany” (Peszyński, 1967, Sacharow, 1961)¹⁸.

Uznając przytoczone raczej wyznaczające kierunki zainteresowań pedagogiki resocjalizacyjnej oraz bezsporność przedmiotu jej badań, nie można jednak pomijać faktu, iż interwencja wychowawcza w przypadku istnienia względnie trwałych, negatywnych ustosunkowań wychowanka, wywołujących konflikt z otoczeniem — a więc w momencie zaawansowanej i utrwalonej degradacji moralno-społecznej dziecka — jest zabiegiem o tyle spóźnionym, że zmiany powstałe w osobowości są już rozległe i utrwalone. Wiemy natomiast z doświadczenia, że możliwości i co za tym idzie, wyniki rodziny i szkoły w zakresie wychowania resocjalizującego są niedostateczne i w zasadzie nie rokują powodzenia w przeciwdziałaniu wszelkim negatywnym zjawiskom wychowawczym, wywołującym ostre konflikty pomiędzy dzieckiem i jego otoczeniem społecznym. Również możemy mieć wątpliwości co do skuteczności oddziaływań resocjalizujących, organizowanych przez placówki opiekuńczo-wychowawcze,

¹⁷ Op. cit. str. 41.

¹⁸ Op. cit. str. 59.

specjalnie powołanych do tego celu. W praktyce dotychczasowe efekty resocjalizacji są jeszcze niedostateczne¹⁹.

Warto przy tym uwzględnić istotny fakt, że do spraw nadal niemal całkowicie otwartych należy zagadnienie rozmiarów, zaawansowania oraz rodzajów zagrożenia społecznym niedostosowaniem wśród dzieci uznanych przez otoczenie wychowawcze — przede wszystkim przez rodzinę i szkołę — za nie budzące zastrzeżeń wychowawczych, a więc za takie, które należą do „normalnego” środowiska oraz „normalnie się zachowują i rozwijają”. Zgodnie z opinią otoczenia, w konsekwencji przynoszącą niepowetowane szkody, dzieci te nie wymagają specjalnej troski wychowawczej, nastawionej na oddziaływania o charakterze resocjalizacji. Powyższa opinia jest rezultatem braku dostatecznej orientacji, spowodowanego ograniczonymi możliwościami diagnostycznymi, co jednak nie zmienia faktu, że istnieje dotkliwa i niebezpieczna luka pomiędzy zinstytucjonalizowanym procesem socjalizacji i resocjalizacji²⁰.

W aktualnych warunkach dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego i w konkretnych warunkach środowiskowych jest niezbędne organizowanie zabiegów o charakterze profilaktycznym, nastawionych na zapobieganie społecznemu niedostosowaniu. Profilaktyka wychowawcza, znajdująca się na pograniczu procesu socjalizacji i resocjalizacji, nie wyczerpuje jednak potrzeb oraz możliwości wychowania. Istnieje równoczesna konieczność organizowania zabiegów diagnostyczno-wychowawczych i terapeutyczno-wychowawczych nastawionych na wykrywanie i likwidowanie pierwszych pojawiających się objawów niedostosowania, a więc na przeciwdziałanie jego najwcześniejszemu stadium rozwojowemu — zagrożeniu niedostosowaniem społecznym. Taka diagnostyka i terapia o charakterze preresocjalizacji winna być oparta na systematycznie aktualizowanym rozpoznawaniu poziomu społecznego dostosowania dziecka oraz warunków środowiskowych, w jakich się ono znajduje i rozwija, z równoczesnym wartościowaniem ich właściwości wychowawczych i społecznych.

Podstawowym zadaniem preresocjalizacji jest więc systematyczne korygowanie postawy wychowanka, określającej jego stosunek do otoczenia i wyrażającej się współdziałaniem społecznym, przez możliwie wczesne wykrywanie i likwidowanie najwcześniejszych i w związku z tym najtrudniejszych — czego oczywiście nie można lekceważyć — do wykrycia i ustalenia symptomów zagrożenia niedostosowaniem, nawet takich, które pozornie są mało dokuczliwe dla otoczenia i w związku z tym przez nie lekceważone. Istotą preresocjalizacji jest zatem diagnostyka i terapia wychowawcza nastawiona na przeciwdziałanie wstępnej, rozwojowej fazie

¹⁹ Por. J. Konopnicki: Profilaktyka niedostosowania społecznego. W: Organizacja procesu profilaktyki społecznej i resocjalizacji młodzieży na terenie woj. zielonogórskiego w latach 1974—1976. Zielona Góra 1974. Kuratorium Okręgu Szkolnego, Okręgowa Poradnia Wychowawczo-Zawodowa w Zielonej Górze.

²⁰ Por. A. Peszyński: Niedostosowanie społeczne dzieci nie budzących...

niedostosowania, określonej przez nas jako zagrożenie społecznym niedostosowaniem.

Należy przy tym uwzględnić fakt istnienia zasadniczych trudności w postaci niedostatecznego jeszcze zasobu wiedzy w tym zakresie oraz braku doświadczenia takich instytucji wychowawczych, jak np. rodzina i szkoła, które mogłyby zdziałać najwięcej. Ponadto wspomniane trudności potęgują brak pełnej orientacji co do właściwości oddziaływań wychowawczych środowiska pozarodzinnego i pozaszkolnego, podwórka i ulicy stanowiących bardzo rozległe tereny działania dziecka. Brak szczególnie opracowanego materiału empirycznego w tym zakresie stanowi poważną trudność w sprawnym i efektywnym organizowaniu systemu oddziaływań regulujących procesy wychowania na terenie wspomnianych środowisk²¹.

Zadaniem społecznym preresocjalizacji jest więc wypełnienie luki, jaka istnieje obiektywnie — ze względu na stan aktualnej wiedzy pedagogicznej — pomiędzy działalnością o charakterze socjalizacji a działalnością o charakterze resocjalizacji. Współczesna teoria oraz praktyka wychowania w zasadzie potrafi wyczerpująco odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób należy organizować proces wychowania dziecka rozwijającego się prawidłowo oraz proces resocjalizacji wychowanka znajdującego się w jawnym konflikcie z otoczeniem. Jednakże to już obecnie nie wystarcza. Istnieje bezsporna potrzeba poszukiwania i ustalenia najskuteczniejszych metod możliwie wczesnego rozpoznawania i likwidowania niedostosowania po to, ażeby skutecznie zapobiec dalszemu, narastającemu zakłóceniu równowagi pomiędzy dzieckiem i otoczeniem społeczno-kulturowym. Zadanie to może być wykonane wówczas, jeżeli zostanie opracowana, zweryfikowana oraz wdrożona do praktyki wychowania metodyka diagnostyki i terapii preresocjalizacyjnej. Badania w tym kierunku są prowadzone przez autora niniejszego artykułu.

²¹ Por. A. Peszyński: *Rekreacja fizyczna w aspekcie pedagogiki podwórkowej i resocjalizacyjnej*. Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu 1975, T. XI.

ADAM ZYCH
KIELCE

ANALIZA STATYSTYK TESTU OSIĄGNIĘĆ I ZADAŃ TESTOWYCH METODĄ FLANAGANA*

Obserwujemy współcześnie burzliwy wzrost zastosowań metod testowych w procesach kontroli i oceny osiągnięć szkolnych, przy równoległym wzmożeniu nastawień i postaw bardzo krytycznych wobec testowania i kwestionowaniu niektórych założeń technik testowych. Okazało się bowiem, że testy nie mogą stanowić panaceum na wszelkie braki metodologiczne i metodyczne, jak nieświadomie chcieli optymiści testowania. Mylny jest także pogląd przeciwników stosowania testów osiągnięć, którzy odmawiają tej metodzie jakiegokolwiek wartości.

Pomijając dyskusję na temat ogólnej, obiektywnej wartości testów osiągnięć w diagnostyce pedagogicznej, stwierdzić należy, że prawidłowo skonstruowany test osiągnięć, logicznie i merytorycznie sprawdzony oraz opracowany w sposób naukowy stanowić może wartościowe, pomocnicze narzędzie pomiaru dydaktycznego.

Podstawę opracowania naukowego testu osiągnięć stanowi analiza statystyk zadań testowych oraz analiza statystyk całego testu. Tego rodzaju analizy są dość złożone pod względem statystycznym i matematycznym, a ponadto bardzo pracochłonne i zajmują dość dużo czasu. Z tych też względów poszukuje się uproszczonych metod postępowania. Jedną z dość łatwych metod analizy statystyk testu osiągnięć i zadań testowych jest metoda opracowana przez Johna C. Flanagana, która polega na analizie 27% wyników górnych (lepszycy), oraz 27% wyników dolnych (słabszyzy) pobranych ze wszystkich odpowiedzi testowych, objętych analizą¹. Znacz-

* W artykule niniejszym celowo pominąłem zagadnienia teoretyczne związane z konstrukcją testu osiągnięć i zadań testowych, gdyż problemy te omawia wielu autorów w ogólnie dostępnych publikacjach; m. in. zob.: ABC testów osiągnięć szkolnych. Pod red. B. Niemierki. WSiP, Warszawa 1975, s. 7 i nast.; J. P. Hubbard, W. V. Clemans: Metodyka egzaminów testowych w kształceniu lekarzy. Przewodnik dla egzaminatora i zdającego. PZWL, Warszawa 1972, s. 15 i nast.; H. Komorowska: Testy w nauczaniu języków obcych. WSiP, Warszawa 1974, s. 18 i nast.; B. Niemierko: Konstruowanie i wykorzystanie sprawdzianów osiągnięć. CODKK, Warszawa 1972, s. 3—24; J. Pieter: Egzamin obiektywny. Nasza Księgarnia, Warszawa 1969, s. 94 i nast.; J. Pieter: Poznawanie wyników nauczania. *Chowanna* 1972, z. 2, s. 127—135; A. Zych: Zasady konstrukcji testów osiągnięć. *Szkoła Medyczna* 1975, nr 3, s. 27—32.

¹ Zob.: J. C. Flanagan: General considerations in the selection of test items and a short method of estimating the product-moment coefficient from data at the tails of the distribution. *Journal of Educational Psychology* 1939, nr 30, s. 674—679; T. L. Kelley: The selection of upper and lower groups for the validation of test

nym ułatwieniem jest korzystanie z tablic C. T. Fana² i J. P. Guilforda³, które pomagają w wyznaczaniu niektórych statystyk zadań testowych. Stosowanie metody Flanagan do analiz statystyk testu i zadań testowych znacznie oszczędza czas obliczeń — jak podają Desmond L. Nuttall i Larry S. Skurnik⁴ — łączny czas analizy testu, składającego się z około stu zadań, oraz czas analizy statystyk zadań testowych metodą Flanagan z wykorzystaniem tablic Fana wynosi około 66 minut. W niniejszym artykule podaję podstawowe etapy analizy statystyk zadań testowych oraz statystyk testu osiągnięć omawianą metodą.

Analiza statystyk zadań testowych

Etap I. Rangowanie wyników testowych

Pierwszym krokiem w analizie statystyk zadań testowych metodą Flanagan jest uporządkowanie arkuszy odpowiedzi według wysokości punktacji. Bierzymy pod uwagę sumę punktów w teście, uzyskaną przez każdego z badanych (uczniów, studentów). Wyniki (sumy punktów) porządkujemy od wyniku najwyższego w grupie badanych do wyniku (sumy punktów) najniższego w grupie — zob. tabela 1.

Etap II. Pobranie 27% wyników górnych (lepszycy) i 27% wyników dolnych (słabszych)

Gdy dokonamy rangowania wyników wszystkich osób badanych testem, pobieramy następnie 27% wyników górnych (lepszycy) i 27% wyników dolnych (słabszych). Te dwie grupy wyników stanowią podstawę dalszych analiz — zob. tabela 1.

Przykład: Jeżeli w badaniu testowym uczestniczyło 60 uczniów, to 27% wyników górnych stanowi 16 wyników; tyle też (16) mamy wyników dolnych.

Dla ułatwienia podaję ważniejsze przeliczenia procentowe wyników górnych i dolnych w zależności od wielkości próby — tabela 2.

items. *Journal of Educational Psychology* 1939, nr 30, s. 17—19. Por. także: E. E. Cureton: The upper and lower twenty-seven per cent rule. *Psychometrika* 1957, nr 22, s. 293—296.

² C. T. Fan: Item Analysis Table. Educational Testing Service, Princeton, New Jersey 1952.

³ J. P. Guilford: Psychometric methods. Wyd. 2. McGraw-Hill, New York 1954, s. 428—431; zob. także: J. P. Hubbard, W. V. Clemens: dz. cyt. s. 63.

⁴ D. L. Nuttall, L. S. Skurnik: Examinations and item analysis manual. NFER, Slough 1969, s. 15.

Tabela 1.

RANGOWANIE I WYBÓR 27% WYNIKÓW GÓRNYCH
I 27% WYNIKÓW DOLNYCH

Ranga	Ogólny wynik w teście	27% wyników	
1	19	w tym przedziale znajduje się 27% wyników górnych (w omawianym przypadku jest to 16 wyników najlepszych), które bierzemy pod uwagę w analizie statystyk zadań	
2	19		
3	18		
4	18		
5	18		
6	17		
.	.		
.	.		
14	15		
15	15		
16	15		
17	14		w tym przedziale znajduje się pozostałe 46% wyników (w omawianym przypadku 28 wyników), których nie uwzględniamy w analizie
18	13		
19	13		
.	.		
.	.		
39	7		
40	7		
41	7		
42	6		
43	6		
44	6		
45	5	w tym przedziale znajduje się 27% wyników dolnych (w omawianym przypadku jest to 16 wyników najsłabszych), które bierzemy pod uwagę w analizie	
.	.		
.	.		
.	.		
56	2		
57	2		
58	1		
59	0		
60	0		

Etap III. Obliczenie liczby poprawnych odpowiedzi na pytanie
(zadanie) testowe dla każdej z grup

Kolejnym krokiem jest zliczenie odpowiedzi poprawnych na każde zadanie (pytanie) testowe. Analizujemy w tym etapie kolejno każde zadanie testowe, zaznaczając odpowiedzi poprawne — zob. tabela 4. Przykład: Zadanie nr 1 rozwiązało poprawnie w grupie górnej 14 osób, w grupie dolnej 4 osoby — zob. tabela 4.

Tabela 2.

PRZELICZENIE PROCENTOWE WYNIKÓW GÓRNYCH I DOLNYCH W ZALEŻNOŚCI
OD LICZEBNOŚCI BADANYCH

Ogólna liczba badanych	27% wyników górnych (lub dolnych). Liczebność grup (lepszey lub słabszej)
50—53	14
54—57	15
58—61	16
62—64	17
65—68	18
69—72	19
73—75	20
76—79	21
80—83	22
84—86	23
87—90	24
91—94	25
95—98	26
99—100	27

Tabela 3.

WSKAŹNIKI MOCY RÓŻNICUJĄCEJ ZADAŃ TESTOWYCH

Liczba badanych	Wskaźnik mocy różnicującej zadania testowego		
	poniżej		powyżej
poniżej 50	poniżej 0.21	0.22—0.31	powyżej 0.32
51—75	poniżej 0.20	0.21—0.27	powyżej 0.20
76—100	poniżej 0.19	0.20—0.24	powyżej 0.25
Interpretacja wskaźnika mocy różnicującej	Zadanie nie różnicuje, należy je wyłączyć z testu	Zadanie różnicuje dostatecznie, można je przyjąć z zastrzeżeniem	Zadanie różnicuje dobrze, można je przyjąć z pewnością

Zródło: D. L. Nuttal, L. S. Skurnik. Examination and item analysis manual. NFER, Slough 1969, s. 65.

Etap IV. Obliczenie proporcji badanych odpowiadających prawidłowo na pytanie (zadanie) w obu grupach

W etapie tym obliczamy procentowo stopień wykonania zadania w każdej z grup, dzieląc liczbę prawidłowych rozwiązań (odpowiedzi) przez liczbę możliwych rozwiązań (odpowiedzi). Przykład: Zadanie nr 1 — pro-

ANALIZA STATYSTYK ZADAŃ TESTOWYCH**

Tabela 4.

Liczba badanych $N = 60$.Liczba zadań w teście $k = 20$.Liczba badanych w grupach $N_G = N_D = 16$.

Nr zad.	Grupa górna	n_G	Grupa dolna	n_D	P_G	P_D	F	D	pq
1		14		4	0.88	0.25	0.57	0.63	0.25
2		5		0	0.31	0.00	0.18	0.62	0.13
3		10		4	0.63	0.25	0.44	0.39	0.25
4		10		2	0.63	0.13	0.38	0.53	0.24
5		14		8	0.88	0.50	0.69	0.44	0.21
6		10		2	0.63	0.13	0.38	0.53	0.24
7		8		4	0.50	0.25	0.38	0.27	0.24
8		12		10	0.75	0.63	0.69	0.14	0.21
9		0		0	0.00	0.00	0.01	0.00	0.01
10		14		0	0.88	0.00	0.45	0.87	0.25
11		10		0	0.63	0.00	0.32	0.78	0.22
12		16		14	1.00	0.88	0.94	0.43	0.06
13		8		2	0.50	0.13	0.32	0.43	0.22
14		14		2	0.88	0.13	0.51	0.73	0.25
15		14		4	0.88	0.25	0.57	0.63	0.25
16		16		6	1.00	0.38	0.69	0.77	0.21
17		14		4	0.88	0.25	0.57	0.63	0.25
18		10		10	0.63	0.63	0.63	0.00	0.23
19		14		2	0.88	0.13	0.51	0.73	0.25
20		12		4	0.75	0.25	0.50	0.50	0.25
Sumy					14.12	5.17			4.22

porcje kształtują się następująco: grupa górna 14 poprawnych rozwiązań na 16 możliwych, co stanowi 88% (0.88); grupa dolna 4 poprawne rozwiązania na 16 możliwych, co stanowi 25% (0.25).

Etap V. Określenie wskaźników łatwości każdego zadania (pytania) testowego

Mając wyznaczone proporcje prawidłowych odpowiedzi (rozwiązań) na każde pytanie (zadanie) testowe dla obydwu grup (górną i dolną) przystępujemy do obliczania wskaźników łatwości zadań.

Łatwość zadania testowego jest to stosunek liczby uczniów podających prawidłowe rozwiązanie tego zadania do liczby uczniów badanych testem.

Analiza statystyk testu osiągnięć

Odchylenie standardowe testu osiągnięć $s = 3,653$

Wariancja testu osiągnięć $W = s^2 = 13,34$

** Obliczając poszczególne statystyki zadań testowych korzystałem z Tablic C. T. Fana (1952), stąd też wyniki podane w niniejszej tabeli mogą się minimalnie różnić od wyników otrzymanych za pomocą podanych w artykule wzorów.

Współczynnik rzetelności testu osiągnąć $r_{tt} = +0,719 \approx +0,72$

Błąd standardowy pomiaru $S_e = \pm 1,95 \approx \pm 2,00$

Łatwość zadania (pytania) testowego obliczamy za pomocą wzoru⁵:

$$F = \frac{P_G + P_D}{2}, \quad (1)$$

gdzie F — wskaźnik łatwości zadania (pytania) testowego,

P_G — proporcja badanych odpowiadających prawidłowo na pytanie w grupie górnej (lepszej),

P_D — proporcja badanych odpowiadających prawidłowo na pytanie w grupie dolnej (słabszej).

Alternatywnym wzorem na określenie wskaźnika łatwości zadania testowego jest formuła następująca⁶:

$$F = \frac{n_G + n_D}{N_G + N_D}, \quad (2)$$

gdzie n_G — liczba poprawnych rozwiązań (odpowiedzi) zadania w grupie górnej,

n_D — liczba poprawnych rozwiązań (odpowiedzi) zadania w grupie dolnej,

N_G, N_D — liczebności grup (górnej i dolnej).

Przykład: Wskaźnik łatwości zadania nr 1 wynosi 0.57 (zob. tabela 4), gdyż: $P_G = 0.88$, $P_D = 0.25$, $n_G = 14$, $n_D = 4$, $N_G = N_D = 16$. Podstawiając do wzoru (1) otrzymujemy $F = 0.57$. Podstawiając do wzoru (2) otrzymujemy $F = 0.56$.

Zadania zbyt łatwe i zbyt trudne należy usunąć z testu osiągnięć. Większość autorów uważa, że wskaźniki łatwości zadań testowych powinny wynosić 0.50 lub zbliżać się do tej wielkości⁷. Za Nuttalem i Skurnikiem⁸ przyjęć możemy bardziej szczegółowe kryteria łatwości zadań testowych. Zdaniem tych autorów zadania (pytania) testowe o wskaźnikach łatwości poniżej 0.10 (zadanie zbyt trudne) i powyżej 0.90 (zadanie zbyt łatwe) należy bezwzględnie eliminować z testu. Zadania, których wskaźniki łatwości kształtują się w granicach 0.11—0.24 i 0.76—0.89, możemy przyjąć z zastrzeżeniem, a zadania o wskaźnikach łatwości w granicach od 0.25 do 0.75 możemy przyjąć z całkowitym zaufaniem do ich stopnia łatwości czy trudności.

Przykład: Z testu, którego analizę statystyk zadań ilustruje tabela 4, na-

⁵ Tamże, sm. 19.

⁶ J. C. Marshall, L. W. Hales: Classroom test construction. Addison-Wesley, Reading, Massachusetts 1971, s. 223.

⁷ Tamże, s. 246; zob. także: J. P. Hubbard, W. V. Clemans: dz. cyt. s. 58.

⁸ D. L. Nuttall, L. S. Skurnik: dz. cyt., s. 17.

leży usunąć zadania nr 9 i 12, gdyż pierwsze z tych zadań jest zbyt trudne ($F=0.01$), a drugie zbyt łatwe ($F=0.94$). Pozostałe zadania możemy przyjąć z pełną ufnością do ich stopnia łatwości lub trudności.

Etap VI. Określenie wskaźników mocy różnicującej każdego zadania (pytania) testowego

Moc różnicująca zadania testowego jest to „zdolność rozróżniania uczniów według ich ogólnych osiągnięć z objętego zadaniem testowym zakresu programowego”⁹.

Wskaźniki mocy różnicującej zadań testowych najłatwiej jest określić za pomocą tablic Fana² lub tablic Guilforda³. Jeżeli nie posiadamy tych tablic do obliczenia wskaźników mocy różnicującej zadań, zastosować możemy następujący wzór¹⁰:

$$D = P_G - P_D, \quad (3)$$

gdzie D — wskaźnik mocy różnicującej (dyskryminacyjnej) zadania (pytania) testowego,

P_G, P_D — proporcje badanych odpowiadających prawidłowo na pytanie (zadanie) testowe w grupie górnej i dolnej.

Przykład: Moc różnicująca zadania nr 1 wynosi 0.63, gdyż $P_G=0.88$, a $P_D=0.25$, zgodnie ze wzorem (3) $D=0.63$.

Konieczne jest tutaj pewne zastrzeżenie, otóż podany wyżej wzór daje niezbyt dokładne oszacowania mocy różnicującej zadań testowych. Użyte wartości osiągają jedynie wielkości przybliżone, stąd też chcąc dokonać bardziej dokładnych obliczeń, musimy stosować formuły bardziej dokładne i złożone, jak np. współczynnik korelacji dwuseryjnej, współczynnik korelacji punktowo-dwuseryjnej lub współczynnik ϕ ¹¹.

Jednakże, moim zdaniem, podany wyżej wzór (3) ze względu na swą prostotę i łatwość stosowania może być wykorzystywany do orientacyjnych oszacowań mocy różnicującej zadań testowych.

Zadania testowe, które nie różnicują uczniów pod względem osiągnięć szkolnych, nie funkcjonują w teście, należy je więc usunąć z testu.

Wielu autorów podaje następujące kryteria mocy różnicującej zadań testowych: poniżej 0.20 — zadanie nie różnicuje, należy je wyłączyć z testu; 0.21—0.40 — zadanie różnicuje w stopniu dostatecznym; 0.41—0.60 — zadanie dobrze różnicuje i powyżej 0.60 — zadanie różnicuje bardzo dobrze¹².

⁹ B. Niemierko (red.): dz. cyt., s. 63.

¹⁰ M. D. Englehart: A comparison of several item discrimination indices. *Journal of Educational Measurement* 1965, nr 2, s. 69.

¹¹ Zob. m. in.: J. P. Guilford: dz. cyt., s. 424; por. także: J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Wyd. 2. PWN, Warszawa, 1964, s. 305 i nast.

¹² Zob. m. in.: J. C. Marshall, L. W. Hales: dz. cyt. s. 232.

Za Nuttalem i Skurnikiem¹³ przyjmując możemy kryteria mocy różnicującej zadań testowych w zależności od liczby badanych testem — tabela 3. Przykład: W analizowanym teście osiągnięć (zob. tabela 4) zadania nr 8, 9 i 18 nie różnicują uczniów pod względem osiągnięć, zadanie nr 7 różnicuje dostatecznie, a pozostałe zadania różnicują dobrze. Należy więc usunąć z testu zadania nr 8, 9, 18 i ewentualnie zadanie nr 7.

Etap VII. Obliczenie wariancji całkowitej poszczególnych zadań testowych

Ostatnim etapem analizy statystyk zadań testowych jest określenie wariancji całkowitej poszczególnych zadań za pomocą tablic Fana². Przybliżone wartości wariancji całkowitej zadań testowych oszacować możemy za pomocą wzoru¹⁴:

$$pq = F(1 - F), \quad (4)$$

gdzie F oznacza wskaźnik łatwości zadania.

Przykład: Wariancja całkowita zadania nr 1 wynosi 0.25, gdyż wskaźnik łatwości tegoż zadania wynosi 0.57, podstawiając do wzoru (4) $pq = 0.25$ (zob. tabela 4).

Przed przystąpieniem do analizy statystyk testu należy jeszcze zsumować proporcje prawidłowych odpowiedzi na wszystkie pytania odpowiednio dla grupy górnej i dolnej (Suma P_G i Suma P_D) oraz zsumować wariancje całkowite wszystkich zadań (pytań) testowych (Suma pq). Dane te potrzebne będą w analizie statystyk testu.

Analiza statystyk testu osiągnięć

Etap I. Obliczenie wariancji testu osiągnięć

Wariancja jest miarą zmienności, rozproszenia wyników badania i matematycznie określana jest jako kwadrat odchylenia standardowego¹⁵.

Odchylenie standardowe testu osiągnięć obliczamy za pomocą wzoru¹⁶:

$$s = \frac{\text{Suma } P_G - \text{Suma } P_D}{2.45}, \quad (5)$$

gdzie s — odchylenie standardowe,

¹³ D. L. Nuttall, L. S. Skurnik: dz. cyt., s. 65.

¹⁴ Tamże, s. 20.

¹⁵ Rachunek prawdopodobieństwa i statystyka matematyczna. Terminy, określenia i symbole. Polska Norma PN-58/N-01051. Wyd. 3, Wydawnictwa Normalizacyjne, Warszawa 1970, s. 51.

¹⁶ T. L. Kelley: art. cyt., s. 17.

Sumy P_G i P_D — sumy proporcji odpowiedzi poprawnych na wszystkie zadania testowe w grupach górnej i dolnej,
2.45 — stały współczynnik Kelleya¹⁷.

Wariancja, zgodnie z podaną wyżej definicją, jest kwadratem odchylenia standardowego:

$$W = s^2 \quad (6)$$

Przykład: W analizowanym teście osiągnięć (zob. tabela 4) sumy proporcji odpowiedzi poprawnych na wszystkie zadania wynoszą dla grupy górnej 14.12, dla grupy dolnej 5.17, stąd też odchylenie standardowe wynosi 3,653, a wariancja 13,34.

Etap II. Określenie współczynnika rzetelności testu

Rzetelność instrumentu pomiarowego polega na stałości rezultatów, otrzymywanych przez te same osoby badane w tych samych warunkach narzędziem identycznym lub równoważną odmianą¹⁸ i oznacza dokładność, z jaką narzędzie pomiarowe mierzy to, co mierzy¹⁹. Inaczej mówiąc, rzetelność testu „jest miarą wskazującą na zgodność, z jaką powtórzyłyby się wyniki testu w przypadku ponownego jego zastosowania”²⁰.

W analizie testu metodą Flanagana do obliczenia współczynnika rzetelności testu osiągnięć stosuje się wzór Kudera i Richardsona (K—R 20) w postaci²¹:

$$r_{tt} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\text{Suma } pq}{s^2} \right), \quad (7)$$

gdzie r_{tt} — rzetelność testu osiągnięć,

k — liczba zadań (pytań) w teście,

Suma pq — suma wariancji całkowitych wszystkich zadań (pytań) testowych,

s^2 — wariancja testu osiągnięć.

Współczynnik rzetelności może przybierać wartości od -1.00 , poprzez 0.00 do $+1.00$. Konstruując test osiągnięć należy dążyć do otrzymania maksymalnej jego rzetelności. Kryteria w tym zakresie są dość ostre i bardzo wysokie. Niektórzy autorzy postulują wskaźniki w granicach od

¹⁷ Tamże; zob. także: R. L. Ebel: The relation of item discrimination to test reliability. *Journal of Educational Measurement* 1967, nr 4, s. 125.

¹⁸ A. Anastasi: *Psychological testing*. Wyd. 3. Macmillan, New York 1968, s. 28—30.

¹⁹ Por. M. Choynowski: Podstawy i zastosowania teorii rzetelności testów psychologicznych. (W:) *Problemy psychologii matematycznej*. Pod red. J. Kozielickiego. PWN, Warszawa 1971, s. 65 i nast. oraz M. Nowakowska: *Psychologia ilościowa z elementami naukometrii*. PWN, Warszawa 1975, s. 33 i nast.

²⁰ J. P. Hubbard, W. V. Clemans: dz. cyt., s. 64.

²¹ M. Choynowski: dz. cyt., s. 105; M. Nowakowska: dz. cyt., s. 42.

+0.80 do +0.90 (Hubbard, Clemans²²), +0.91 do +0.95 (Niemierko²³), a nawet powyżej +0.92 (Helmstadter²⁴). Wytyczne te, przynajmniej w odniesieniu do testów konstruowanych przez nauczycieli (sprawdzianów, nieformalnych testów nauczycielskich), wydają się być zbyt wygórowane, stąd też dopuszcza się wskaźniki nieco niższe. Zdaniem Marshalla i Halesa²⁵ test osiągnąć powinien posiadać rzetelność powyżej +0.60, podobne stanowisko zajęli M. Choynowski²⁶, który dopuszcza rzetelność testu w granicach +0.75 do +0.80, jako wystarczającą do oceny osiągnięć i H. Komorowska²⁷, która współczynnik rzetelności powyżej +0.60 traktuje jako dość wysoki. Zdaniem moim należy postulować konstrukcję testów osiągnąć o jak najwyższej rzetelności (powyżej +0.90) z dopuszczeniem dolnej granicy rzetelności testu +0.70.

Istnieje kilka sposobów podwyższania rzetelności testu, do najczęściej stosowanych metod zwiększania rzetelności testu należy wydłużanie testu (dodanie kilku zadań), eliminacja zadań nie różnicujących, usunięcie zadań zbyt łatwych i zbyt trudnych, dokładne opracowanie kryteriów i norm punktacji poszczególnych zadań oraz instrukcji dla prowadzących badania testowe.

Przykład: Analizowany test osiągnąć posiada współczynnik rzetelności +0.72, który możemy uznać za wystarczający, by test był podstawą indywidualnej oceny osiągnięć uczniów. Rzetelność obliczona została zgodnie z wzorem (7).

Etap III. Obliczenie standardowego błędu pomiaru

Analizę statystyk testu zamyka określenie wartości standardowego błędu pomiaru.

Błąd standardowy pomiaru jest to odchylenie standardowe, dyspersja różnic między wynikami prawdziwymi a otrzymanymi²⁸.

Standardowy błąd pomiaru oblicza się za pomocą wzoru²⁹:

$$S_e = s \sqrt{1 - r_{tt}}, \quad (8)$$

gdzie S_e oznacza błąd standardowy pomiaru,

r_{tt} — współczynnik rzetelności testu osiągnięć,

s — odchylenie standardowe testu osiągnięć.

²² J. P. Hubbard, W. V. Clemans: dz. cyt., s. 68.

²³ B. Niemierko (red.): dz. cyt., s. 58.

²⁴ G. C. Helmstadter: Principles of psychological measurement. Appleton-Century-Crofts, New York 1964, s. 83.

²⁵ J. C. Marshall, L. W. Hales: dz. cyt., s. 208.

²⁶ M. Choynowski: dz. cyt., s. 114.

²⁷ H. Komorowska: dz. cyt., s. 37.

²⁸ M. Choynowski: dz. cyt., s. 109.

²⁹ J. P. Guilford: Podstawowe... dz. cyt., s. 446; J. C. Marshall, L. W. Hales: dz. cyt., s. 206.

Wielu autorów jest zdania, że wynik testowy należałoby zawsze podawać wraz z wartością standardowego błędu pomiaru³⁰.
Przykład: Podstawiając do wzoru (8) dane z analizowanego testu (zob. tabela 4) otrzymujemy wartość standardowego błędu pomiaru ± 1.95 , w przybliżeniu ± 2 punkty. Oznacza to, że wynik ucznia w teście wynoszący 15 punktów może mieścić się w granicach od 13 do 17 punktów. Wynik ten należałoby podać następująco: 15 ± 2 punkty.

Zakończenie

Doskonalenie tradycyjnych form diagnostyki pedagogicznej, a także unowocześnianie ich jest, w chwili obecnej, jednym z ważniejszych zadań dydaktyki współczesnej. Jest to zadanie bardzo poważne ze względu na liczne funkcje pedagogiczne i społeczne, jakie spełnia kontrola i ocena osiągnięć szkolnych ucznia.

Doniosłą rolę w tym procesie mogą spełnić testy osiągnięć szkolnych, pod warunkiem, że będą to testy nienagannie skonstruowane, naukowo poprawne i o wysokiej wartości diagnostycznej. Zły test może przynieść bowiem więcej szkody niż pożytku.

Drugim warunkiem jest właściwy, umiarkowany stosunek nauczyciela do tej metody pomiaru osiągnięć szkolnych. „Nie można fetyszyzować testów jako jedyne go środka jakościowej i ilościowej analizy. Nie należy z roli środka diagnostycznego przemieniać testów w coś uniwersalnego. Rola testów jest czysto pomocnicza”³¹.

Mam nadzieję, że artykuł niniejszy, mimo pewnego stopnia trudności i abstrakcyjności treści, wychodzi naprzeciw tym wszystkim, którzy zainteresowani są testowym pomiarem osiągnięć szkolnych, przybliżając Czytelnikowi problematykę analizy naukowej testu osiągnięć — z pozoru niegodną uwagi, a w rzeczywistości ważną i złożoną.

³⁰ Zob. m. in.: B. Niemierko (red.): dz. cyt., s. 27—28; M. Choynowski: dz. cyt., s. 109; J. C. Marshall, L. W. Hales: dz. cyt., s. 205 i nast.

³¹ N. K. Gonczarow: *Metodologia i metody pedagogiki jako nauki. Przegląd Pedagogiczny* 1971, nr 1, s. 20.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

JAN ZEBROWSKI
GDAŃSK

FRANCUSKIE DOŚWIADCZENIA W ORGANIZACJI SZKÓŁ ŚRODOWISKOWYCH

(Działalność ośrodków wychowania i kultury)

Duży wpływ na rozwój współczesnych społeczeństw wywierają przeobrażenia, jakie zachodzą w dziedzinie nauki, techniki, kultury i życia społeczno-ekonomicznego. Powodują one wzrost roli wychowania. Problemy wychowania dzieci i młodzieży we współczesnym świecie często niepokoją dorosłe pokolenia, odpowiedzialne za przyszłość młodych i ich przygotowanie do coraz to nowych zadań, jakie ze sobą niesie rozwijająca się cywilizacja. Istniejące formy szkolnictwa, rodzina i inne instytucje wychowania nie działają dostatecznie skutecznie. Zarówno teoria, jak i praktyka pedagogiczna poszukują modelu szkoły, który odpowiadałby lepiej wymaganiom współczesnego życia. Od szkoły bowiem oczekuje się spełnienia nie tylko funkcji dydaktyczno-wychowawczych, ale i opiekuńczych. Cały dzisiejszy ruch nowatorski i reformatorski zmierza do przekształcenia tradycyjnej szkoły głównie nauczającej w szkołę wychowującą. Ideologia społeczeństwa socjalistycznego wskazuje, iż zmierza ono coraz bardziej planowo, by stać się społeczeństwem wychowującym. W raporcie przygotowanym przez Międzynarodową Komisję dla Rozwoju Wychowania (Commission Internationale sur le Développement de l'Education) pracującą pod kierunkiem E. Faure'a, pt. „Apprendre à être” (uczyć się, aby być) poddano porównaniu i analizie reformy szkolne w różnych krajach¹. W tym niezwykle interesującym wydawnictwie używa się terminu „społeczeństwo wychowujące” dla podkreślenia wielu zjawisk przenikania edukacji, a także procesów społeczno-politycznych i ekonomicznych do życia rodzinnego i obywatelskiego.

W ostatnim okresie obserwujemy coraz większe zainteresowanie szkołą środowiskową; jest to zgodne z duchem Raportu o stanie oświaty w PRL opracowanym przez Komitet Ekspertów pod kierunkiem profesora Jana Szczepańskiego oraz przygotowywaną reformą szkolną. „Zreformowana szkoła będzie musiała stać się »szkołą otwartą« czy »szkołą środowiskową«, szkołą współdziałającą ze wszystkimi instytucjami, których wpływ kształtuje osobowość człowieka..., będzie musiała rozszerzyć zakres swojego działania — podjąć współdziałanie z tymi wszystkimi instytucjami,

¹ E. Faure et al.: Apprendre à être. Paris 1972, Fayard-Unesco.

grupami, organizacjami, które aktualnie stają się jej »konkurencją.«²

Szkoła środowiskowa znajduje się także w centrum uwagi innych krajów. Wiele cennych doświadczeń w tym zakresie zebrały takie państwa, jak: Związek Radziecki, Węgry, NRD, Czechosłowacja, Jugosławia, Stany Zjednoczone, Francja. U naszych wschodnich sąsiadów upowszechniany jest model szkół przedłużonego dnia. W Stanach Zjednoczonych niektóre placówki oświatowe zwane community school nastawione są na utrzymanie więzi z uczniowskim środowiskiem. Z kolei we Francji coraz liczniej powstają placówki modelowe (wiodące) jako ośrodki wychowania i kultury. Francuskie „centra” są bardzo mocno związane ze środowiskiem lokalnym prowadząc wszechstronną działalność kulturalno-oświatową i opiekuńczo-wychowawczą. Zanim przejdę do ich bardziej szczegółowego omówienia, scharakteryzuję pokrótce, w jakim kierunku podążają obecne zmiany w szkolnictwie francuskim.

Od wielu lat trwały we Francji dyskusje nad potrzebą unowocześnienia procesu nauczania i wychowania oraz dokonania zmian w strukturze organizacyjnej szkolnictwa zgodnie z potrzebami współczesnego społeczeństwa francuskiego. Trudno się temu dziwić, gdyż szkolnictwo tego kraju mimo wielu reform jest jeszcze w dużym stopniu tradycyjne. Nie będę zajmował się całą skomplikowaną strukturą organizacyjną poszczególnych szczebli szkolnictwa francuskiego, ani też jego bliższą charakterystyką, gdyż z tego zakresu ukazało się kilka opracowań książkowych³ oraz wiele artykułów w czasopismach pedagogicznych⁴. Świadczy to o dużym zainteresowaniu wielu środowisk naukowych problemami szkolnictwa francuskiego. Przedstawię natomiast szczegółowej aktualne dążenia do unowocześnienia szkoły francuskiej w związku z ostrą krytyką dotychczasowego systemu oświaty i wychowania. Chodzi mi zwłaszcza o ukazanie francuskich doświadczeń w zakresie tworzenia nowoczesnego modelu szkoły środowiskowej.

Dużym wstrząsem w społeczeństwie francuskim odbiły się wydarzenia majowe 1968 r. Potwierdziły one, jak duży zasięg miał kryzys systemu oświaty i wychowania i jak niewystarczające były dotychczasowe reformy szkolnictwa. Krytyka szczególnie ostra znajdowała odbicie w licznych

² J. Szczepański: Rzec o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym. PIW, W-wa 1975, s. 20.

³ B. Nawroczyński: O szkolnictwie francuskim. PWN 1961; T. Dowjat: Organizacja i pedagogiczne problemy szkolnictwa we Francji. W pracy pod red. M. Pecherskiego: Oświata i szkolnictwo we Francji, Niemieckiej Republice Federalnej i Szwecji. PWN 1972; T. Wiloch: Ustrój szkolny. PWN 1973; R. Polny: System szkolnictwa w wybranych krajach kapitalistycznych i socjalistycznych. KiW, 1973; W. Wojtyński: O kształceniu nauczycieli szkoły podstawowej w Polsce i świecie. PZWS 1971 i inne.

⁴ Zob. m.in. A. Jawłowska: Aktualne problemy systemu kształcenia we Francji (W:) *Studia Pedagogiczne* t. XXII „Ossolineum” — PAN 1971; A. Mońka-Stanikowa: Współczesne reformy szkolnictwa francuskiego. *Rocznik Pedagogiczny*, t. I, „Ossolineum” — PAN 1974; Cz. Kupisiewicz: Nowy projekt reformy szkolnictwa we Francji. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975 nr 3. Ponadto znaleźć można w czasopismach pedagogicznych artykuły takich autorów, jak: W. Dubielak, I. Janiszowska, M. Koza-kiewicz, A. Lewin, K. Przecławski, I. Rżewska, I. Wojnar i inni.

i burzliwych wystąpieniach młodzieży akademickiej i szkolnej; godziła zwłaszcza w przestarzały i niedostosowany do potrzeb współczesnej młodzieży system kształcenia, odsłaniała w dalszym ciągu braki w zakresie demokratyzacji szkolnictwa. Zarzuty odnosiły się też do programów oraz metod nauczania i wychowania. Podkreślano, że szkoła, zwłaszcza średnia, kontynuuje wzory wychowawcze ubiegłych stuleci, nie przygotowuje do życia społecznego i nie posiada wyraźnej koncepcji systemu wychowawczego. Młodzież studencka domagała się uniwersytetu demokratycznego, autonomicznego i samorządnego. Struktury uniwersyteckie zostały zaatakowane za autokrytyzm, konserwatyzm i daleko posuniętą biurokrację. Bardzo wymowna jest wypowiedź jednego z licealistów:

„Nie jest to krzyk bezrefleksyjnego tłumu lub nieodpowiedzialnych anarchistów. Ta rewolucja wytryska z mas. Obudzenie świadomości powszechne i głębokie na uniwersytetach przenika gwałtownie do liceów. Wszyscy uczniowie, których uważa się za nieodpowiedzialnych, niezdolnych do myślenia, do refleksji, do tego, by budować, zerwali się i manifestują swoją obecność w spontanicznym ruchu demokratycznym. Licealiści, a przynajmniej większość spośród nich, odkrywają i zaczynają rozumieć bankructwo i ubóstwo umysłowe starego systemu kształcenia. Każdy z profesorów i nauczycieli jeszcze przed wypadkami majowymi odczuwał to realne zło. Było rzeczą oczywistą, że coś nie idzie, struktury, programy, także metody były nieprzystosowane do naszego XX wieku. Podstawą nowego systemu, który zapanować musi w sposób nieunikniony, jest rozwijanie umysłów krytycznych. Gromadzenie wielkiej masy nie wyselekcjonowanych wiadomości jest bezużyteczne. Nauczanie oparte na pamięci jest zdradą wobec prawdziwego sensu słowa „kultura”, która nie powinna być skostniałym celem, lecz ruchem. Człowiek jest stawaniem się. Licealiści — dotąd tak mało świadomi siebie samych, innych, społeczeństwa — obecnie rozumieją to i ich żądania są słuszne. Domagając się współzarządzania, modyfikacji programów, zwiększania aktywności pozaszkolnej pragną uznania ich poczucia odpowiedzialności. Nie chcemy magazynowania bezużytecznej wiedzy, chcemy tworzyć prawdziwy system kształcenia w najlepszym sensie tego słowa. Nasza rewolucja dotyczy wszystkich, chce być konstrukcyjna i jeśli zaistniały fakty naruszenia porządku, to po prostu dlatego, że kazano nam wybierać między „nieporządkiem a niesprawiedliwością”⁵.

Od tego okresu wiele zmieniło się w szkolnictwie francuskim i chociaż fale strajków młodzieży nadal nie omijają szkół (różne jest ich tło), to trzeba przyznać, że mamy do czynienia z odnową systemu edukacji w tym kraju. Idee, które dotychczas były uważane za nierozsądne lub utopijne i niemożliwe do zrealizowania, stały się nagle tak ewidentne, że zachodzi pytanie, jak mogły one być tak długo ignorowane lub pod-

⁵ *Cahier Pédagogiques* 1968, nr 76 (przycitam za Aldoną Jawiowską: Aktualne problemy systemu kształcenia... Op. cit. s. 374).

wane w wątpliwość. Ruch reformatorski zaczął przybierać na sile. Wielu eksperymentom wychowawczym i programowym patronują takie ośrodki naukowe, jak: Centre International d'Etudes Pédagogiques w Sèvres, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Ważną w tym względzie rolę odgrywa Departament Pedagogiki, Szkolnego Kształcenia i Orientacji Ministerstwa Edukacji Narodowej. Dużą aktywność przejawia nadal (zwłaszcza na południu Francji) zrodzony przed laty ruch Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta, który zatacza coraz szersze kręgi⁶. Popularnością cieszą się także szkoły pilotujące w wielu ośrodkach kraju.

Na terenie Paryża szczególnie znany jest eksperyment, którym kierował R. Gloton (le groupe expérimental du XX^e arrondissement de Paris)⁷. Eksperyment szkolny XX dzielnicy przy ul. Vitruve — Groupe Scolaire de garçons expérimental (Ecole Primaire et Collège d'Enseignement Général) oraz przy ulicy Le Vau (Ecole Maternelle) jest kolektywnym dziełem czterdziestu wychowawców, nauczycieli i profesorów, szkolnej asystentki socjalnej, dyrektorów szkół, radcy pedagogicznego, inspektora szkolnego. Cały ten zespół ludzi zjednoczony wolą czynu i wspólnym ideałem wychowawczym współpracował z Instytutem Badań Narodowego Instytutu Pedagogicznego. „Trzeba wznieść szkołę opartą na dziecku i jego potrzebach przy maksymalnym eksploatowaniu jego osobistych zasobów...”, fundamentalny charakter funkcjonalnego wychowania polega na tym, że winno ono być pedagogiką komunikatywności i ekspresji; kiedy proponujemy sobie jako cel wychowania przygotowanie u dziecka osobowości dorosłego, widzimy, że jest ono zdolne asymilować świat, w którym ma żyć, i umie dostosować ten świat do własnej osobowości⁸ — podkreśla się w założeniach owego eksperymentu. Według opracowanej koncepcji „szkoły jutra” nowa pedagogika potrzebuje nowego nauczyciela, już nie wykładowcy uzbrojonego w tradycyjne narzędzie pracy — lekcję mentorską — ale człowieka, który tylko czyni z siebie „pobudzi-ciela”, animatora i organizatora na wszystkich płaszczyznach osobistej pracy ucznia. Czyli że są tu wciąż aktualne głębokie myśli Marii Montessori: „pomagaj mi, abym działał sam; szacunek dla spontaniczności, dla osobowości i dla twórczości dziecka”. Chodzi tu także o większe uwzględnienie w pracy wychowawczo-dydaktycznej szkoły szerokiego strumienia wpływów pozaszkolnych i stworzenie równoległego ze szkołą systemu wychowania i kształcenia.

W tym systemie bierze się pod uwagę te elementy środowisk poza-

⁶ Szersze informacje na temat powstania i działalności tego typu szkół znaleźć można w interesującej pracy Haliny Semenowicz: *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*. NK. W-wa 1966.

⁷ Zob. Robert Gloton et al.: *A la recherche de l'école de demain. Le Groupe expérimental de pédagogie active du XX^e arrondissement de Paris*. (Cahiers de Pédagogie Moderne 43). *Librairie Armand Colin*, Paris 1971.

⁸ R. Gloton et al.: *A la recherche de l'école de demain*. Op. cit. s. 15.

szkolnych, które powodują podważanie dotychczasowej roli wychowawczej rodziny francuskiej i spadek prestiżu szkoły. Dążeniem więc eksperymentatorów paryskich było unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego i uczynienie ze szkoły takiej placówki, która by wszechstronnie aktywizowała wychowanków, zaspokajała ich potrzeby i zainteresowania, aby była wychowująca, otwarta i mocno sprzężona ze środowiskiem, aby przygotowywała do życia przez życie. W tych działaniach nietrudno dostrzec wiele elementów „szkoły aktywnej”, zwłaszcza pewne odmiany szkoły O. Decroly'ego. Ciekawe innowacje w działalności wychowawczej na terenie Francji są również ukazane w jednej z ostatnio wydanych prac zbiorowych pt. „L'enfance malgré nous” (dzieciństwo mimo nas)⁹. Na podejmowane wysiłki w zakresie unowocześnienia systemu oświaty i wychowania oraz na ożywienie dyskusji wokół „kryzysu szkoły” nie miały wpływu opublikowana w języku francuskim książka I. Illicha: „Społeczeństwo bez szkoły”. Na temat teorii „descholaryzacji” Illicha dyskutuje się żarliwie w szkołach po dziś dzień; także czasopisma pedagogiczne nadal poświęcają temu problemowi wiele uwagi. Choć postulatory Illicha spotykają się z krytyką, to nie można ich lekceważyć. Tego zdania są pedagodzy francuscy, tym bardziej że poglądy autora wymienionej pracy natrafiają na podatny grunt u młodej inteligencji na całym świecie¹⁰.

Jak już zaznaczyłem, szczególnie interesujące są francuskie koncepcje w zakresie tworzenia ośrodków wychowania i kultury. Są to placówki wiodące, modelowe i bardzo mocno związane ze środowiskiem lokalnym. Prowadzą one wszechstronną działalność kulturalno-oświatową i opiekuńczo-wychowawczą. W organizowanych ośrodkach (pięknie skomponowanych pod względem architektonicznym) koncentruje swoją działalność szereg zgrupowanych instytucji realizujących wspólny program. W skład owego „centrum” — podporządkowanego wspólnemu kierownictwu — obok szkoły i domu kultury, w którym znajduje się teatr, najczęściej wchodzi: biblioteka, ośrodek informacji społecznej, ośrodek sportowy, świetlica, sale zebrań, sale wystawowe, zakład awansu społecznego, gabinety muzyki mechanicznej, różnego rodzaju kluby oraz warsztaty. Jest to próba koordynacji międzyresortowej w zakresie budowy i eksploatacji urządzeń tego typu; ponadto chodzi tu także o koordynację programową w zakresie wychowawczych oddziaływań na dzieci, młodzież i dorosłych. Szkoła w tym nowym organizmie odgrywa rolę wiodącą, jest instytucją środowiskową otwartą dla wszystkich. Ta integracja architektoniczna umożliwia ściślejszy związek między zajęciami szkolnymi i kulturalnymi, zapewniając istnienie szkoły bardziej otwartej

⁹ P. Cordelier et al.: *L'enfance malgré nous. (Ou toute une éducation à refaire)*. Mercure de France 1972.

¹⁰ Ivan Illich: *Une société sans école*. Editions du SEUIL Paris 1972 (Książka ta już wkrótce ukaze się w języku polskim).

dla życia oraz pełne wykorzystanie urządzeń socjalno-kulturalnych i kadry pracowników. Można więc tu mówić o pewnej oszczędności również w zakresie wydatkowania środków. Powstające ośrodki wychowania i kultury mają jeszcze i tę zaletę, że ich uczestnikami jest zarówno młodzież, jak i dorośli, co stwarza swoisty pomost między jedną i drugą generacją. Dyrektor naczelny, działając kolegialnie z kierownikami poszczególnych jednostek organizacyjnych, troszczy się o prawidłowe funkcjonowanie i rozwój placówki. Pokłada się nadzieje, że rozwój CEC (ośrodków wychowania i kultury) może przyczynić się do odnowy instytucji szkolnej, ożywienia kulturalnego wielu środowisk lokalnych, a także do realizacji nowej polityki kulturalnej lansowanej między innymi przez André Malraux, byłego ministra kultury we Francji. Placówki, o których mowa, nie są jeszcze rozpowszechnione we Francji, ilość ich jednak z roku na rok rośnie, a eksperymenty w tym zakresie ocenia się jako udane. Podczas mojego pobytu we Francji zapoznałem się bliżej z działalnością kilku tego typu instytucji eksperymentalnych. Dzięki uprzejmości francuskich władz oświatowych oraz takiego centrum badań pedagogicznych, jak Instytut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques w Paryżu, zwiedziłem następujące ośrodki: Centre Educatif et Culturel du Val D'Yerres (przedmieście Paryża), Centre Educatif et Culturel Les Heures Claires, 13-Istres (na południu Francji, 50 km od Marsylii) i Maison de La Culture Grenoble.

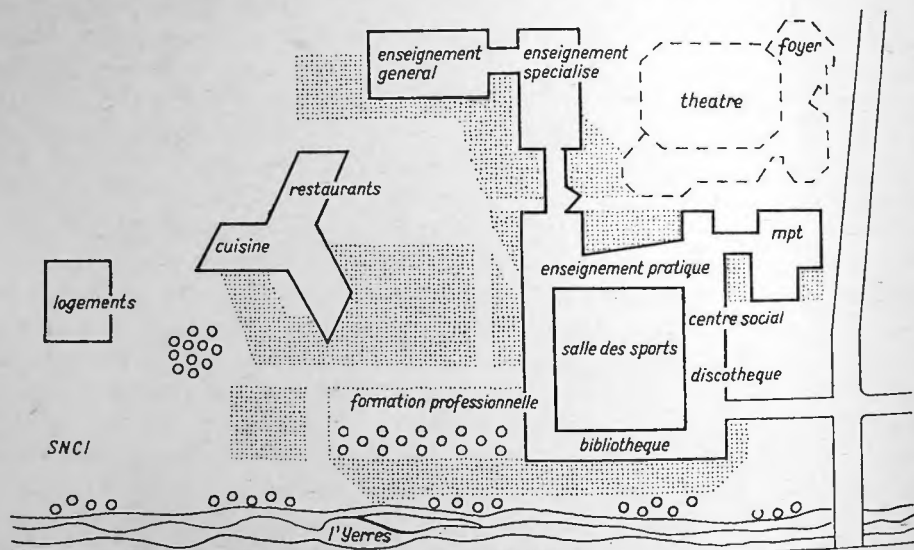
Niezwykle ciekawie przedstawia się działalność Ośrodka Wychowania i Kultury w Yerres (25 km od Paryża). Ta malowniczo położona miejscowość liczy ponad 20 tys. mieszkańców. Zagubiony w zieleni nowoczesny budynek o spiralnych schodach ma dobrą lokalizację. Zdziwiała nie tylko nowoczesność architektury wewnątrz, ale przede wszystkim wrażenie wolnej przestrzeni. Jest to jedna z pierwszych szkół we Francji, którą — jak zwierzał mi się dyrektor CEC — „nie zamykają ani mury, ani kraty; nie ma tu żadnej budki strażniczej przy wszelkich wejściach i wyjściach”, „jest to szkoła otwarta dla wszystkich”, „dziecko czuje się w niej szczęśliwie dzięki wytworzeniu klimatu zaufania i wolności”. Ośrodek Wychowania i Kultury w Yerres składa się z szeregu instytucji i zakładów społeczno-kulturalnych takich, jak: szkoła średnia dla blisko 1000 uczniów, dom młodzieży, biblioteka dla dzieci i dorosłych, centrum socjalne, ośrodek twórczości artystycznej (teatr, galerie wystaw), centrum sportowe, sekcje kształcenia dorosłych (ośrodek edukacji permanentnej); jest szereg sal przeznaczonych na działalność artystyczną, rozrywkową oraz na rekreację i wypoczynek (zob. plan Centrum).

Działalność Centrum koncentruje się w licznych klubach, o których pisze również Halina Zabrodzka¹¹. Szczególną aktywność przejawia klub sportowy. Placówka w Yerres znajduje się w gestii kilku ministerstw

¹¹ H. Zabrodzka: Szkoła środowiskowa we Francji. *Nowa Szkoła* 1973, nr 9.

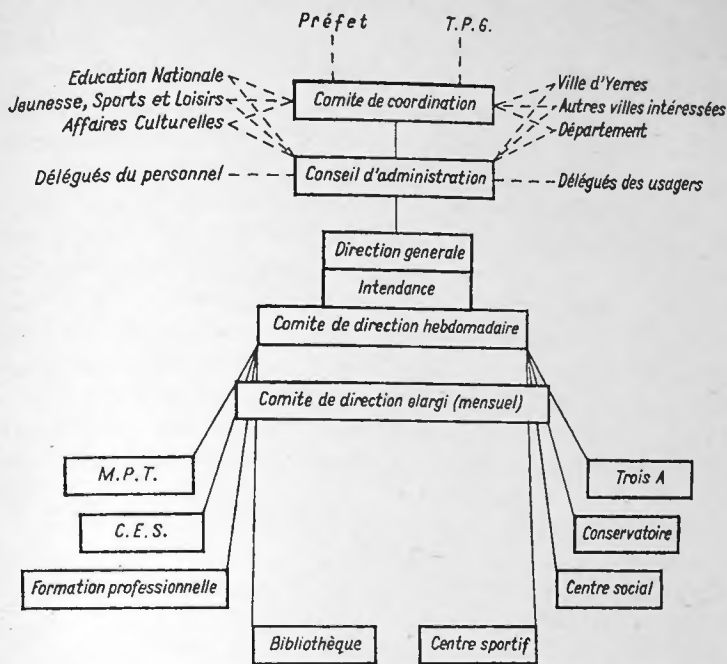
(Ministerstwo Kultury, Ministerstwo Wychowania Narodowego, Ministerstwo do Spraw Młodzieży i Sportu, Ministerstwo Spraw Socjalnych) oraz Zarządu Miejskiego Yerres. Jest to więc przykład koordynacji międzyresortowej w zakresie budowy i eksploatacji Centrum. Poszczególne ministerstwa, jak również miasto, współuczestniczą odpowiednio w ponoszonych kosztach utrzymania tej instytucji kulturalno-oświatowej¹². W grę tu wchodzi także dochody własne. Dyrekcja Centrum działa w oparciu o społeczne organa kolegialne (komitety), które współdziałają w ustalaniu budżetu i podejmowaniu decyzji administracyjnych (zob. schemat organizacyjny Centrum).

Centralną rolę w nowo zorganizowanym Ośrodku odgrywa szkoła. Jako placówka środowiskowa jest czynnikiem integrującym działalność i życie mieszkańców Yerres oraz przyległych do tego miasteczka wsi. Stara się ona zaspokajać potrzeby i zainteresowania dzieci, młodzieży i dorosłych — jest otwarta przez cały dzień; organizuje liczne zajęcia o cha-



rakterze kształcącym i rozrywkowym, udziela potrzebującym porad różnego rodzaju, sprawuje funkcje opiekuńcze, aktywizuje społecznie i kulturalnie uczestników. W szkole jest daleko posunięta indywidualizacja w nauczaniu; programy nauczania są opracowane przez władze oświatowe, jednak realizacja zawartych treści odbywa się w sposób bardzo elastyczny w zależności od zainteresowań młodzieży i ich zdolności. Na każdym kroku podkreśla się możliwość wyboru określonych gałęzi wiedzy według własnych upodobań. Wprowadzony został system swobodnego wyboru przed-

¹² Zob. Aspects de la politique culturelle française (par le Service des études et recherches du Ministère des affaires culturelles, Paris). Unesco — 1970, p. 65.



miotów, a nawet nauczycieli, których się im proponuje. Nauczyciel jest zaufanym współpracownikiem rodziców i przyjacielem uczniów; stara się dyskretnie kierować zainteresowaniami wychowanków. Przed południem trwają w szkole zajęcia dydaktyczne, zaś w godzinach popołudniowych — głównie w szeroko rozbudowanych ośrodkach zainteresowań. Organizatorzy stworzyli możliwość uczestniczenia w zajęciach poszczególnych klubów, zarówno młodzieży, jak i dorosłym, pragnęli pokazać — jak zwierzał mi się dyrektor Centrum — że szkoła nie jest więzieniem, jest natomiast miejscem, gdzie można pożytecznie i swobodnie spędzać czas, gdy się jest dzieckiem, albo wrócić do niej już jako osoba dorosła zainteresowana pragnieniem studiowania; chodziło o wykazanie, że szkoła nie jest już miejscem poświęconym, gdzie otrzymuje się wiedzę podawaną często w nieatrakcyjny sposób i oddaloną od praktycznego życia i o której zachowuje się nieraz złe wspomnienie. W owym ośrodku oświatowo-kulturalnym organizuje się koncerty, jest też stały teatr, swoje usługi oferuje również ultranowoczesna biblioteka z ogromną czytelnią, na zapleczu której organizowane są wystawy. W bibliotece, a także w innych pomieszczeniach, w których odbywały się zajęcia członków różnych zespołów, widziałem gospodynie z torbami na zakupy, rodziców i dzieci przy tym samym stole, w innych z kolei zespołach o charakterze technicznym zauważyć można było także dorosłych, z których część pomagała animatorom w organizowanych zajęciach. Ośrodek w Yerres potrafił wytwor-

rzyć atmosferę dużej swobody, zaufania i zjednywania sobie ludzi różnych kategorii wieku, zainteresował swoim programem zajęć wszystkich, również młodzież będącą w kolizji z prawem (nie pracującą i nie uczącą się). Świadczy o tym chociażby przykład, o którym opowiedział mi jeden z wychowawców. 19-letni Pierre brał udział w bandzie bezrobotnych, przez dwa lata pozostawał bez pracy, opuścił swoją rodzinę i nie dawał o sobie żadnej wiadomości. Po pewnym czasie zwały go organizowane imprezy i zajęcia klubowe w Centrum. Nie mając dachu nad głową, zwrócił się do wychowawców, aby mu zezwolili przenocować w jednym z pomieszczeń. Zgodę uzyskał, przyniósł ze sobą kołdrę i pościel i sypiał tam. Wychowawcy zaopiekowali się nim, prowadzili rozmowy, przekonywali. Pewnego dnia Pierre „odkrył” muzykę. Przysłuchiwał się jej całymmi dniami, a później sam postanowił ją uprawiać. Nie posiadał jednak instrumentu muzycznego — gitary. Postanowił ją kupić i aby mieć pieniądze, zdecydował się podjąć pracę. Obecnie Pierre jest członkiem orkiestry w Centrum Wychowania i Kultury w Yerres; dzięki taktownym wpływom wychowawców udało się nawrócić go z niewłaściwej drogi. Podobnych przykładów jest wiele.¹³

W Centrum każdy może zaspokoić swoje zainteresowania, odpowiednio wypocząć, skorzystać z rozrywki. Szczególny nacisk położony jest na sport i rekreację fizyczną. Uczestnicy Klubu Sportowego przynależąc do różnych sekcji i zespołów mają możliwość uprawiać poszczególne dyscypliny sportowe. Zapewnia się im dobre warunki lokalowe i potrzebny sprzęt. Budynek otoczony jest licznymi boiskami, placami gier i zabaw. W Centrum znajdują się także kluby i zespoły sportowe, jak: szachowy, jazdy konnej, spacerowiczów, spadochroniarzy, łyżwiarski, pływania, boks, dzudo, piłki nożnej, jazdy na wrotkach, rugby, yogi, lekkoatletyki i inne. Wystarczy, żeby jakaś grupa młodzieży licząca np. pięć do sześciu osób zgłosiła chęć przynależności do określonego, a jeszcze nie istniejącego zespołu (na podstawie ujawnianych zainteresowań), Centrum od razu przychodzi z pomocą. Tworzą się więc nowe sekcje, powiększa liczba przynależnych, a jednocześnie zamierają inne, mniej atrakcyjne (np. jeden z zespołów zainteresowań nosi nazwę „15 tys. km naokoło świata”). Największa aktywność poszczególnych klubów i sekcji ma miejsce w środy (dzień wolny od zajęć dydaktycznych) oraz w soboty po południu i niedziele. Również i w innych dniach po zajęciach przedpołudniowych i po obiedzie (nowo utworzone ośrodki kulturalno-oświatowe, a także wszystkie szkoły francuskie mają na miejscu stołówki) młodzież licznie oddaje się swoim hobby. Dużą wartość wychowawczą mają organizowane wycieczki o charakterze krajoznawczo-turystycznym, w tym także do innych krajów.

Na uwagę zasługuje też działalność innych zespołów o charakterze ar-

¹³ We Francji znana jest również działalność tzw. klubów prewencyjnych (clubs des preventions). Ich główną funkcją jest opieka socjalna. Są to ośrodki, które skupiają młodzież nieprzystosowaną społecznie, będącą na granicy wykołejenia.

tystycznym, technicznym i audiowizualnym. Miałem możliwość obserwować zajęcia w pracowni fotograficznej i kręcenia filmów. Członkowie tej ostatniej sekcji przygotowali scenariusz, dyskutowali nad nim, pracowali nad programem dla zamkniętego obwodu telewizyjnego (współpraca z lokalną stacją radiową i telewizyjną jako ośrodkami kulturalnymi)¹⁴.

Dorośli wieczorami licznie korzystają z organizowanych kursów: nauki języka obcego (obcokrajowcy uczą się intensywnie języka francuskiego za pomocą metod audiowizualnych), nauki szycia i kroju, pisania na maszynie i innych.

Dużym zainteresowaniem cieszy się działalność Klubu Socjalnego, o którym szersze informacje zebrała H. Zabrodzka w czasie swojej wizyty¹⁵. Autorka podaje, że w ramach tego klubu działają takie sekcje, jak: pomocy społecznej, usług domowych, opieki nad niemowlęciem, pielęgniarstwa, racjonalnego planowania rodziny, nauki kroju i szycia, nauki gotowania, pomocy staremu człowiekowi, kulturalno-oświatowa oraz oddziały: kasy pożyczkowej i ubezpieczeń społecznych. Z wydatną pomocą (zwłaszcza finansową) w działalności Klubu Socjalnego przychodzi miasto Yerres.

Dyrektor J. Estève jest zdania, że można zmniejszyć ilość godzin nauczania systemem szkolnym, przesuując wiele zagadnień do realizacji na zajęcia popołudniowe w klubach i ośrodkach zainteresowań. Wiele tu zależy od inwencji wychowawców, ich przygotowania zawodowego, unowocześnienia metod nauczania, odpowiedniego wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, ilości uczniów w klasie, ich motywacji uczenia się, koncentracji uwagi itp., można więc zrealizować określony materiał programowy w ciągu np. 3—4 godzin, zamiast 7 godzin.

Innym z kolei ośrodkiem oświatowo-kulturalnym, któremu przyswiecały te same cele, jest Centrum Wychowania i Kultury w Istres (Centre Educatif et Culturel „Les Heures Claires”). Jest to również placówka eksperymentalna powstała w roku 1972 w środowisku małomiasteczkowym na południu Francji. Istres liczy ponad 20 tys. mieszkańców i położone jest w pobliżu Marsylii na wybrzeżu Morza Śródziemnego. Stała rozbudowa miasta i spodziewany napływ ludności z innych rejonów (rozwój przemysłu) stwarzały konieczność powoływania do życia instytucji wychowania pozaszkolnego. Oddany do użytku kompleks budynków znajduje się na skraju miasta na pięknie zalesionym terenie. Nie opodal powstają nowe bloki mieszkaniowe.

Centrum stanowi ognisko wychowania ciągłego. W jego skład wchodzi: szkoła licząca 1200 uczniów, dom dla wszystkich, biblioteka publiczna, ośrodek postępu socjalnego, ośrodek żywienia sportowego, ośrodek rekreacyjny¹⁶.

¹⁴ Zob. F. Jakubowski: *Problemy upowszechniania kultury we Francji. Poradnik Działacza Kultury COK 1971*, nr 17.

¹⁵ H. Zabrodzka. *Op. cit.*

¹⁶ Działalność Ośrodka Wychowania i Kultury w Istres omawiam szerzej w artykule zamieszczonym w *Nowej Szkole 1976*, nr 3.

I wreszcie ostatni ośrodek, w którym podjęto szereg eksperymentów, to miasto Grenoble. Przed siedmioma laty został tu oddany do użytku nowoczesny Dom Kultury (Maison de la Culture), którego naczelnym projektantem był architekt: A. Wogensky, Francu, polskiego pochodzenia. Ten wspaniały gmach został wybudowany z okazji X Olimpiady Zimowej (1968 r.) w Alpach. Rada Miejska Grenoble skorzystała ponadto z hojnych funduszy i podjęła decyzję wybudowania kompleksu budynków, w którym mieści się ośrodek edukacji permanentnej i zajęć społeczno-kulturalnych (Centre d'Education Permanente et d'Animation Sociale et Culturelle — CEPASC)¹⁷.

Dom Kultury spełnia bardzo ważną rolę w aktywizacji życia kulturalnego wśród młodzieży i dorosłych. Nie znaczy to, że przed rokiem 1968 nie było instytucji zajmującej się organizacją czasu wolnego. Działał tu bardzo popularny teatr (Comédie des Alpes), aktywizowały się różnego rodzaju stowarzyszenia wspierające działalność kulturalno-oświatową. Zrodziła się inicjatywa czynienia starań, aby wybudować taki dom kultury, który prowadząc różnorodną działalność (artystyczną, oświatową, sportową, techniczną) promieniowałaby na całe środowisko. Przewodniczącym komitetu organizacyjnego był Michel Philibert, który zgromadził wokół siebie szereg osobistości z wielu dziedzin nauki i sztuki. Nowo powstały Dom Kultury wykorzystał dotychczasowy dorobek i pozyskał ludzi oddanych szerzeniu kultury. W skład tej placówki wchodzi: sale widowiskowe, sale wystaw, sala telewizyjna, bufet kawiarnia (snack-bar), biblioteka, ognisko muzyczne, hol i pomieszczenia przyjęć, sala zabaw dziecięcych, centrum administracyjne i techniczne. Na uwagę zasługuje działalność takich sekcji, jak: literatury, nauki, teatru, kinematografii filmowej, sztuk plastycznych, muzyki, fotografii i innych.

Dom Kultury mając własną poligrafię wydaje szereg publikacji i informatorów, a między innymi miesięcznik *Czerwone i Czarne*. Krąg osób mających możliwość zaspokojenia swoich zainteresowań kulturalnych stale się powiększa. Realizowany program odpowiada potrzebom mieszkańców Grenoble i okolic. Funkcję dyrektora Domu Kultury pełni nowo kreowana na to stanowisko 31-letnia Catherine Tasca, która wygrała konkurs ogłoszony przez Radę Administracyjną tej placówki. W ostatnich latach pracowała ona w Ministerstwie Kultury i znała dobrze miejsce swojej obecnej pracy; udało się jej ożywić znacznie działalność ośrodka kulturalnego w Grenoble.

Niezwykle interesujący — z pedagogicznego punktu widzenia — jest eksperyment w nowo powstającej dzielnicy la Villeneuve de Grenoble (Nowe Miasto Grenoble). Powstał tu ośrodek edukacji permanentnej, zajęć społecznych i kulturalnych, który ma za zadanie integrować życie społeczne i działalność nowych mieszkańców. W nowej dzielnicy zamiesz-

¹⁷ Por. R. Moszczeńska: *Dzielnicowe centrum oświatowe w Grenoble. Nowa Szkoła 1974*, nr 9.

kali lokatorzy zróżnicowani pod względem poziomu intelektualnego, materialnego i kulturalnego. Szkoła wchodząca w skład ośrodka (CEPASC) ma charakter środowiskowej i dla wszystkich otwartej, podobnie jak w Yerres i Istres. Urbaniści i architekci zaprojektowali aż dziewięć zespołów placówek, np. jeden z zespołów — jak podaje R. Moszczeńska — to „Dom Dzieci”, który mieści 5 przedszkoli, 5 szkół podstawowych, sale zajęć pozalekcyjnych i mały ośrodek dokumentacji, inny z kolei obejmuje pomieszczenia dla młodzieży nie pracującej i nie uczącej się, która ma zapewnioną opiekę wychowawczą, organizowane są dla niej zajęcia kulturalne i artystyczne, a także wycieczki, wyjazdy na wakacje, dorywcze prace itp., jest też zespół placówek kształcenia permanentnego dla dorosłych oraz sektor socjalny i sportowy; funkcjonuje centrum dokumentacji i mediateka (z biblioteką, sonoteką i wideoteką).

W podjętym eksperymencie poważnym przeobrażeniom podlega szkoła, która akcentuje silnie rolę twórczej osobowości wychowanka i jego poczucie przynależności do społeczeństwa. Mówi się o niej powszechnie, że jest to „szkoła rewolucyjna” ze względu na nowoczesność stosowanych metod. „Tworząc szkołę otwartą, zlikwidowano bariery między nią i domem, nauczycielem i rodzicami. Ci ostatni mają do niej wstęp o każdej porze dnia, mogą wraz ze swoimi pociechami uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych. Nauczyciel zaś przestał być wielce ważną i groźną osobą, stał się zaufanym współpracownikiem rodziców i przyjacielem uczniów..., opiekunem, starszym i mądrzejszym kolegą, który bierze czynny udział we wszystkich zajęciach i który nie krępuje podopiecznych żadnymi nakazami i zakazami. Potrafi tylko dyskretnie kierować ich zainteresowaniami. Stopnie nie istnieją, poziom pracy ucznia określają jego koledy. Liczebność uczniów w klasie zmienia się z rodzajem zajęć; ogromną elastyczność pomieszczeń uzyskuje się dzięki ruchomym, lekkim ścianom działowym, które można bez trudu przestawiać”¹⁸.

Francuskie koncepcje otwartej szkoły środowiskowej oraz dążenia do jej unowocześnienia poprzez tworzenie ośrodków wychowania i kultury przyczyniają się do integracji życia społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych. I chociaż przedstawiane modele placówek mogą być dyskusyjne, zwłaszcza gdy odniesiemy je do naszych polskich warunków, to jednak szereg francuskich propozycji ma charakter nowatorski i oryginalny. Model placówki środowiskowej daleko wybiega w przyszłość. Pobudza do przemyśleń w zakresie podjętych przez nas reform oświatowych.

¹⁸ R. Moszczeńska: *Dzielnicowe centrum oświatowe w Grenoble*, op. cit.

DYSKUSJE I POLEMIKI

RAFAŁ HOFFMANN

WALCZYĆ Z PALENIEM PAPIEROSÓW PRZEZ MŁODZIEŻ SZKOLNĄ, ALE JAK?

W rozmowie z jednym z kolegów usłyszałem stwierdzenie: „Kodeks ucznia w formie autorytatywnej i ostatecznej załatwił sprawę palenia papierosów. Nie wolno i koniec. Skończą się wreszcie dyskusje między przeciwnikami tego nałogu i tymi, którzy zastanawiali się, czy nie byłoby konieczne zezwolić na palenie młodzieży starszej”. To bojowe stwierdzenie adresowane do mnie — przeciwnika palenia papierosów w ogóle, a w szczególności szerzenia się tego nałogu wśród młodzieży naszych szkół, miało na celu przywołać do porządku wszystkich, nie wyłączając mojej osoby, którzy na problem palenia papierosów w szkołach patrzą z troską, nie widząc możliwości załatwienia tej sprawy zakazem wydanym nawet przez osobę tak kompetentną jak Minister Oświaty i Wychowania.

Nie palę papierosów i nie mam wątpliwości, że ich palenie jest szkodliwe szczególnie dla młodych organizmów. Uchronienie młodzieży przed tym nałogiem byłoby bardzo poważnym osiągnięciem wychowawczym. O tym są przekonani wszyscy nauczyciele, nie wyłączając palaczy papierosów.

Problemu tego nie rozwiązały dotychczasowe regulaminy uczniowskie i ośmielałem się stwierdzić, że nie rozwiąże Kodeks ucznia.

Skromnie licząc, w ostatnich klasach szkoły podstawowej pali już około 10% młodzieży, a w szkołach ponadpodstawowych około 50%, przy czym w klasach maturalnych procent ten jest znacznie wyższy.

Szkoły walczą z paleniem przez młodzież papierosów już dziesiątki lat, nie osiągając żadnych rezultatów, a nawet zauważyć można pogarszanie się sytuacji w tym zakresie.

Jest wiele przyczyn rozpoczęcia w tak młodym wieku palenia papierosów przez młodzież. Postaram się wymienić kilka.

Pierwszą przyczyną jest chęć upodobnienia się młodzieży do starszych. Młodym dziewczętom i chłopcom wydaje się, że papieros w ustach robi ich doroślejszymi. Jest to zresztą uzasadnione psychologicznie.

Drugą przyczyną jest sprzeczność między tym, co starsi mówią, a tym, co wielu spośród nich robi. Młodzieży nie chce trafić do przekonania argument przytaczany przez rodzica czy też nauczyciela, że palenie jest szkodliwe, gdy przekonywający sami palą papierosy. Jest to zresztą typowy przykład słabości głoszonych idei, gdy ich głosiciele nie postępują godnie z nimi.

Trzecia przyczyna — to zwykła przekora charakterystyczna dla młodzieńczego wieku. „Co ma mi ktoś do zakazywania, jeśli ja chcę palić”.

Czwarta — to wpływ dziewcząt i chłopców palących na tych, którzy jeszcze nie palą. „Nie palisz, boisz się?” Takie ironiczne uwagi działają często przemożnie na słabsze charaktery — osoby podatne na wpływ rówieśników.

Piąta — to chyba i zasobność młodzieży. Młodzież ma stosunkowo dużo pieniędzy.

Szósta, jedna z najważniejszych, że młodzież niepaląca często zmuszona jest przebywać wśród palących, w zadymionych pomieszczeniach i wówczas lepiej się czuje, gdy w zadymionej ubikacji też się zaciągnie, gdyż nie czuć przykrych wyziewów, jakie powstają z mieszanki zapachów, jakie w tych miejscach powstają.

Siódma z tych najważniejszych przyczyn — to chyba zbyt duży liberalizm dużej części rodziców. Uczeń, któremu nie wolno w szkole palić papierosów i pić alkoholu, w domu rodzicielskim razem z ojcem i starszym rodzeństwem robi to legalnie, gdyż jest uważany za dorosłego. Niektórzy rodzice wezwani na rozmowy do szkoły w sprawie palenia przez dziecko papierosów z trudem opanowują zdziwienie, dlaczego szkoła nie pozwala, „przecież to nic takiego”. Kiedyś uczestniczyłem w dyskusji z grupą rodziców na temat szkodliwości palenia tytoniu. Wstał jeden z rodziców i zapytał: „Czego wy chcecie, czy nie szkoda czasu na takie gadanie? Ja palę od 14 roku życia i jestem porządnym człowiekiem, a i zdrowie też mi dopisuje”. Na sali nastąpiło duże ożywienie. Nie znalazł się ani jeden rodzic, który by zaprzeczył, że „to nic takiego”. Przez kurtuazję wysłuchali moich wyjaśnień, ale opuszczali salę bez przekonania, że ich dzieci „dorosłe, bo mają już po 17 lat, nie powinny palić”.

Można by wymienić jeszcze wiele innych powodów, między innymi zbyt małej jeszcze pedagogizacji rodziców, zbyt małych możliwości wyegzekwowania przestrzegania zakazu — no bo cóż można zrobić szczególnie w szkołach podstawowych i zasadniczych o kierunkach deficytowych — źle zrozumiana solidarność młodzieży itp.

Faktem jest, że zakaz palenia wszystkim uczniom nie da się wyegzekwować, a więc jest zarządzeniem niewykonalnym.

Ten stan ma jeszcze inne szkodliwe aspekty, które wynikają z faktu, że młodzież łamiąc zarządzenia władz szkolnych musi to czynić w ukryciu, żeby nie narazić się nauczycielom. Szuka miejsc, w których względnie bezpiecznie mogłaby w czasie przerwy palić. Najczęściej wybiera do tego celu ubikacje, gdzie, jeżeli ktoś uważa, nauczyciel nie jest w stanie „schwycić za rękę”, a więc nie może również ukarać. Jeżeli ktoś z rady pedagogicznej się zbliża, to dyskretny sygnał ostrzegawczy uniemożliwia schwycenie palaczy. O tym, że palenie w tych miejscach jest dodatkowo niewskazane, nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Wiadomo, że ta młodzież, która po kryjomu pali po wyjściu ze szkoły w przeważnej więk-

szości będzie palić po ukończeniu szkoły, z tym tylko, że trudno w tych przypadkach mówić o kulturze palenia tytoniu. My nauczyciele wiemy, jak te ubikacje po wyjściu młodzieży do domów wyglądają. Wiedzą również woźni, sprzątaczk i inny personel szkolny. Przyzwyczajenie jest drugą naturą człowieka. Nic też dziwnego, że często ubikacje — nie w szkołach — są zadymione, że pisuary są pozapychane, że leżą tam niedopałki i zapałki.

Są jeszcze inne miejsca obrane przez młodzież do łamania regulaminu szkolnego. Są to strych, piwnice, sypialnie w internacie, szopy na opał, warsztaty itp. W tych miejscach występuje dodatkowo groźba powstania pożaru, który może spowodować zniszczenie mienia społecznego.

Tyle w bardzo krótkim zarysie na temat, jak jest i że jest źle pod tym względem w naszych szkołach oraz że nawet najostrzejsze zakazy palenia nie dadzą się wprowadzić w życie, gdyż zbyt dużo jest młodzieży w stosunku do liczby członków rady pedagogicznej, żeby wszędzie i o każdej porze pilnować.

W takiej sytuacji należałoby szukać wyjść częściowych, które stopniowo mogłyby ograniczyć liczbę palących. Zdaniem młodzieży starszej zakaz palenia jest naruszeniem praw obywatelskich zagwarantowanych konstytucją, w myśl której uczeń, który ukończył 18 lat, jest pełnoprawnym obywatelem. „Czy więc pełnoprawnemu obywatelowi można zakazywać palić papierosy?”

Nasuwa się w tym przypadku rozwiązanie tego rodzaju, że w szkołach średnich powinny być palarnie, w których wolno by było palić papierosy uczniom pełnoletnim. Można by zażądać od nich świadectwa lekarskiego stwierdzającego, że palenie nie zagrazi zdrowiu palącego.

Młodzieży poniżej lat 18 nie należałoby ze względu na młody wiek pozwalać na palenie tytoniu.

Młodzież starsza pomogłaby w wyegzekwowaniu zakazu palenia przez uczniów nieletnich. Takie postawienie sprawy pomogłoby w dużym stopniu ograniczyć palenie wśród uczniów młodszych w liceach i technikach. Młodzież starsza traktowana po partnersku przez radę pedagogiczną dałaby z siebie maksimum wysiłku, żeby zlikwidować palenie w miejscach nieodpowiednich, gdyż byłaby to okazja do podkreślenia swojej dojrzałości.

W palarni byłyby warunki do kulturalnego palenia i przyzwyczajenia do utrzymania porządku i estetyki tego pomieszczenia.

Nadzór nad palarnią sprawować by mogła młodzież pod kierownictwem nauczycieli, którzy palą papierosy. Jest tutaj z pewnością wiele spraw kontrowersyjnych, ale wobec alternatywy ograniczać skutecznie palenie papierosów przez młodocianych czy „walczyć bezskutecznie z przysłowio- wymi wiatrakami” usiłując wyegzekwować przepis w tym względzie w Kodeksie ucznia, wydaje się, że z większym pożytkiem dla młodego pokolenia i szkoły należałoby wybrać to pierwsze.

Zlikwidować w Polsce palenie tytoniu będzie sprawą niezmiernie trudną, jeżeli nie znajdzie się dobrze działających środków odwykowych. Rozszerzyć kulturę palenia do tego czasu jest nakazem chwili i tutaj praca wychowawcza szkoły mogłaby dać pozytywne wyniki.

Podniesienie skutecznie wieku, w którym młody człowiek zacznie palić papierosy, wpłynie na poprawę zdrowotności młodego pokolenia i zmniejszy liczbę „palaczy” tytoniu, gdyż po ukończeniu 18 roku życia palenie traci na atrakcyjności u młodych ludzi, którzy jeszcze nie mają tego nałogu.

Artykuł ten proponuję jako przyczynek do dyskusji na temat w nim poruszony i proszę PT. Czytelników o wzięcie udziału w tej dyskusji.

JOZEF RERUTKIEWICZ
NIEPOŁOMICE

UWAGI ZWIĄZANE Z UŻYCIEM WYRAZEŃ WULGARNYCH PRZEZ DZIECI I MŁODZIEŻ SZKOLNĄ

1. Znaczenie terminu „wyrażenia wulgarne”

Według W. Doroszewskiego wyraz wulgarny znaczy tyle, co ordynarny, prostacki, mający niewybredny gust¹.

Wyrazy tego rodzaju bywają najczęściej używane w odniesieniu do niektórych części ciała, narządów płciowych, zbliżenia cielesnego (coitus) oraz wydalniczych czynności fizjologicznych. Podana wyżej definicja uprawnia włączenie do tychże wyrazów jeszcze wszelkiego rodzaju przekleństwa oraz słowa takie, jak np. baran, osioł, idiota itp., które użyte w kontekście słownym czynią wypowiedzaną treść w sensie społecznym nieprzyzwoitą, np. ty idioto, to skończony baran, niepospolity osioł itp. Idiota, baran, osioł jako osobne wyrazy nie są sensu stricto wulgarne. Dlatego z pedagogicznego punktu widzenia najwygodniej za wyrażenia wulgarne uznać wszystkie te, które w mowie, a zwłaszcza w jej funkcji komunikatywnej, nie są społecznie aprobowane, lecz nawet do pewnego stopnia piętnowane. Takie sformułowanie dopiero pozwala do terminu „wyrażenia wulgarne” włączyć wszystkie ich postacie występujące w mowie jako słowa pomocnicze lub używane okazjonalnie oraz w stanach emocji negatywnej bądź pozytywnej.

¹ W. Doroszewski: Słownik języka polskiego. Warszawa 1965, PWN.

2. Asymilacja wyrażen wulgarnych

W niejednym wypadku wyrażenia wulgarne można usłyszeć już wśród dzieci przedszkola. Przedszkolak w zasadzie nie kontaktuje się z osobami postronnymi. Poza przedszkolem przebywa w domu. Należy stąd sądzić, że wyrażen tych nauczył się w atmosferze swego środowiska rodzinnego. Najbardziej niebezpiecznymi stają się tutaj te środowiska rodzinne, których warunki życia ułożyły się niefortunnie; współżycie w nich jest skłócone, obfitujące w awantury, narzekania, żale, w przeróżne wymyślenia i pogrożki. Padające w tych okolicznościach niekulturalne wyrazy zostają na skutek plastyczności psychiki ludzkiej niejako przyczepione do świadomości dziecka.² Początkowo są one dla niego niezrozumiałe, puste i jako takie pozostają przez jakiś czas w jego umyśle. W wypadku powtórzeń zostają utrwalone, chociaż w dalszym ciągu jeszcze nie rozumiane. Zdąrza się przeto często, że dzieci w wieku 4 — 5 lat powtarzają wyrażenia wulgarne bez związku z wypowiedaną treścią. Powtarzanie takie jest bezmyślne, ma charakter zwyczajnej „paplaniny”. Jest to jednak oznaka, że dziecko znajduje się w złej atmosferze środowiska rodzinnego. Po jakimś czasie poczyną ono rozumieć sens poznanych dźwiękowo wyrażen i wówczas przestaje je wypowiadać — milczy. Jak długo trwa taki stan, określić niepodobna, gdyż zależne to jest od sytuacji środowiskowej. J. Kopnicki twierdzi, że w miarę chwiania się równowagi pomiędzy środowiskiem a organizmem pojawia się zaburzenie w zachowaniu się.³ I słusznie. Gdyby nie nadszedł moment zachwiania tej równowagi, to w pewnej mierze zasymilowane już wyrażenia leżałyby w umyśle dziecka ugiorem aż do kompletnego wyjałowienia. Jednakże w środowisku skłóconym o zachwianie tejże równowagi nie jest trudno. Tutaj nawet błaha sprawa da ku temu okazję. Dziecko tedy wyraża się wulgarnie naprzód we własnym środowisku rodzinnym, po jakimś czasie wobec rówieśników, a w końcu wobec osób starszych. Częste okazje powtarzań wyrażen wulgarnych utrwala ją w jego umyśle, a po pewnym czasie stają się one dla niego czymś nieodzownym tak w mowie, jak i w ogóle we współżyciu między ludźmi. W powstawaniu tego nawyku można więc rozróżnić cztery zasadnicze fazy, dla których proponuje się następującą terminologię:

- faza recepcyjna — swobodne niezrozumiałe przyjmowanie wyrażen,
- faza percepcyjna — uświadamianie sobie treści wyrażen,
- faza manifestacji — używanie wyrażen,
- faza stabilizacji — utrwalanie wyrażen.

² Terminu „plastyczność psychiczna” używa N. Han-Ilgiewicz w pracy: Nieznośność chłopcy — typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej. Warszawa 1960, s. 5 i s. 220.

³ J. Kopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Warszawa 1957, s. 37.

Fazy te to po prostu przyjęcie wzoru, uświadomienie go sobie, okazjonalna manifestacja, a później stabilizacja, czyli ugruntowywanie nawyku.

Z natury rzeczy środowisko rodzinne o współżyciu zgodnym w swej konsekwencji wychowawczej zawsze stara się unikać wszystkiego tego, co mogłoby wpłynąć ujemnie na prawidłowy rozwój dziecka. Stara się ono przede wszystkim nie podawać wzorów niegodnych naśladowania. Po prostu wszelkie jego oddziaływanie jest zamierzone. Heteroedukacja środowisk rodzinnych skłóconych tego aspektu nie posiada i przez to stają się one mimo woli źródłem infekcji swych dzieci, a pośrednią przyczyną infekcji środowiska społecznego. Dlatego więc wyrażenia wulgarne można usłyszeć wszędzie: w gmachach różnych instytucji, zakładach pracy, sklepach, pociągach i na korytarzach szkolnych. Używalność ich jest zatem dość powszechna. Nikła reakcja, a nawet całkowita obojętność ludzka na ten stan rzeczy niejako sankcjonuje słowa wulgarne w mowie, a tym daje pożywkę dla zataczającej coraz większe kręgi choroby, którą w tym wypadku można by nazwać znieczulicą społeczną.

Przeprowadzone w tej kwestii badania wykazały, że używanie wyrażeń wulgarnych przez uczniów i uczennice zaczyna się już w klasach najmłodszych szkoły podstawowej i że ilość tychże uczniów i uczennic poprzez klasy ciągle wzrasta tak, że w kl. VIII szkoły podstawowej uczniów tych jest około 70%, a uczennic około 40%. W klasie IV licealnej uczniów tych jest około 67%, a uczennic około 53%. Nadto rozmowy indywidualne pozwoliły ustalić następujące objawy: ⁴

a) Uczniowie i uczennice w klasach niższych szkoły podstawowej używają wyrażeń wulgarnych jedynie w odniesieniu do wydalniczych czynności fizjologicznych — i to tylko okazjonalnie.

b) Popularne przekleństwa zjawiają się u uczniów dopiero w wyższych klasach szkoły podstawowej i są używane jedynie w stanach emocji przeważnie pozytywnej (wykrzyknikowo). Używanie przekleństw w stanie emocji negatywnej i pozytywnej notuje się u uczniów wszystkich klas licealnych. Od trzeciej klasy licealnej trafiają się uczniowie, którzy przekleństwa włączają nawykowo do kontekstu treściowego jako słowo pomocnicze. Repertuar wyrażeń wulgarnych uczniów w klasach licealnych III i IV jest bardzo szeroki.

c) Uczennice używają przekleństw tak w stanie emocji pozytywnej, jak i negatywnej, ale bardzo rzadko, i to dopiero począwszy od II kl. licealnej.

d) Wyniki nauczania uczniów używających często wyrażeń wulgarnych są mierne, a w niektórych wypadkach całkiem niedostateczne. Dobrze, a zwłaszcza bardzo dobrze uczący się uczniowie na ogół wyrażeń wulgarnych nie używają.

⁴ Badania przeprowadzono anonimowo krótkimi kwestionariuszami. Badaniami tymi objęto uczniów i uczennice szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego w środowisku małomiasteczkowym. Rozmowy zaś indywidualne przeprowadzono z nauczycielami tychże szkół oraz z wybranymi osobami ze środowiska rodzinnego ucznia.

3. Społeczna szkodliwość używania wyrażen wulgarnych

Dźwięk mowy wulgarnej na dojrzałe ludzkie organizmy o uformowanej już pozytywnej osobowości jest znikomy i co najwyżej ogranicza się do wywoływania w nich nieestetycznych wyobrażeń bądź przeżyć. Na młodzież i dzieci wpływ ten jest nieporównanie większy. Wzrastanie w atmosferze wulgarności powodować bowiem może zatracanie naturalnej wrażliwości na piękno przyrody, mowy ludzkiej, na pracę i twórczość człowieka, a nawet na zadowolenie, radość i smutek. Po prostu w atmosferze takiej formowanie się pełnej osobowości nie jest możliwe.

Na piękno mowy bodaj pierwszy zwrócił uwagę Petrarca. Píše on: „Nie jest możliwe, by mowa była pełna godności, jeśli nie posiada godności dusza”.⁵ A dalej „myśl to rzecz wewnętrzna, mowa — rzecz zewnętrzna są ze sobą ściśle powiązane”.⁶ Czyli wg niego nie jest możliwe, aby mowa osoby godnej była wulgarna, gdyż mowa dźwiękowa jest odzwierciedleniem jej myśli.

Mając na uwadze myśl Petrarke można przeto sądzić, że język mówiony danego społeczeństwa odzwierciedla jego jakościowo osobowy skład. Tak jest istotnie. Badania, jakie autor niniejszej pracy przeprowadził w jednym z zakładów karnych dla młodocianych przestępców, wykazały, że spośród 100 badanych nie używało wyrażen wulgarnych tylko trzech skazanych. Ci trzej to „świadkowie Jehowy” odbywający karę w związku z kolizją ze służbą wojskową. Ponadto sekcje tej wierzenia religijne zabraniają używać tego rodzaju wyrażen. Można wobec tego powiedzieć, że między przestępstwem a wyrażaniem się wulgarnym zachodzi całkowita, a przynajmniej bardzo znaczna zależność.

W naszym aktualnie żyjącym społeczeństwie są ludzie, którzy nigdy przenigdy wyrażen wulgarnych nie używają. Są jednak i tacy, którzy nie używszy ich nie potrafią zbudować choćby jednego zdania. Ci ostatni nie tylko reprezentują niski poziom kulturalny, lecz wielu z nich to ludzie aspołeczni, często wręcz wykolejeńcy, których szkodliwość społeczna jest ewidentna i powszechnie znana.

4. Eliminowanie wyrażen wulgarnych z życia dzieci i młodzieży szkolnej

Zazwyczaj bywa tak, że nauczyciele nie poświęcają należytej uwagi swym wychowankom wyrażającym się wulgarnie. W ogólności należy jednak przyznać, że owe wyrażanie się nie jest tylko przez nich aprobowane. Wszyscy są świadomi jego szkodliwości i postulują, że jako takie winno być ze słownika uczniowskiego całkowicie wyeliminowane. Jednakże ich działanie w tym względzie nie nosi przemyślanego i skoordynowanego charakteru.

⁵ E. Garin: *Filozofia Odrodzenia we Włoszech*. Warszawa 1969. PWN, s. 32, tłum. K. Żaboklicki.

⁶ Tamże, s. 33.

Z autopsji można tutaj powiedzieć, że jedni nauczyciele na słyszane przez nich wyrażenia wulgarne uczniów (nic) nie reagują wcale, a nawet udają, że ich nie słyszą, drudzy słysząc je krzyczą i grożą, a jeszcze inni obniżają stopień ze sprawowania, skarżą rodzicom, wreszcie nawet i karzą.

Spora część nauczycieli za wulgarność dzieci i młodzieży obwinia środowisko rodzinne. Twierdzą oni, że dopóki w tym środowisku wyrażenia wulgarne będą czymś powszechnym, nieodzownym w jego codziennym życiu, dopóty szkoła używalności tych wyrażen nie będzie w stanie zwalczyć. Nauczyciele ci przeto radzą, aby eliminacyjny proces wyrażen wulgarnych wśród młodzieży zacząć od wielostronnego i rzeczowego uświadamiania rodziców, czyli po prostu zacząć od ich pedagogizacji. Nieodosobnieni są wreszcie nauczyciele, którzy stwierdzają wyjątkowo dużą obojętność szkoły w stosunku do wychowanków wyrażających się wulgarnie. Według nich trudno by znaleźć szkołę, w której protokoły posiedzeń rady pedagogicznej świadczyłyby o omawianiu tego problemu. Zatem ci-chcieliby eliminować wulgarność dzieci i młodzieży szkolnej przez uaktywnienie pod tym względem samej szkoły na jej własnym terenie.

Wydaje się, że prócz niektórych nieodpowiednich postaw nauczycieli wobec wyrażania się wulgarnego dzieci i młodzieży szkolnej to jeszcze i ich propozycje w eliminowaniu tego szkodliwego zjawiska nie wyczerpują wszystkich możliwości. Pedagogizacja środowiska rodzinnego w tym wypadku z pewnością da wyniki dodatnie. Jednakże trzeba tu wziąć pod uwagę to, że z chwilą jej rozpoczęcia uczniowie(ce) szkoły są już po części wyrażeniami wulgarnymi zainfekowani. Ową częściową infekcję szkoła winna starać się według swych możliwości zlikwidować, a to nastąpić może na skutek jej bezpośredniego oddziaływania na zainfekowanych uczniów(ce).

Jak więc przez pedagogizację rodziców szkoła oddziaływać będzie pośrednio profilaktycznie, to jej działanie bezpośrednie w szkole będzie zabiegiem terapeutycznym. Te dwie działalności szkoły są tutaj konieczne. Winny one występować zawsze razem i nawzajem się uzupełniać. Pedagogizacja rodziców winna uczyć ich na piękno mowy w ogólności, ale przede wszystkim winna wskazywać im niebezpieczeństwo, jakie grozi ich dzieciom w związku z dużą zależnością między używaniem wyrażen wulgarnych a formowaniem się osobowości. Formy bezpośrednie, terapeutyczne zależeć oczywiście będą od właściwego stanowiska szkoły i od inwencji nauczycieli. Można tu jedynie inspirować, że wyróżnianie uczniów(nic) nie wyrażających się wulgarnie daje dodatnie efekty wychowawcze, a także że zwalczanie wyrażania się wulgarnego dzieci i młodzieży jest ważnym problemem wychowawczym i jako takie winno znaleźć się w planach wychowawczych szkoły.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW PUŚLECKI

O INTENSYFIKACJĘ WSPÓLDZIAŁANIA SZKOŁY Z PLACÓWKAMI KULTURALNO-OŚWIATOWYMI W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

1. Wstęp

Bezpowrotnie minęły czasy, kiedy szkoła odgradzała się potężnymi murami od środowiska. Taka izolacja nie sprzyjała przygotowaniu dorastających pokoleń do życia, które toczyło się normalnie jedynie poza jej murami. Chcąc temu zapobiec podjęto w przeszłości rozmaite próby zbliżenia życia do szkoły, organizując w niej bardziej lub mniej udane mutacje naturalnej rzeczywistości społeczno-cywilizacyjnej, z jaką permanentnie stykali się młodzi ludzie poza zajęciami szkolnymi.

Nieco dziwnym wydaje się owe wprowadzanie życia do szkoły. Otóż dzieje wychowania wskazują, iż swoista presja historyczna działa w tym zakresie. Każdorazowemu wprowadzaniu życia do szkoły towarzyszyła silna tendencja monopolizowania przez nią bodajże w namiastkowej postaci tego, co ona adaptowała spoza jej murów.

W wyniku tych tendencji w szkołach znalazły się pseudodziałki biologiczne, niby warsztaty rzemieślnicze, namiastki teatrów, biblioteki bez czytelni, rzekome pracownie racjonalnego żywienia bez zaplecza i odpowiedniego urządzenia, izby lekcyjne nie przystosowane do projekcji przy świetle dziennym itp.

Jest to swego rodzaju curiosum, bowiem rzecz przedstawiać się powinna akurat odwrotnie. Miniwymiarowe wprowadzanie życia do szkoły to jednak za mało w stosunku do wymagań dyktowanych w dobie dzisiejszej potrzebami wszechstronnego przygotowania dorastającego pokolenia do życia i pracy w społeczeństwie rozwijającego się socjalizmu. W związku z tym należy ciągle poszukiwać nowych rozwiązań w tym zakresie, mocno ukierunkowujących pracę szkoły na życie. Tendencja ta mieści się w pojęciu szkoły otwartej, żyjącej tym, czym żyje całe społeczeństwo, nie zamykającej się w swoich ścianach, lecz współdziałającej w realizacji wielorakich zadań ze wszystkimi sojusznikami szeroko rozumianego środowiska wychowawczego.

Toteż szkoła współczesna nie może podejmować się za wszelką cenę organizacji we własnych murach wszystkich agend stanowiących profesjonalne właściwości przeróżnych dziedzin życia społeczno-cywilizacyjnego.

Z pewnością wiele profesjonalnych instytucji, placówek i zakładów potrafi lepiej określić rzeczy preparować i przeprowadzać niż szkoła, bowiem ma ku temu korzystniejsze warunki lokalowe, wyposażeniowe oraz kadrowe. Rzecz jednak w tym, by szkoła w toku realizacji swoich dydaktycznych i wychowawczych celów nie ograniczała się wyłącznie do własnych możliwości, tkwiących w samej szkole jako instytucji, lecz korzystała w tym zakresie z każdej potencjalnej szansy istniejącej poza nią.

Taka postawa wymaga współdziałania z różnymi sojusznikami szkoły w wykonywaniu jej wielopłaszczyznowych zadań. Wiadome bowiem jest, że szkoła sporo programowych treści nauczania oraz celów wychowania może z powodzeniem realizować poza jej murami. Takie możliwości stwarzają zakłady przemysłowe i inne, pola państwowych i spółdzielczych gospodarstw rolnych, kina, teatry, muzea, lasy i rozmaite akweny, miasta i wsie, wszystkie placówki kulturalno-oświatowe.

W artykule tym zajmiemy się wyłącznie jedną bardzo dużą grupą paradydaktycznych placówek, mianowicie placówkami kulturalno-oświatowymi, we współdziałaniu z którymi szkoła może i powinna zdynamizować proces dydaktyczno-wychowawczy.

W związku z powyższym nasuwają się trzy pytania. Po pierwsze — jakie są potencjalne możliwości wyzyskania placówek kulturalno-oświatowych w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły podstawowej? Po wtóre — jaki jest stan współdziałania szkół podstawowych z placówkami kulturalno-oświatowymi w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego? I po trzecie — jak zdynamizować współdziałanie szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi w realizacji programu nauczania poszczególnych przedmiotów oraz w osiąganiu celów wychowawczych?

Odpowiedzi na te pytania opierać będziemy na materiale empirycznym, zgromadzonym przez Koleżanki i Kolegów nauczycieli studiujących zaocznie na I roku pedagogiki po WSN w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu.

2. Potencjalne możliwości współdziałania szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Diagnozy potencjalnych możliwości oraz stanu faktycznego wykorzystania przez szkoły podstawowe placówek kulturalno-oświatowych w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego dokonano w odniesieniu do szkół podstawowych i placówek kulturalno-oświatowych działających w obrębie dawnego województwa opolskiego, w skład którego wchodzi teren byłego powiatu raciborskiego (obecnie województwo katowickie oraz teren byłego powiatu oleskiego, obecnie województwo częstochowskie). Badania te przeprowadzono w 1975 r. Zastosowano w nich metodę sondażu diagnostycznego, w której posłużono się takimi technikami badawczymi, jak: ankieta, wywiad, analiza dokumentów, oraz licznymi technikami statystycznymi. Przeprowadzono je w 62 szkołach oraz w przeszło 100 placówkach kulturalno-oświatowych działających w 5 różnych środowiskach. Typologię tych miejscowości, w których przeprowadzono badania, zawiera tabela 1.

Tabela 1.

TEREN BADAN

Rodzaj miejscowości	Liczba szkół	%
Miasto wojewódzkie	10	16,1
miasto — siedziba urzędu miejskiego	6	9,7
miasto — siedziba urzędu miejsko-gminnego	30	48,4
wieś — siedziba urzędu gminnego	10	16,1
wieś niegminna	6	9,7
Razem	62	100

Najliczniejszą grupę szkół, w których przeprowadzano badania, stanowią szkoły zlokalizowane w miastach będących siedzibami władz administracyjnych miejsko-gminnych, zaś najmniejszą — z gmin miejskich oraz wsi niegminnych. Układ ten jest wynikiem z jednej strony stosunkowo dużego odsetka ogólnej liczby nauczycieli zatrudnionych w szkołach byłych miast powiatowych, które skupiały z reguły 1/3 wszystkich nauczycieli szkół podstawowych dawnych powiatów, z drugiej zaś

zbyt dużego preferowania w przeszłości przez powiatowe komisje rekrutacyjne na studia zaoczne nauczycieli zatrudnionych w byłych miastach powiatowych.

Ogólnie jednak, pomimo braku wyważonej proporcji, w badaniach ujęto szkoły działające w różnych typach miejscowości Opolszczyzny. W badaniach uwzględniono 17 rozmaitego typu i szczebli organizacyjnych placówek kulturalno-oświatowych, z którymi mogą współdziałać szkoły w realizacji swoich zadań dydaktyczno-wychowawczych. Potencjalne możliwości w tym zakresie ujęto w tabeli 2. Z analizy tej tabeli wynika, iż badane szkoły mają możliwość współdziałania aż z 435 placówkami kulturalno-oświatowymi,¹ zaś każda z tych szkół ma szansę współpracy średnio z 7 różnymi typami tych placówek.

Tabela 2.
POTENCJALNE MOŻLIWOŚCI WSPÓLDZIAŁANIA SZKÓŁ Z PLACÓWKAMI
KULTURALNO-OŚWIATOWYMI

L.p.	Placówka kulturalno-oświatowa	Liczba szkół w typach miejscowości					Ra- zem
		A	B	C	D	E	
1	Teatr	10	—	—	—	—	10
2	Muzeum	10	6	17	3	—	36
3	Woj. Dom Kultury	10	—	—	—	—	10
4	Filia Woj. Domu Kultury	10	6	24	—	—	40
5	Miejski Dom Kultury	10	6	3	—	—	19
6	Młodzieżowy Dom Kultury	10	6	9	—	—	20
7	Zakładowy Dom Kultury	10	6	11	—	—	27
8	Gminny Ośrodek Kultury	—	—	—	5	—	5
9	Kluby	10	6	12	6	4	38
10	Świetlice przyzakładowe	10	6	19	1	2	38
11	Kino	10	6	29	2	—	47
12	Woj. Biblioteka Publ.	10	—	—	—	—	10
13	Miejska Biblioteka Publ.	10	6	34	—	—	50
14	Gminna Biblioteka Publ.	—	—	—	10	—	10
15	Biblioteki zakładowe	10	6	5	1	—	22
16	Ogniska muzyczne	10	6	12	—	—	28
17	Ogniska plastyczne	10	6	9	—	—	25
	Razem	150	72	179	28	6	435
	Średnia	15,5	12,0	6,0	2,8	1,0	7,0

Oznaczenia literowe: Miejscowości A — miasto wojewódzkie, miejscowości B — miasta siedziby gmin miejskich, miejscowości C — miasta siedziby władz miejsko-gminnych, miejscowości D — wsie gminne i miejscowości E — wsie niegminne.

Daje się zauważyć duże zróżnicowanie w potencjalnych możliwościach korzystania szkół z różnych typów miejscowości z placówek kulturalno-oświatowych. Rozpiętość tego zróżnicowania waha się od 1 do 15 placówek. W wyrażnie uprzywilejowanej sytuacji znajdują się szkoły działające w mieście wojewódzkim. Średnio mają one szansę współdziałania aż z 15 różnymi rodzajami placówek kulturalno-oświatowych.²

¹ Jest to skumulowana liczba, w której ujęto często powtarzające się placówki z tej samej miejscowości, uwzględnione przez różne szkoły jako placówki miejscowe i pozamiejscowe.

² Nie są to ilościowo wszystkie placówki KO, lecz jedynie ich rodzaje. Nie podajemy np., że istnieje w danej miejscowości 6 kin, lecz po prostu wskazujemy fakt istnienia tego typu placówki.

Taka różnorodność placówek KO umożliwia różnorodne ich wykorzystanie przez szkoły w zakresie unowocześnienia i zdynamizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Duże możliwości w interesującej nas dziedzinie posiadają także szkoły z miast stanowiących wyłączone gminy miejskie. Znajdują się w nich niemal wszystkie najważniejsze placówki KO. Jednak w porównaniu ze szkołami z miasta wojewódzkiego szkoły z tych miast mają tego typu partnerów nieco mniej. Zdecydowanie mniej partnerów z resortu kultury posiadają szkoły ze środowisk miejskich, będących siedzibami władz miejsko-gminnych. Przeciętnie w tych typach miejscowości działa 6 placówek kulturalno-oświatowych, czyli o połowę mniej niż w gminach miejskich. Środowiska te są jednak mocno zróżnicowane pod względem nasycenia ich tego typu placówkami. Bywają i takie wśród nich miasteczka, w których nie ma ani kina, ani żadnego domu kultury. Od tych 3 typów środowisk miejskich, w bardzo wyraźny sposób różnią się środowiska wiejskie, i to zarówno wsi gminnych, jak i wsi niegminnych. We wsiach gminnych działa przeciętnie 2,8 placówek kulturalno-oświatowych, zaś we wsiach niegminnych, w których istnieją przecież również pełne szkoły ośmioklasowe, istnieje przeciętnie 1 placówka kulturalno-oświatowa. Wszystkie wsie gminne posiadają biblioteki publiczne, a w większości z nich istnieją także kluby „Ruch” lub „Rolnika”. Te ostatnie są także najczęstszymi placówkami wsi niegminnych.

W sumie sieć placówek kulturalno-oświatowych jest stosunkowo duża. Dowodem tego jest między innymi fakt, iż każda z badanych szkół mogła średnio korzystać z 1,5 biblioteki publicznej lub zakładowej, 2 różnego rodzaju domów kultury, 1,2 różnego rodzaju klubów i świetlic przyzakładowych, 0,8 kin i prawie 0,6 muzeów.

3. Stan współdziałania szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych

Przedstawiliśmy sieć placówek KO, a zarazem potencjalne możliwości współdziałania z nimi szkół podstawowych. A jak szkoły współdziałają z miejscowymi i pozamiejscowymi placówkami kulturalno-oświatowymi na odcinku realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego?

Przed rozpoczęciem relacji związanych z odpowiedzią na to ważne pytanie kilka uwag terminologicznych. Otóż w pytaniu jest mowa o placówkach miejscowych i pozamiejscowych. Te pierwsze nie wymagają wyjaśnień, drugie — tak. Pozamiejscowymi nazywamy wyżej zorganizowane placówki kulturalno-oświatowe działające w najbliższym sąsiedztwie oraz te, których obligatoryjnym zadaniem jest rozwijanie działalności kulturalno-oświatowej na określonym terenie. Aktualny stan współdziałania szkół z placówkami KO w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych ujęliśmy w 3 aksjologicznych kategoriach: współdziałanie systematyczne, współdziałanie sporadyczne oraz brak współdziałania.

Przez współdziałanie systematyczne rozumiemy planową, obopólną, ciągłą i skoordynowaną pracę szkoły z określonymi placówkami kulturalno-oświatowymi w dziedzinie nauczania i wychowania dorastającego pokolenia.

Współdziałaniem sporadycznym nazywamy współpracę szkoły z placówkami kulturalno-oświatowymi, zainicjowaną z reguły przez kogoś trzeciego, czasem przez samą szkołę lub placówkę kulturalno-oświatową dla realizacji okolicznościowych zadań, wiążących się przeważnie z przygotowaniem odpowiednich imprez oraz udziałem w nich szkoły.

Z brakiem współdziałania mamy wtedy do czynienia, jeżeli żadna ze stron, to jest ani szkoła, ani placówka kulturalno-oświatowa, nawzajem sobie nie pomagają ani też nie przeszkadzają w realizacji ich statutowych obowiązków.

Stan faktycznego współdziałania badanych szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi przedstawia tabela 3.

Tabela 3.

STAN WSPÓLDZIAŁANIA SZKÓŁ Z PLACÓWKAMI KULTURALNO-OSWIATOWYMI

Lp.	Placówka kulturalno-oświatowa	współdziałanie						Ogółem		
		Szkoły miejskie			Szkoły wiejskie			sys-tem.	spo-rad.	brak wsp.
		sys-tem ¹	spo-rad.	brak wsp.	sys-tem.	spo-rad.	brak wsp.			
1	Kino	32,7	58,6	8,7	6,2	56,3	37,5	25,8	58,1	16,1
2	Gminne Bibl. Publ.	—	—	—	—	62,5	37,5	—	62,5	37,5
3	Muzea	10,9	58,7	30,4	6,2	31,3	65,5	9,7	51,6	38,7
4	Miejskie Bibl. Publ.	21,8	47,8	30,4	—	—	100	16,1	35,5	48,4
5	Młodz. Domy Kultury	15,2	50,0	34,8	—	—	100	11,3	37,1	51,6
6	Miej. Dom Kul.	10,9	50,0	39,1	—	—	100	8,1	37,1	54,8
7	Filie Woj. Domu Kul.	6,5	52,2	41,3	—	6,2	93,8	4,8	40,3	54,9
8	Zakł. Domy Kul.	6,5	45,7	47,8	—	—	100	4,8	33,9	61,3
9	Gminne Ośr. Kul.	—	—	—	12,5	25,0	62,5	12,5	25,0	62,5
10	Kluby	10,9	21,7	67,4	12,5	37,5	50,0	11,3	25,8	62,9
11	Ogniska muzycz.	4,4	36,9	58,7	—	12,5	87,5	3,2	30,7	66,1
12	Teatr	10,9	26,1	63,0	—	18,8	81,2	8,1	24,2	67,7
13	Świetlice przyzakł.	10,9	13,0	76,1	12,5	12,5	75,0	11,3	12,9	75,8
14	Ogniska plastyczne	4,4	26,0	69,6	—	6,2	93,8	3,2	21,0	75,8
15	Bibl. przyzakł.	—	8,7	91,3	—	6,3	93,7	—	8,1	91,9
16	Woj. Dom Kultury	2,2	4,3	93,5	—	—	100	1,6	3,2	95,2
17	Woj. Bibl. Publ.	2,2	2,2	95,6	—	—	100	1,6	1,6	96,8
Razem w %		10,0	33,5	56,5	2,9	16,2	80,9	8,0	28,6	63,4
Średnia		1,6	5,5	9,3	0,5	2,7	13,7	1,3	4,4	9,8

W tabeli tej wykazano procentowo stan owego współdziałania z uwzględnieniem szkół miejskich i wiejskich oraz łącznej sytuacji na tym odcinku. Układ kolejności poszczególnych typów placówek skonstruowano według zasady częstotliwości współdziałania pozytywnego (systematycznego i sporadycznego) wszystkich badanych szkół.

Tabela 3 informuje o dynamice ilościowego współdziałania szkół z poszczególnymi typami placówek kulturalno-oświatowych. Globalnie rzecz ujmując nie znalazłyśmy szkoły, która by systematycznie lub sporadycznie nie współdziałała z jakąś miejscową bądź pozamiejscową placówką kulturalno-oświatową. Przeciętnie każda z badanych szkół systematycznie współdziałała z 1,3, zaś sporadycznie z 4,4 placówkami. Oczywiście są i takie szkoły, które współdziałały z większą lub mniejszą liczbą tych placówek, oraz takie, co to w ogóle nie współpracują z żadną z nich. Szkoły najczęściej systematycznie współpracują z kinem — w 25,8% oraz z miej-

¹ Skrótów oznaczają: system. — systematyczne, sporad. — sporadyczne, brak wsp. — brak współdziałania.

skimi bibliotekami publicznymi — w 16,1%, natomiast sporadycznie również z kinem — w 58,1% oraz z muzeami — w 51,6%. Ze zdecydowaną większością różnego typu placówek kulturalno-oświatowych, a dokładnie z 13, co wynosi 68,4% — przynajmniej połowa badanych szkół nie współpracuje. Poza systematyczną lub sporadyczną współpracą znajduje się średnio 9,8 różnego rodzaju, najczęściej bardzo wysoko zorganizowanych placówek KO, które dysponują dużymi możliwościami potencjalnego wykorzystania ich w realizacji dydaktycznych i wychowawczych zadań szkoły.

Najmniej korzystnie przedstawia się współdziałanie z Wojewódzką Biblioteką Publiczną — aż 96,8% szkół nie współpracuje z nią; z Wojewódzkim Domem Kultury — 95,2% szkół nie współpracuje, z bibliotekami przyzakładowymi — 95,2% szkół nie współdziała z świetlicami przyzakładowymi — 75,8% szkół nie współpracuje oraz z teatrem, z którym to aż 67,7% badanych szkół nie współpracuje.

Spśród wyszczególnionych w tabeli 3 zaledwie 8% tych placówek jest objętych systematycznym współdziałaniem ze szkołami oraz 28,6% współdziałaniem sporadycznym. Aż 63,4% różnego rodzaju placówek kulturalno-oświatowych średnio pozbawionych jest współdziałania ze szkołami. Każda z badanych szkół miejskich średnio systematycznie współdziała z 1,6, sporadycznie z 5,5 typami placówek, zaś nie współdziała z 9,3 różnymi typami placówek KO, jakie ujęliśmy w tabeli 3. Inaczej to współdziałanie przedstawia się w odniesieniu do szkół wiejskich. Szkoły te systematycznie przeciętnie współdziałają z 0,5, a sporadycznie z 2,7 placówkami, średnio nie współdziałają one aż z 13,7 różnego typami placówek KO. Łącznie badane szkoły przeciętnie systematycznie współdziałają z 1,3, natomiast sporadycznie z 4,4 placówkami. Średnio nie współdziałają z 9,8 typami placówek kulturalno-oświatowych.

Powyższe relacje ukazują ilościowy stan współdziałania szkół z placówkami KO, nie ukazują natomiast jego jakościowego aspektu. Na zakres treściowy współdziałania systematycznego i sporadycznego szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi najczęściej składa się: organizowanie lekcji dotyczącej realizacji działu programu języka polskiego związanego z czytelnictwem przez nieliczne szkoły w czytelnich bibliotek publicznych; zwiedzanie muzeów i wystaw tematycznych; wymiana informacji o imprezach organizowanych przez określone placówki kulturalno-oświatowe; udział szkół w imprezach organizowanych przez te placówki; nieraz wspólne przygotowywanie okolicznościowych imprez kulturalno-oświatowych oraz pomoc w rekrutacji dzieci i młodzieży do sekcji specjalistycznych działających w danych placówkach kulturalno-oświatowych.

Inspiratorem współdziałania szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi najczęściej są same placówki, które szeroko nastawiają się na współdziałanie ze szkołami. Stwierdzenie to ma swoje odzwierciedlenie nie tylko w planach pracy, lecz przede wszystkim w działalności tych placówek. Z badań wynika, iż pracownice specjalistyczne, prowadzone dla dzieci i młodzieży w wyżej zorganizowanych placówkach kulturalno-oświatowych, cieszą się dużym powodzeniem. Frekwencja w nich jest zwykle wysoka, a efekty pracy ewidentne nie tylko w działalności poszczególnych pracowni tych placówek, lecz również w pracy masowej z dziećmi i młodzieżą. Sukcesy te placówki kulturalno-oświatowe zawdzięczają głównie własnej operatywności. Stosunkowo nieduży jest w tym udział szkoły! Każdego roku placówki te zwracają się do szkół o pomoc w rekrutacji dzieci i młodzieży do rozmaitych kół zainteresowań, informują o organizowanych przez nie i innych imprezach, zapraszają na wiele interesujących imprez, proponują współdziałanie, deklarują pomoc nauczycielom w doskonaleniu merytorycznym i metodycznym na odcinku działalności kulturalno-oświatowej. A oto dwa przykłady z tego zakresu. Miejska Biblioteka Publiczna — Oddział Dziecięcy w Raciborzu — zapraszała szkoły na prowadzone przez siebie zajęcia o „Trybunie Ludu” i książkach społecznie

politycznych. W piśmie tej biblioteki do miejscowych szkół czytamy: „Można przychodzić z klasami V—VIII w ramach lekcji wychowania obywatelskiego, języka polskiego... mogą przychodzić harcerze codziennie od godziny 12.00, a w soboty od 8.00 do 15.00”.

Opolski Teatr Lalki i Aktora proponował nauczycielom pomoc w doskonaleniu form i metod wychowania teatralnego dzieci i młodzieży, organizując dla nauczycieli specjalne spotkania w tym zakresie, połączone z udziałem w spektaklach różnych widowisk.

4. Propozycje zdynamizowania współdziałania szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi

Placówki kulturalno-oświatowe to niejako naturalny partner szkoły w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Partner ten dysponuje stosunkowo dużymi możliwościami, które w sposób właściwy należy wyzyskać dla zdynamizowania nauczania i wychowania. Placówki te prowadzą bardzo szeroką działalność i posiadają zwykle lepsze warunki materialne oraz kadrowe w wielu dziedzinach rozwijania różnorodnych zainteresowań dzieci i młodzieży. Żadna szkolna izba pamięci nie zastąpi nawet monotematycznego muzeum, a skromne zwykle warunki lokalowe szereg bibliotek szkolnych nie są w stanie tak zapewnić realizacji tematyki czytelniczej, jak czytelnie z prawdziwego zdarzenia, istniejące przy bibliotekach publicznych czy zakładowych. Stąd wyłania się pilna potrzeba ułożenia współdziałania szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi na innym, jakościowo wyższym poziomie niż dotychczas. Szkoła musi widzieć w różnorodnych placówkach kulturalno-oświatowych swoje szanse aktywizowania i ulepszenia zarówno procesu nauczania, jak i procesu wychowania.

Uważamy za stosowne ujęcie w planach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły szerszego niż dotąd współdziałania na tym odcinku z miejscowymi i pozamiejscowymi placówkami kulturalno-oświatowymi. Współdziałanie to powinno być wielokierunkowe i może obejmować:

1) Organizowanie zajęć dydaktyczno-wychowawczych w placówkach kulturalno-oświatowych.

W zależności od miejscowych warunków oraz łatwości dotarcia do innych miejscowości — niektóre tematy lekcji z różnych przedmiotów można realizować w określonych placówkach kulturalno-oświatowych. Regułą stać się powinno prowadzenie kilku lekcji z działu „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia” z języka polskiego w klasach V—VIII w dobrze zorganizowanej i wyposażonej czytelni biblioteki publicznej lub przyzakładowej. Część lekcji wymagających upogłędwienia z historii i wychowania obywatelskiego, a także z wychowania plastycznego — warto przecież przeprowadzać w różnego typu muzeach, których jest stosunkowo dużo na Opolszczyźnie.

Niektóre lekcje z języka polskiego, historii, geografii, fizyki, biologii, wychowania plastycznego i muzycznego — można z powodzeniem od czasu do czasu organizować w odpowiednich pracowniach rozmaitych placówek kulturalno-oświatowych.

Zasadą stać się powinny lekcje z różnych przedmiotów prowadzone w kinie. W związku z tym wyłania się potrzeba organizowania monotematycznych seansów szkolnych dla uczniów z tych samych klas różnych szkół tej samej miejscowości i najbliższej okolicy. Tego typu seanse muszą się jednak zdecydowanie różnić od tradycyjnego wyświetlania filmów dla uczniów. Powinny one zaczynać się od wprowadzenia w temat przez nauczyciela, zaś w trakcie projekcji filmów należy zabezpieczyć warunki umożliwiające wyjaśnianie ich treści. Po seansie treści te należy jeszcze w kinie wstępnie ukierunkować i utrwalić.

2) Przygotowanie uczniów do nowych lekcji lub poszerzenie wcześniej nabytych wiadomości.

Ten sposób współdziałania szkoły z placówkami kulturalno-oświatowymi realizuje się w formie wycieczek organizowanych przez szkołę w celu zwiedzenia określonych placówek lub czynnych tam wystaw jako wspólne przygotowanie materiału spostrzeniowego do lekcji właściwej na określony temat bądź jako konfrontowanie lub pogłębianie wcześniej nabytych wiadomości na lekcjach z danego przedmiotu.

Oprócz organizowanych przez szkołę tego typu wycieczek warto również promować indywidualne zwiedzanie przez uczniów określonych placówek tego typu i czynnych tam wystaw.

3) Udostępnianie ciekawszych środków dydaktycznych.

Nie zawsze są możliwości przeprowadzenia lekcji na dany temat w placówce kulturalno-oświatowej. Stąd pożądane jest i takie współdziałanie szkoły z tymi placówkami, które polega po prostu na wzajemnym wypożyczeniu sobie niektórych eksponatów, środków dydaktycznych lub urządzeń służących do ekspozycji słuchowych, wzrokowych bądź słuchowo-wzrokowych pomocy naukowych.

4) Współdziałanie w preparacji imprez kulturalno-oświatowych.

Jest to najpopularniejszy dotychczasowy sposób współdziałania szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi, szczególnie w mniejszych środowiskach miejskich oraz we wszystkich środowiskach wiejskich. Wiąże się on z reguły z przygotowywaniem części artystycznej na uroczystości państwowe i lokalne, a także z prezentacją osiągnięć szkolnych zespołów artystycznych na szczeblu gminy, miasta czy województwa. Forma ta nosi zwykle charakter okazjonalny. Wobec tego wskazane jest, by stała się ona stałym elementem zwartego systemu współdziałania obu partnerów.

5) Wymiana doświadczeń w dziedzinie działalności kulturalno-oświatowej.

W celu dynamizowania współdziałania — szkoły i placówki kulturalno-oświatowe powinny prowadzić między sobą wymianę doświadczeń merytorycznych, organizacyjnych i metodycznych w zakresie pracy kulturalno-oświatowej wśród dzieci i młodzieży. Bogate doświadczenie zawodowe mają niemal wszyscy merytoryczni pracownicy wyżej zorganizowanej placówki kulturalno-oświatowej, którzy prowadzą rozmaite zajęcia z dziećmi i młodzieżą w tych placówkach. Z nimi to ściślej współdziałać powinni etatowi wychowawcy świetlic szkolnych, a nadto nauczyciele prowadzący zarówno artystyczne, techniczne, jak i przedmiotowe kółka zainteresowań w szkołach. Pracownicy merytoryczni tych placówek posiadają dokładne rozeznanie odnośnie tego, jakie osobiste zainteresowania przejawiają uczęszczający na ich zajęcia uczniowie danej szkoły. Wskazane jest także prowadzenie wymiany doświadczeń z tego zakresu między kierownikami szkół i placówek kulturalno-oświatowych.

6) Planowanie i koordynowanie działalności kulturalno-oświatowej prowadzonej wśród dzieci i młodzieży.

Jednym z bardzo ważnych kierunków współdziałania szkoły z miejscowymi i pozamiejscowymi placówkami kulturalno-oświatowymi jest przemyślane planowanie i koordynowanie wszelkiej działalności kulturalno-oświatowej, jaka prowadzona jest wśród dzieci i młodzieży przez różnych organizatorów w danej miejscowości. Aby ten kierunek współdziałania funkcjonował rzeczywiście, a nie fikcyjnie, istnieć musi określona komórka koordynująca poczynania wszystkich organizatorów w tym zakresie w określonej miejscowości. W małych miejscowościach na czele takiej komórki stać powinien dyrektor szkoły, w gminie — gminny dyrektor szkół, zaś w większych skupiskach miejskich — jeden z bardziej doświadczonych dyrektorów szkół z danej miejscowości. W skład takiej komórki koordynującej wchodziłoby wszyscy dyrektorzy szkół określonej miejscowości oraz kierownicy działających w niej placówek kulturalno-oświatowych.

Ten społeczny i kolegialny organ wypracowywałby ramowe programy działalności kulturalno-oświatowej wśród dzieci i młodzieży danej miejscowości oraz ustalał

szczegółowe zasady współdziałania szkół różnego typu z placówkami kulturalno-oświatowymi w realizacji celów wychowawczych i dydaktycznych.

7) Poradnictwo dla dzieci i młodzieży w zakresie rozwijania i podtrzymywania pożądanых zainteresowań.

Innym kierunkiem współdziałania szkół z placówkami kulturalno-oświatowymi może być działalność tych placówek na odcinku indywidualnego poradnictwa dla dzieci i młodzieży, ukierunkowanego na rozwijanie i podtrzymywanie ich zainteresowań poznawczych oraz manualno-sprawnościowych. Praca szkoły na tym odcinku powinna polegać na wykrywaniu różnorodnych talentów i zainteresowań uczniów oraz na kierowaniu ich do odpowiedniego i odpowiedzialnego pracownika merytorycznego danej placówki kulturalno-oświatowej, zaś rola odnośnej placówki na właściwym ukierunkowaniu zainteresowań dzieci i młodzieży między innymi poprzez udzielanie im kompetentnych rad i wskazówek w zakresie ujawnionych zdolności i zainteresowań, Poradnictwo to można traktować jako jedną z form pracy z uczniami uzdolnionymi w określonym zakresie.

8) Propagowanie działalności kulturalno-oświatowej oraz udział w imprezach organizowanych przez placówki kulturalno-oświatowe.

W ramach tego kierunku współdziałania szkoły z placówkami kulturalno-oświatowymi istnieje kilka szczególnych sposobów:

- a) pomoc placówkom kulturalno-oświatowym w rekrutacji dzieci i młodzieży do różnych sekcji specjalistycznych prowadzonych przez nie;
- b) uczestnictwo uczniów w rozmaitych imprezach masowych organizowanych przez poszczególne placówki;
- c) przepływ informacji o korzystaniu indywidualnym przez uczniów w czasie wolnym od zajęć szkolnych z placówek kulturalno-oświatowych oraz o ich postępach.

Propagowanie działalności kulturalno-oświatowej poszczególnych placówek oraz udział w organizowanych przez nie imprezach ma na celu nie tylko samo uczestnictwo w nich, ale przede wszystkim racjonalne spożytkowanie wolnego czasu oraz izolowanie uczniów od niepożądanych wpływów. Toteż działaniem tych placówek objąć koniecznie trzeba także uczniów zaniedbanych wychowawczo i tych, którzy przez czas dłuższy poddani byli deprywacji kulturowej.

5. Zakończenie

W artykule tym staraliśmy się wykazać, jak wielkie istnieją możliwości w zakresie współpartnerstwa szkoły z placówkami kulturalno-oświatowymi w dziedzinie realizacji procesu nauczania i wychowania. Możliwości te będą w dalszym ciągu pogłębiać się, bowiem placówki te systematycznie modernizują się i podlegają kadrowemu wzmocnieniu. Toteż szkoła ma i mieć w nich będzie dobrego partnera. Jednak o partnerze tym należy pamiętać na co dzień i zacieśnić z nim współdziałanie, które przyczynić się może w dużym stopniu do zdynamizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, i to z obopólną korzyścią, a nade wszystko z korzyścią dla dorastającego pokolenia, z myślą o którym to działają i szkoła, i placówki kulturalno-oświatowe.

JANINA ŻARCZYŃSKA

PRÓBA ANALIZY WŁAŚCIWOŚCI PROCESÓW POZNAWCZYCH UCZNIÓW KLAS PRZYSPOSABIAJĄCYCH DO ZAWODU

Wstęp

Wiadome jest, że część uczniów nie kończy szkoły podstawowej. Toteż w programie reformy oświaty zawarta jest możliwość przysposobienia tej młodzieży do zawodu już w szkole podstawowej. W Dzienniku Urzędowym MOiW Nr 10 z dn. 24.X.1974 r. zawarte jest zarządzenie w sprawie tworzenia klas przysposabiających do zawodu przy szkole podstawowej lub zawodowej.

Klasy te przeznaczone są dla uczniów, którzy ukończyli klasy V lub VI, są opóźnieni w nauce co najmniej o 2 lata i nie roszą nadziei na ukończenie szkoły podstawowej. Decyzję w sprawie kierowania uczniów do tego typu klas podejmuje rada pedagogiczna w oparciu o: a) opinię wychowawcy, b) opinię poradni, że uczeń nie jest w stanie opanować programu szkoły podstawowej co najmniej w stopniu dostatecznym, c) orzeczenie lekarza o przydatności do zawodu, d) zgodę rodziców. Program klas przysposabiających do zawodu (VI—VIII) jest nieco odmienny niż w klasach ogólnokształcących (ograniczona ilość jęz. polskiego, fizyki, chemii, zlikwidowany jęz. rosyjski, wychowanie muzyczne, zajęcia praktyczno-techniczne, wychowanie plastyczne), natomiast wprowadzone są zajęcia zawodowe.

Tak więc ukończenie tych klas praktycznie nie daje możliwości absolwentom kl. VIII dalszej nauki w szkole średniej. Z tych też względów kwalifikowanie uczniów do klas uzawodowionych winno być ostatecznością. Tymczasem powstało ich zbyt wiele, co wydaje się być zjawiskiem niepokojącym. Nie wydaje się, by tak duża ilość młodzieży nie rokowała nadziei na ukończenie ogólnej klasy VIII szkoły podstawowej. Mając na względzie wagę powyższego problemu Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Olsztynie podjął szeroko zakrojone badania nad uczniami klas uzawodowionych. Badania dotyczą: rozwoju fizycznego, sprawności fizycznej, środowiska, stopnia przystosowania społecznego, rozwoju umysłowego. Sonduje się także opinię nauczycieli o tych uczniach i opinię o samej instytucji klas uzawodowionych. Podjęto również badania właściwości procesów poznawczych uczniów klas uzawodowionych oraz różnic indywidualnych w tym zakresie.

Do głównych problemów badawczych należało szukanie odpowiedzi na pytanie: Czy dzieci kierowane do tzw. klas uzawodowionych mają odrębne właściwości w sferze procesów poznawczych, różniące je od innej populacji. W związku z tym założono, że:

1. Uczniowie ci mają gorszą pamięć (świeżą i logiczną) oraz wolniejsze tempo uczenia się.
2. W grupie tej występują trudności w spostrzeganiu i koncentracji uwagi.
3. Kierowani do klas uzawodowionych uczniowie są mniej wytrwali i bardziej podatni na zmęczenie niż grupa kontrolna.

Dla wstępnego zweryfikowania tych założeń w kwietniu 1975 r. przeprowadzono badania empiryczne w dwóch grupach porównawczych, a to w grupie uczniów klas VII uzawodowionych oraz w analogicznej grupie ich rówieśników uczęszczających do klas normalnych. Wyniki tych badań przedstawione zostały w niniejszym artykule.

I. CHARAKTERYSTYKA GRUP

1. Grupa podstawowa

Stanowiących grupę podstawową 30 uczniów klas uzawodowionych kształconych było w następujących specjalnościach: stolarskiej, gospodarstwa domowego, rolniczej, rolniczo-ogrodniczej. Przy doborze osób badanych kierowano się zasadą doboru losowego wybierając 5 szkół z różnorodnych miejscowości: Olsztyn (2), Ostróda, Pasym, Ramsowo. W każdej szkole uczniów dobierano wg jednej zasady: pięciu pierwszych i jednego ostatniego z listy obecności w dzienniku. 15 osób pochodziło ze środowiska wiejskiego, 15 z miasta. W grupie było 13 dziewcząt i 17 chłopców. Wiek badanych i stopień opóźnienia w nauce ilustruje tab. 1.

Tabela 1.
STRUKTURA GRUPY WG WIEKU I STOPNIA OPÓŹNIENIA W NAUCE
(ROK BADANIA: 1975)

Rok urodzenia	Wiek (w latach)	Liczba uczniów	Opóźnienie w nauce (w latach)
1958	17	2	3
1959	16	14	2
1960	15	10	1
1961	14	4	—
Razem:		30	

Z tabeli wynika, że w stosunku do czternaściorga dzieci, co stanowi prawie połowę badanych, pomijany jest ten punkt zarządzenia ministra oświaty i wychowania w sprawie kierowania uczniów do klas uzawodowionych, który określa granicę opóźnienia w nauce na co najmniej 2 lata. W grupie podstawowej obliczono również średnie ocen dla każdego ucznia. Najwyższa średnia wynosi 3,9, najniższa — 2,1. Dwudziestu jeden uczniów ma średnie ocen wyższe niż 3, dziewięciu — poniżej 3.

Rozkład ocen niedostatecznych w tej grupie wygląda następująco:

Tabela 2.
ROZKŁAD OCEN NIEDOSTATECZNYCH W GRUPIE PODSTAWOWEJ

Liczba ocen niedostatecznych	—	1	2	3	6	7	8	Razem
Liczba uczniów	14	7	3	3	1	1	1	30

Według informacji Okręgowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej nie ma wśród tych dzieci upośledzonych umysłowo, ale kiedy Instytut zwrócił się do ww Poradni z prośbą o wpisanie I.I. w skali WISC na imienną listę badanych przez nas uczniów okazało się, że tylko 9 z nich ma te ilorazy określone. Stanowi to mniej niż 1/3 badanej populacji. I.I. są stosunkowo niskie: 66—102. Wśród pozostałych uczniów nie przeprowadzono więc badań rutynowych, co nasuwa przypuszczenie, że w kierowaniu ich do klas uzawodowionych pomijany jest także i ten punkt zarządzenia ministra oświaty i wychowania, który mówi o konieczności stwierdzenia

faktu, że uczeń nie jest w stanie opanować programu szkoły podstawowej. Uczniowie kierowani są do klas uzawodowionych głównie na wniosek nauczycieli. W grupie tej są dwie osoby z wadą mowy (zacinanie się, ubezdźwięcznianie zwartych i zwarto-szczelinowych) i jedna — po rozległym urazie mózgu (lewa skroń) z objawami zaburzeń pamięci werbalnej. 90% (27) uczniów sprawia duże trudności wychowawcze. Rodzice najczęściej nie interesują się tymi dziećmi.

2. Grupa kontrolna

Do grupy kontrolnej dobrano 30 dzieci urodzonych w tych samych latach, co w grupie podstawowej. 15 z nich mieszkało w mieście, 15 pochodziło ze środowiska wiejskiego (mieszkańcy internatów). Byli to uczniowie dwóch szkół podstawowych, liceum ogólnokształcącego i zasadniczej szkoły zawodowej (samochodowej) kl. I; II; III, co było zdeterminowane opóźnieniami w nauce uczniów z grupy podstawowej. Oceny nie stanowiły kryterium doboru do grupy kontrolnej i są wynikiem przypadku. Obliczone indywidualnie średnie ocen wykazują, iż najwyższa wynosi 4,9, najniższa — 3,0. Żaden z uczniów nie miał ocen niedostatecznych. Jedno dziecko po urazie mózdzku (2 miesiące po odmie centralnej). Wad wymowy nie stwierdzono. W obu grupach — pozytywna motywacja w czasie badań, prawdopodobnie uzasadniona faktem, że badania odbywały się w czasie lekcji na terenie szkoły.

II. OPIS I UZASADNIENIE DOBORU METOD

Dla sprawdzenia istotności przyjętych na wstępie założeń obydwie grupy poddano takim samym badaniom. Były to dwie próby badania pamięci, w tym jedna — pamięci logicznej (oposredstwowanej, jak określają Rosjanie) z zastosowaniem piktoqramów. Zastosowano również tablice Piatonowa. Wszystkie badania prowadzono indywidualnie z poszczególnymi uczniami.

Badanie pamięci. Polegało na reprodukcji materiału słownego. Z taśmy magnetofonowej odtwarzano serię 15 słów z szybkością 1 słowo/sek. Seria ta zawierała słowa dwusylabowe o charakterze abstrakcyjnym (dobroć, radość, rozwój) i konkretnym mniej lub bardziej jednostkowym (morze, poczta, krowa, noga). Uczniowie mieli polecenie zapamiętać te słowa i odtworzyć je (powtórzyć) w tej samej kolejności, co lektor. Próbę tę powtarzano 10 razy dla uzyskania krzywej zapamiętywania.

Badanie pamięci logicznej. W tym celu zastosowano piktoqramy. Uczniowie również otrzymali polecenie zapamiętania serii 15 słów w kolejności, jak stosował lektor z tym, że po każdym słowie zatrzymywano taśmę, a uczniowie wykonywali doń rysunek (piktoqram) na jednej z 15 ponumerowanych kartek o formacie A6.

Instrukcja brzmiała:

„Narysuj na kartce to, co ci się z tym słowem kojarzy, co ci pomoże je zapamiętać”.

Gdy zauważono, że dziecko rysuje rysunek odpowiadający treści słowa, przypomniano instrukcję. Jeśli jednak uczeń w dalszym ciągu rysował rysunek odpowiadający treści słowa, nie ingerowano. Charakter słów w serii był podobny do poprzedniego zestawu: pasek, sowa, wełna, ogień, miłość, smutek. Odtwarzanie odbywało się w trojaki sposób.

1. Pierwszy raz uczniowie odtwarzali serię słów bez pomocy piktoqramów.
2. W drugiej próbie odtwarzali słowa tylko z piktoqramów (bez taśmy).
3. Następnie uczniowie słuchając słów z taśmy przyglądali się równocześnie kolejnym rysunkom, odpowiadającym nadawanym słowom. Później odtwarzali tę serię

słów bez pomocy piktogramów (uczylili się serii słów z taśmy i z rysunków). Próbe tę powtarzano również 10 razy i wykreślono krzywe zapamiętywania.

Za pomocą tablicy Płatonowa badano pozostałe cechy, czyli spostrzegawczość, koncentrację uwagi i wytrwałość. Jest to tablica o wymiarach 60×70 cm, podzielona na 49 pól, zawierających przemieszane cyfry czarne (1—25) i czerwone (1—24). Zawieszona jest ją na wysokości oczu badanego.

I próba polega na tym, że badanemu poleca się pokazać kolejno czarne cyfry w porządku rosnącym.

W II próbie badanemu poleca się pokazać czerwone cyfry w porządku malejącym.

III próba — to pokazywanie na przemian czarnych cyfr w porządku rosnącym, czerwonych w porządku malejącym.

Każdą z prób powtarzano trzykrotnie. Mierzono czas wykonania próby i ilość popełnionych błędów. Wykonanie prób z tablicą Płatonowa wymaga od badanego poprawnego spostrzegania, koordynacji wzrokowo-ruchowej, dużej koncentracji uwagi i jej podzielności. O wykonaniu trzeciego zadania decyduje wytrwałość i zdolność pokonywania trudności. Objawia się tu również męczliwość, ze względu na ciągłą zmiany zachowania seryjnego.

Kolejność badań była następująca:

- 1 dzień — badanie pamięci,
- 2 dzień — tablice Płatonowa.

W celu wyeliminowania interferencji (nakładania się materiału podawanego wcześniej) w badaniach pamięci przeprowadzono kolejno u sześciu uczniów I próbę odtwarzania słów, a następnie w tej samej kolejności poddano ich badaniom pamięci logicznej. W ten sposób między dwoma badaniami pamięci była dość długa przerwa (ok. 3 godz.).

W analizie materiału wzięto pod uwagę w obu grupach: pamięć bezpośrednią, krzywe zapamiętywania w obu typach pamięci, maksymalną pojemność pamięci w czasie uczenia się słów, przypominanie słów w oparciu o piktogramy, różnice między pamięcią słowną i pamięcią logiczną, charakter piktogramów (od strony treści rysunków), czas wykonania prób z tablicami Płatonowa, ilość popełnianych błędów i ich zależność od stopnia trudności próby. Uzyskany materiał nasunął także myśl o próbie analizy pewnych aspektów myślenia, tj. procesu uogólniania.

III. ANALIZA MATERIAŁU

Dla obydwu grup obliczono średnie zapamiętywania. Są to średnie uzyskane ze wszystkich 10 prób dla jednego dziecka. Obrazuje je tab. 3.

Tabela 3.

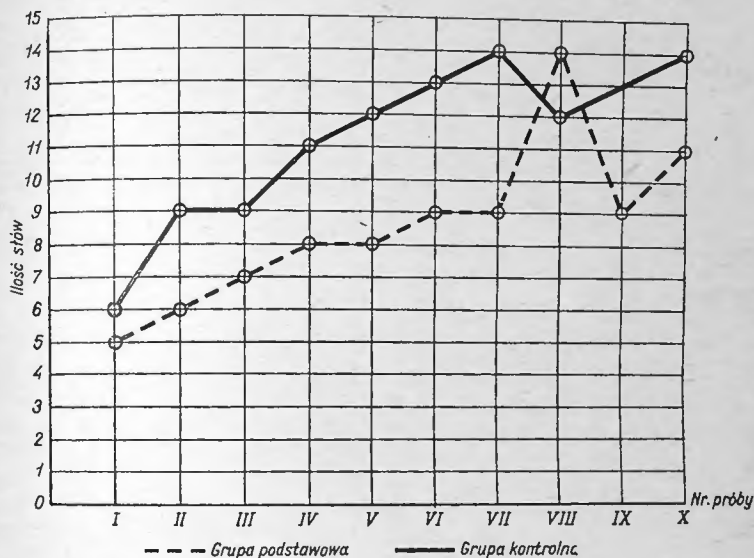
ROZMIESZCZENIE UCZNIÓW W ZALEŻNOŚCI OD UZYSKANEJ ŚREDNIEJ ZAPAMIĘTYWANIA

Nazwa grupy	Liczba zapamiętanych słów	Liczba uczniów ze średnimi zapamiętowaniami w przedziałach					Razem
		6	7—8	9—10	11—12	13—14	
Podstawowa	3	12	11	4	—	30	
Kontrolna	—	2	4	16	8	30	

Większość uczniów z grupy podstawowej (23) legitymuje się średnimi w granicach 7—10 słów, natomiast w grupie kontrolnej większość (24) osiąga średnie

w granicach 11—14 słów. Przy czym troje dzieci z grupy podstawowej średnio zapamiętuje mniej niż 6 wyrazów (grupa kontrolna nie ma takich średnich) i żadne z nich nie osiąga średniej 13—14 słów (grupa kontrolna — 8 dzieci).

Natomiast średnie obliczone podłużnie (średnie dla wszystkich uczniów z poszczególnych prób) przedstawiono w postaci krzywej zapamiętywania. Obrazuje ono tempo zapamiętywania i stopień przyrostu materiału w obu grupach.



Krzywa grupy kontrolnej wskazuje na bardzo systematyczny przyrost ilości zapamiętywanych słów. W próbie VIII ilość ta spada, by w ostatniej osiągnąć znów maksymalną wysokość (14 słów). Grupa podstawowa charakteryzuje się niesystematycznym przyrostem zapamiętywanego materiału. Jednakże maksymalna liczba zapamiętyanych słów jest taka sama jak w grupie kontrolnej, osiągnięta jednak nieco później. Przyrost materiału jest też bardzo gwałtowny. Równie gwałtowny spadek ilości odtwarzanego materiału wskazuje prawdopodobnie na zmęczenie, występujące w grupie podstawowej silniej niż w grupie kontrolnej. Krzywa nie wskazuje na ponowny wzrost ilości zapamiętywanego materiału, ale można przypuszczać, że przy większej liczbie prób wzrost ten nastąpiłby ponownie, gdyż obie krzywe przebiegają prawie równolegle. Uczniowie grupy podstawowej mogą więc zapamiętać tę samą ilość materiału, jednakże droga zapamiętywania jest odmienna niż w grupie kontrolnej.

Natomiast analiza pamięci bezpośredniej (tab. 5), czyli analiza ilości słów odtworzonych po pierwszej próbie, nie wykazuje istotnych różnic między dwiema grupami, co również sugeruje, że różnice między nimi mogą tkwić nie w pojemności pamięci, lecz w innych czynnikach związanych z procesem uczenia się.

Analiza możliwości osiągnięcia górnego pułapu ilości zapamiętyanych słów wskazuje również, że uczniowie z grupy podstawowej prawie nie osiągają ilości najwyższej: 15 słów. Dla osiągnięcia swego maksimum potrzebują też większej ilości powtórzeń (tab. 6). Ponadto uczniowie ci nie stanowią grupy jednorodnej pod względem pojemności pamięci i blisko połowa z nich (12) nie różni się od grupy kontrolnej.

Tabela 5.

PAMIĘĆ BEZPOŚREDNIA. ROZMIESZCZENIE UCZNIÓW W ZALEŻNOŚCI
OD ILOŚCI ZAPAMIĘTANYCH WYRAZÓW

Nazwa grupy	Liczba zapamiętanych słów	Liczba uczniów zapamiętujących wyrazy w przedziałach				Ra- zem
		1-3	4-6	7-9	10-12	
Podstawowa		5	20	5	—	30
Kontrolna		3	13	13	1	30

Tabela 6.

MAKSYMALNA ILOŚĆ ZAPAMIĘTANYCH WYRAZÓW

Nazwa grupy	Liczba zapamiętanych słów	Liczba uczniów zapamiętujących wyrazy							Ra- zem
		10	10	11	12	13	14	15	
Podstawowa		5	3	8	2	5	4	3	30
Kontrolna		—	1	1	—	5	7	16	30

Analizując rezultaty badań nad pamięcią logiczną należy uwzględnić kilka aspektów odtwarzania średnich zapamiętywania w przekroju poprzecznym, tzn. średnie ze wszystkich prób obliczone dla poszczególnych uczniów przedstawia tab. 7.

Tabela 7.

ROZMIESZCZENIE ILOŚCI UCZNIÓW W ZALEŻNOŚCI OD ŚREDNIEJ
ZAPAMIĘTYWANIA LOGICZNEGO (Z PIKTOGRAMAMI)

Nazwa grupy	Liczba zapamiętanych słów	Liczba uczniów ze średnimi zapamiętywania w przedziałach					Ra- zem
		7	7-8	9-10	11-12	13-14	
Podstawowa		1	3	9	13	4	30
Kontrolna		—	—	1	6	23	30

Średnie uzyskane z dziesięciu prób, które można określić jako wysokie (13-14), są osiągane prawie przez $\frac{5}{6}$ grupy kontrolnej i mniej niż $\frac{1}{6}$ grupy podstawowej. Osiągane średnie są zresztą bardzo różnorodne i wskazują na duże różnice indywidualne. Analiza tego rodzaju pamięci bezpośredniej również wskazuje na fakt, że grupa kontrolna osiąga lepsze wyniki od grupy podstawowej (tab. 8). Jednakże zarówno rozpiętość wyników między grupami, jak i różnice indywidualne nie są duże.

Tabela 8.

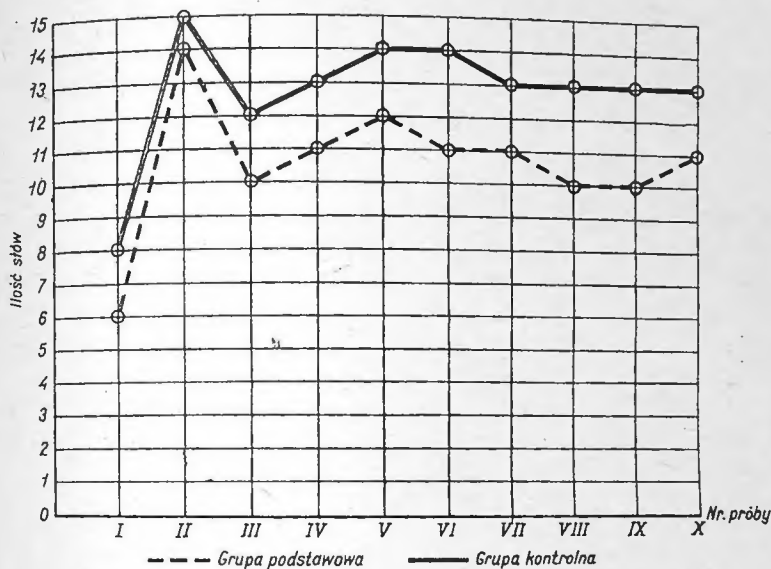
PAMIĘĆ LOGICZNA (BEZPOŚREDNIA)

Nazwa grupy	Liczba zapamiętanych słów	Liczba uczniów zapamiętujących wyrazy w przedziałach				
		1-3	4-6	7-9	10-12	Razem
Podstawowa		—	16	13	1	30
Kontrolna			4	22	4	30

W obydwu grupach średnie te są jednak wyższe niż średnie uzyskane w próbie pamięci bez piktogramów. Wskazują na to również zbiorowe krzywe zapamiętywania

Tabela 9.

KRZYWE ZAPAMIĘTYWANIA SŁÓW (Z ZASTOSOWANIEM PIKTOGRAMÓW)



wania (tab. 9). Przebiegają one w zasadzie równolegle, wskazując tym samym na zmniejszoną możliwość tego typu uczenia się w grupie podstawowej w stosunku do grupy kontrolnej. Różnice te jednak nie są zbyt duże. Krzywe uczenia się wskazują na gwałtowny wzrost ilości odtwarzanych wyrazów w II próbie. Otóż okazuje się, że mimo instrukcji w obydwu grupach przeważająca większość uczniów rysowała w piktogramach treść słowa. Przy odtwarzaniu słów w oparciu o tak konkretne rysunki krzywa wzrastała, ponieważ uczniowie mieli ułatwione zadanie. Dlatego też do analizy maksymalnej ilości zapamiętanych słów rezultatów tej próby nie brano pod uwagę (tab. 10).

Tabela 10.

MAKSYMALNA ILOŚĆ ZAPAMIĘTANYCH WYRAZÓW (PAMIĘĆ LOGICZNA BEZ UWZGLĘDNIENIA II PRÓBY: ODTWARZANIE SŁÓW Z RYSUNKÓW)

Nazwa grupy	Liczba zapamiętanych słów		Liczba uczniów zapamiętujących wyrazy					Razem:
	10	11	10	11	12	13	14	
Podstawowa	1	2	5	10	4	1	7	30
Kontrolna	—	1	—	—	3	4	22	30

Grupa kontrolna w zasadzie w przeważającej większości (22) osiąga najwyższe wskaźniki. Jedno dziecko zapamiętuje przy pomocy piktogramów tylko 10 wyrazów. Natomiast grupa podstawowa jest różnorodna, co sugeruje, że jej członkowie

bardzo różnią się między sobą możliwościami zapamiętywania, choć w zasadzie taki typ uczenia się daje mniejsze możliwości w tej niż w kontrolnej grupie.

Porównując różnice w osiągnięciu maksymalnej ilości odtwarzanych słów w próbie bez piktogramów i z piktogramami (tab. 6 i 10) widać tylko niewielką różnicę na korzyść tego ostatniego typu zapamiętywania w grupie podstawowej. Biorąc pod uwagę stosunkowo niskie II wydaje się to uzasadnione. Menczyńska¹ zwraca uwagę, że w przypadku dzieci upośledzonych skojarzenie obrazka ze słowem prawie w ogóle nie poprawia efektywności zapamiętywania, a u dzieci z trudnościami w nauce — poprawia ją w mniejszym stopniu niż u dzieci bez trudności.

Natomiast przypominanie wyrazów z rysunków ilustruje tab. 11 (próba nr II).

Tabela 11.
ILOŚĆ ODPAMIĘTYWANYCH WYRAZÓW NA PODSTAWIE PIKTOGRAMÓW

Ilość przypomnianych słów	Liczba uczniów przypominających wyrazy							Razem
	10	10	11	12	13	14	15	
Podstawowa	2	—	—	2	4	8	14	30
Kontrolna	—	—	—	1	—	4	25	30

Ponieważ i w tym przypadku rezultaty odtwarzania są nieco gorsze w grupie podstawowej niż w grupie kontrolnej, należało sprawdzić, czy w tej ostatniej nie przeważały rysunki konkretne, co ułatwiałoby zapamiętywanie (tab. 12).

Tabela 12.
ANALIZA CHARAKTERU PIKTOGRAMÓW

Nazwa grupy	Symbole					Konkrety		Ogólna ilość rysunków
	konwencjonalne	związane ze szkołą	zrozumiałe tylko dla badanych	abstrakcyjne	% rysunków symb.	ilość rys.	%	
Podstawowo	12	—	8	18	8,4	412	91,6	450
Kontrolna	24	34	6	24	20,0	360	80,0	450

Za rysunki konkretne uznano ilustrację treści słowa np. „szalik” (szalik na szyi), „miłość” (całująca się para). Symbole konwencjonalne to np. serce (do słowa „miłość”), okulary (do słowa „sowa”). Specyficzny charakter miały rysunki stanowiące symbol zrozumiałe tylko dla dziecka: „smutek”, (czytanie listu, dwoja, grób, kwiat, ptak, krwawiąca ręka), „miłość” (rodzice i dziecko, ławka w parku, okulary dla zakochanych). Inne ciekawe skojarzenia: „mucha” (muchozół, okno, strzykawką), „ogień” (ognisko, płonący dom, świeca), cukier (cukierek, burak, wafel). Symbole oparte o wiadomości szkolne występują tylko w grupie kontrolnej, np. pamiętniki Paska (do słowa „pasek”), wzory chemiczne cukru.

Z analizy powyższej tabeli wynika, iż rysunki konkretne przeważają właśnie w grupie podstawowej (91,6%). Jednakże nawet rysunki stanowiące bardzo kon-

¹ Psychologiczskie problemy nieuspiewajomości szkolników. Red. Menczyńska N.A. Izd. Pedagogika. Moskwa 1971

kretną ilustrację słów w mniejszym stopniu ułatwiają ich przypominanie niż w grupie kontrolnej, gdzie sądząc po wynikach w nauce i drodze kariery szkolnej, I i tych uczniów są co najmniej średnie. Jak już wspomniałam, uczniowie otrzymali polecenie powtórzenia słów w tej samej kolejności, co lektor. Jednakże ani w grupie podstawowej, ani kontrolnej kolejność ta nie została zachowana. Sytuacji nie poprawiły piktogramy. Jeśli nawet w którejs z dziesięciu serii były próby zachowania kolejności, obejmowały najwyżej 5 słów. Były to zresztą przypadki nieliczne. Tylko jeden z uczniów w grupie kontrolnej już w IV próbie powtórzył 15 słów we właściwej kolejności, zachowując tę kolejność we wszystkich pozostałych próbach, także z piktogramami. Ponieważ jednak w części przypadków uczniowie zachowywali pewną prawidłowość w powtarzaniu grup wyrazów we wszystkich seriach, nasunął się problem przeanalizowania zasad, według których łączono wyrazy w pewne grupy. Nastąpił tu bowiem proces uogólnienia, który ułatwiał zapamiętywanie słów w grupach. Dlatego po zakończeniu wszystkich prób zadawano uczniom pytanie: „Dlaczego w takim właśnie porządku odtwarzałeś wyrazy?” Uczniowie z obydwu grup uzasadniali swoje decyzje, jeśli w ogóle takie grupowanie wystąpiło (grupa podstawowa: 55%, kontrolna: 80%). W grupie podstawowej najczęściej występowały połączenia (zestawy słów) typu: lampa-książka; lekarz-noga-buty; torba-pióro; miłość-smutek-niebo; rozwój-lekarz-lalka; wełna-szalik-pasek; niebo-pole-krowa-mucha.

Ta zasada łączenia w grupy wskazuje na fakt, iż za podstawę uogólnienia przyjęto pewną konkretną sytuację, w której działa badany. Tak też brzmiały uzasadnienia: „bo książkę się czyta przy lampie”. „Bo lekarz leczy nogę i but do niej pasuje”. „Lekarz dba o rozwój dziecka” (uczeń z miasta). „Niebo na polu widać, tam się krowa pasie, a mucha zawsze koło krowy lata” (uczeń ze wsi). Jako połączenie stałe występują „miłość” i „smutek”. Czasem dochodzi „niebo”, a czasem „jabłko”.

W grupie kontrolnej uczniowie odpowiadali, iż w części byli w stanie zachować kolejność słów, lub dlatego, że słowom tym można nadać jedną nazwę i dokonać ich klasyfikacji wg innej niż poprzednio zasady.

Dobroć-radość-rozwój: „Takie oderwane rzeczowniki”. Lampa-talerz-wazon: „Przybory, takie do domu”. Sowa-ząba-mucha: „Zwierzęta”. Pasek-szalik-torba-laska: „Uzupełnienie stroju” lub „Modne dodatki”. Niebo-ogień-wełna-pióro: „Właściwie takie mało konkretne nazwy”.

„Miłość” i „smutek” również i w tej grupie występowały razem. W obu grupach częste skojarzenie: „smutek” — „miłość” — „pasek”. Na ogólną ilość 600-krotnego odtwarzania tej serii słów słowo „miłość”, jako bliskie młodzieży, było pominięte tylko jeden raz w jednej próbie.

Można pokusić się o dalsze badania nad podstawową uogólnień, gdyż ten nie zamierzony rezultat badań wskazuje na przewagę praktycznego sytuacyjnego charakteru uogólnień w grupie podstawowej. Uogólnienia o charakterze teoretycznym występują tylko w grupie kontrolnej i nie obejmują jej w całości. Według Łurii i Wygodskiego uogólnienia tego typu są rezultatem nauki szkolnej.² Prawdopodobnie i tu wystąpił wpływ wyższego stopnia tej nauki w grupie kontrolnej.

W przypadku nieodtworzenia słów nie zaobserwowano żadnej prawidłowości w zależności od środowiska. Wyraz „krowa” zapominały w tym samym stopniu dzieci miejskie, co i wiejskie. Natomiast zamiast występujących słów wstawiono zamienienie bądź wyrazy o podobnym brzmieniu: wazon-wagon; morze-zorze (tylko grupa podstawowa), bądź o podobnym znaczeniu: talerz-miska; niebo-chmury (obie grupy), bądź też o podobnym charakterze: radość-rozkosz; rozwój-luksus;

² Łuria A.R.: Ob istoriczeskom razwitiu poznawatielnych processow. Izd. Nauka, Moskwa 1974.

lekarz-apteka (obie grupy), czy wreszcie o znaczeniu przeciwnym: dobroć-złość (tylko grupa podstawowa).

Charakterystyczne dla obydwu grup, iż w przypadku, gdy badani nie łączyli wyrazów w grupy, lecz wymieniali je w przypadkowej kolejności, ilość odtwarzanych słów była znacznie mniejsza i częściej występowały ich powtórzenia, a czasem perseweraacje. Umiejętność organizowania zapamiętywania zwiększała efekt. Także w momencie gdy uczeń zbliżał się do końca rzędu wymienianych słów, następowały powtórzenia, niezależnie od długości rzędu: czasem już po pięciu, czasem po dziesięciu lub trzynastu słowach (uczeń pytał: „a sowa już mówiłem?”).

Na pytanie, co im sprawia największą trudność w odtwarzaniu, zarówno grupa podstawowa, jak i kontrolna odpowiadała w zasadzie w dwojaki sposób: „mam gorszą pamięć” lub „wyrazy są takie łatwe, że w końcu się mylą”, zwracając uwagę na trudności z zapamiętywaniem mało zróżnicowanego materiału. W obydwu grupach uczniowie interesowali się swymi wynikami, zwłaszcza jak wypadli na tle innych.

Rezultaty badań nad spostrzeganiem i koordynacją wzrokowo-ruchową najdogodniej rozpatrzyć na podstawie I próby tablicy Płatonowa, gdy uczeń ma za zadanie wskazać kolejno czarne cyfry od 1 do 25. Jest to stosunkowo łatwa próba (zautomatyzowane czynności, liczenia, spostrzeganie cyfr i wskazywanie ich wskazówką). Średnie obliczone z trzech serii tej próby przedstawiają się następująco (tab. 13).

Tabela 13.

ROZMIESZCZENIE UCZNIÓW W PRZEDZIAŁACH CZASU POTRZEBNEGO
NA WYKONANIE I PRÓBY PŁATONOWA (CZARNE)

Czas (w sek.) Nazwa grupy	Liczba uczniów wykonujących próbę w czasie					Razem
	29-59	60-89	90-119	120-149	więcej	
Podstawowa	9	15	5	1	—	30
Kontrolna	13	17	—	—	—	30

Czas wykonania tej próby w sześciu przypadkach jest dłuższy dla grupy podstawowej niż dla kontrolnej. Można by przypuszczać, iż sześciu uczniów ma gorzej funkcjonującą czynność spostrzegania niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej. Jednakże analiza II próby, polegającej na wskazywaniu czerwonych cyfr w porządku malejącym (24-1), różnicę tę zmniejsza do trzech (tab. 14).

Tabela 14.

ROZMIESZCZENIE UCZNIÓW W PRZEDZIAŁACH CZASU POTRZEBNEGO
NA WYKONANIE II PRÓBY PŁATONOWA (CZERWONE)

Czas (w sek.) Nazwa grupy	Liczba uczniów wykonujących próbę w czasie					Razem
	29-59	60-89	90-119	120-149	więcej	
Podstawowa	7	20	1	1	1	30
Kontrolna	17	13	—	—	—	30

Próba ta bardzo często wykonywana była szybciej od poprzedniej, mimo iż jest trudniejsza, ponieważ czynność liczenia wstecz jest w mniejszym stopniu zautomatyzowana i wymaga większego zaangażowania uwagi, a także następuje zmiana kierunku zachowania się seryjnego. Średnie czasu trzech serii wskazywania czerwonych cyfr w porządku malejącym są często niższe niż przy cyfrach czarnych wskazywanych w porządku rosnącym. 14 uczniów grupy podstawowej i 15 uczniów grupy kontrolnej uzyskało w tej właśnie próbie lepszy czas. Porównując średnie czasu obydwu grup okazuje się, że tylko jeden uczeń z grupy podstawowej ma czas dłuższy niż 90 sek. Pozostali mieszczą się w tych samych przedziałach czasu, co grupa kontrolna (29 sek.—89 sek.), uzyskując ten lepszy czas bądź w czarnej, bądź w czerwonej próbie. O ile jednak ilość błędów w przypadku I próby była nieistotna, o tyle w II próbie 5 uczniów popełniło średnio (dla trzech serii) 1—3 błędów.

W oparciu o powyższe dane trudno przypuszczać, by różnice między grupami podstawową i kontrolną dotyczyły samego spostrzegania. U podstaw tych różnic leżą prawdopodobnie także inne czynniki związane np. z uwagą (u jednych uczniów silniejsza koncentracja uwagi w większym stopniu wzmacnia wydajność niż automatyzacja czynności).

Najtrudniejszą próbą, wymagającą zarówno udziału pamięci, koncentracji uwagi, jak i wytrwałości przy wykonywaniu zadania, są 3 serie próby III (tab. 15).

Tabela 15.

ROZMIESZCZENIE UCZNIÓW W PRZEDZIAŁACH CZASU POTRZEBNEGO
NA WYKONANIE III PRÓBY PŁATONOWA (CZARNO-CZERWONE)

Czas (w sek.) grupy Nazwa	Liczba uczniów wykonujących próbę w czasie								Razem	
	119— 179	180— 239	240— 299	300— 359	360— 479	420— 479	480— 539	wię- cej	wyko- nało-	nie wyk.
Podstawowa	3	4	2	6	5	4	1	3	28	2
Kontrolna	3	11	12	2	1	—	—	1	30	—

Próba tą wykonywana była w czasie przeciętnie 3—4 razy dłuższym niż obie pierwsze próby razem. Dwoje dzieci z grupy podstawowej, które dwie pierwsze próby wykonały w stosunkowo krótkim czasie, po rozpoczęciu pierwszej serii III próby przerywały wykonywanie czynności i odmawiały ponownego jej rozpoczęcia. Troje dzieci z tej samej grupy odmówiło wykonania drugiej lub trzeciej serii. W grupie kontrolnej wszyscy uczniowie wykonali po 3 serie tej próby, lecz najwyższą średnią czasu legitymuje się dziewczynka z grupy kontrolnej (669 sek.), a najniższą — chłopiec z grupy podstawowej (133 sek.).

Wykonywaniu tej próby towarzyszą częstokroć niecelowe ruchy: wymachiwanie wskazówką, przebieganie na drugą stronę tablicy, mimo że dziecko przed badaniem deklaruje się jako prawo- lub leworęczne i ustawia się z wygodniejszej dla siebie strony. Napięcie uwagi uwidacznia się często w mowie (np. chłopiec, który w poprzednich próbach nazywał liczbę „pietnaście”, w tej mówi „pitnaśce”. Z zestawienia jednak wynika, że większa część uczniów z grupy kontrolnej (29) uzyskuje lepszy, krótszy czas niż uczniowie z grupy podstawowej, ale i w tej ostatniej 20 uczniów mieści się w tych samych przedziałach czasu, co grupa kontrolna. Stanowi to 2/3 badanych i jest dowodem, że większość uczniów z grupy podstawowej dorównuje swym kolegom z grupy kontrolnej także i w tej trudnej próbie. W III próbie gwałtownie rośnie ilość błędów zwłaszcza w grupie podstawowej (tab. 16).

Tabela 16

ILOŚĆ BŁĘDÓW, POPEŁNIONYCH W CZASIE WYKONYWANIA PRÓBY PŁATONOWA
(CZARNO-CZERWONE)

Ilość błędów	Liczba uczniów popełniających błędy w ilości							Razem	
	0-1	2-7	8-12	13-17	18-22	23-27	więcej	wyko- nało	nie wyk.
Nazwa grupy									
Podstawowa	—	12	8	3	2	1	2	28	2
Kontrolna	4	21	1	—	—	1	—	30	—

Średnia ilość błędów dla grupy podstawowej wynosi 11, dla grupy kontrolnej 4. Największą trudność sprawiają te części rzedów, które niewiele różnią się od siebie, tj. w momencie zbliżania się do środka obu rzedów, gdy liczby w obu rzedach są większe od 10. Prawie wszystkie błędy zostały popełnione na tym właśnie etapie. Tylko jedno dziecko popełniało je zawsze na początku. W próbie tej najbardziej uwidoczniają się różnice między grupami podstawową i kontrolną. Żaden uczeń z grupy podstawowej nie wykonał próby bezbłędnie lub prawie bezbłędnie. Wprawdzie 12 uczniów z tej grupy mieści się w przedziale 2-7 błędów, ale ilość uczniów z grupy kontrolnej w tym samym przedziale jest dwukrotnie wyższa (24), a 4 badanych wykonało próbę bezbłędnie.

Różnice indywidualne zarówno w grupie podstawowej, jak i kontrolnej są bardzo duże. Obliczono, że w grupie podstawowej najdłuższy czas jest 4,8 razy większy od uzyskanego czasu najkrótszego, a taka sama różnica w grupie kontrolnej wynosi 4,6 razy. W zakresie ilości popełnianych błędów różnice są jeszcze większe. W grupie podstawowej: największa ilość błędów jest 16,5 raza wyższa od najmniejszej; w grupie kontrolnej — 50 razy³.

Współczynniki korelacji Pearsona między ilością błędów a czasem wykonania wynoszą w grupie kontrolnej: — 0,45 w podstawowej: — 0,33 i są nieistotne dla tej populacji. Przemawiałyby on również za tym, że dłuższy czas wykonania próby wcale nie poprawia jakości jej wykonania. Uczniowie ci, mimo że w zakresie spostrzegania i koordynacji wzrokowo-ruchowej nie różnią się zbytnio od swych rówieśników z grupy kontrolnej, mają gorszą koncentrację uwagi, szybciej się męczą, a przede wszystkim napotykać trudności nie starają się ich pokonać, rezygnując często z wysiłku, ponieważ brak im wytrwałości. Przenosi to różnice między uczniami klas normalnych i uzawodowionych ze sfery procesów poznawczych do sfery motywacyjnej.

IV. DYSKUSJA I WNIOSKI

Podjęte badania okazują się potrzebne z punktu widzenia społecznego. Uczniowie klas uzawodowionych znaleźli się w tych klasach na skutek niepowodzeń w nauce. O niepowodzeniach nie decydowały wyłącznie mniejsze możliwości intelektualne, lecz także inne właściwości procesów poznawczych badanych uczniów różniące je od populacji uczniów z klas ogólnych. W zakresie pamięci dotyczą one mniejszej efektywności uczenia się słownego, o czym świadczą niższe średnie zapamiętywania. Grupę tych uczniów cechuje też wolniejsze tempo uczenia się, na co wskazują krzywe zapamiętywania. Krzywe te wskazują również na niesystematyczny przy-

³ Obliczono, ile razy większa jest ilość błędów u ucznia, który popełnił ich najwięcej, od ilości błędów u ucznia, który popełnił ich najmniej. Analogiczne wielkości — dla czasu wykonania prób.

rost materiału w grupie podstawowej i mogą świadczyć o różnicy w sposobie uczenia się obu grup uczniów.

Organizacja procesu zapamiętywania przebiega w oparciu o odmienne niż w grupie kontrolnej zasady, uwzględniające przede wszystkim nie teoretyczny, lecz praktyczny, sytuacyjny charakter grupowania słów, co może wynikać z niższego szczebla nauki szkolnej. Upośredniony logiczny charakter materiału w mniejszym stopniu podwyższa efektywność zapamiętywania w grupie podstawowej niż w grupie kontrolnej. Grupę podstawową cechują również mniejsze: zakres, trwałość i podzielność uwagi. Uczniowie ci szybciej się męczą i są mniej wytrwali niż uczniowie z grupy kontrolnej, co jest tym bardziej widoczne, im wyższy jest stopień trudności próby. Niektóre jednak cechy procesów poznawczych uczniów klas uzawodowionych nie wykazują różnic w odniesieniu do grupy kontrolnej. Maksymalna ilość zapamiętanego materiału jest taka sama w obu grupach. W zakresie pamięci bezpośredniej różnice między grupami są niewielkie i nie wskazują na mniejszą pojemność tego typu pamięci w grupie podstawowej. Zapamiętywanie logiczne jest i w tej grupie lepsze niż zapamiętywanie mechaniczne. W grupie podstawowej, tak jak i w grupie kontrolnej występuje organizacja procesu zapamiętywania, co podwyższa jego efekt. Badania spostrzegania, orientacji przestrzennej i koordynacji wzrokowo-ruchowej nie wykazują różnic między grupami podstawową i kontrolną. W obydwu grupach występują duże różnice indywidualne. Część uczniów klas uzawodowionych w zakresie wyników przeprowadzonych badań nie odbiega od rezultatów takich badań uzyskanych w grupie kontrolnej.

Reasumując należy stwierdzić, że badana grupa uczniów klas uzawodowionych różni się od grupy kontrolnej przede wszystkim tempem i sposobem uczenia się, co związane jest z występującymi w tej grupie większą męczliwością i brakiem wytrwałości. Bardzo duże różnice indywidualne wskazują na niejednorodność badanej grupy, a co za tym idzie — konieczność rozpatrywania każdego przypadku indywidualnie. Jest to ważne zwłaszcza dla tych uczniów, którzy zostali skierowani do klas uzawodowionych zbyt wcześnie. Różnice między grupami w zakresie ilości odtwarzanego materiału nie są tak duże, by wskazywały na niemożność jego opanowania przez uczniów z grupy podstawowej. Jednakże wolniejsze tempo uczenia się w połączeniu z brakiem wytrwałości i nadmierną męczliwością wymagają od nauczyciela lepszej organizacji procesu dydaktycznego. Nie wydaje się natomiast słuszne, by cechy te przekreślały możliwość ukończenia normalnej szkoły podstawowej przez całą badaną grupę uczniów klas uzawodowionych, zwłaszcza że zarówno brak wytrwałości, jak i nadmierna męczliwość mogą stanowić przeszkodę także w opanowaniu umiejętności zawodowych. Stąd problem selekcji uczniów do klas uzawodowionych jest ważny zarówno dla tych, którzy powinni się znaleźć w klasie przysposabiającej do zawodu, jak i dla tych, którzy zostali doń skierowani zbyt pochopnie, bez badań i bez prób szukania innych rozwiązań. Poszukiwanie przyczyn niepowodzeń szkolnych tej grupy jest przedmiotem dalszych badań naszego IKNiBO.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JAN LEGOWICZ: O NAUCZYCIELU. FILOZOFIA NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Państwowe Wydawnictwo Naukowe, W-wa 1975 r.

W książce zatytułowanej „O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania” Prof. Jan Legowicz podejmuje zagadnienia o niezwykle doniosłej wadze, gdyż porusza sprawy dialektycznej jedności czynników procesu nauczania i wychowania w wielostronnym uwarunkowaniu na tle dziejowego posłania zawodu nauczycielskiego. Rozważa sprawy przejmujące do głębi każdego nauczyciela, gdyż dociera do jego wnętrza — do osobowości pedagogicznej, na którą „składa się nie tylko jego wykształcenie ogólne i profesjonalne, nie tylko znajomość technik działania ani przysposobienie organizacyjne, ale jej niejako trzonem musi być aksjologia dydaktyczno-wychowawcza, a więc określony system ogólnoteoretyczny wszechstronnego wartościowania człowieka, którego nauczyciel kształci i wychowuje” (s. 4).

Pozycja ta adresowana jest wprawdzie do nauczycieli czynnych, od przedszkolnego począwszy, a na akademickim skończywszy. Jednak przez swą dużą wnikliwość, docieklivość obserwacji stanów psychospołecznych w procesie nauczania i wychowania oraz formułowania wielostronnych wskazań natury ogólnej i szczegółowej może być ona bardzo przydatna dla studentów uczelni pedagogicznych w odnajdywaniu siebie teraz i w przyszłej pracy zawodowej. O dużej przydatności i użyteczności tej książki decyduje jej zwarta logiczna struktura, zawarte w niej treści, jak i bogata forma przedstawionych zagadnień ilustrowanych przykładami z życia i przysłowiami, w których zawarta jest mądrość pokoleń.

Autor rozważa w niej sprawy, które zwykło nazywać się potocznie wychowaniem i nauczaniem, a na tym tle wskazuje na bogactwo osobowości nauczyciela „model nauczyciela” (za J. L.) — jako niezbędnego warunku inspiracji pokoleniowej młodości. Całość pracy tworzy zwarty logiczny ciąg problemów w zakresie świadomej i celowej, planowej i zorganizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, zmierzającej do osiągnięcia określonych skutków w postaci pożądanych zmian w osobowości młodzieży zgodnie z potrzebami socjalistycznego państwa. Jan Legowicz świadomie i celowo osadza wszystkie problemy na podłożu filozoficznym, gdyż jak stwierdza: „swymi odniesieniami pryncypialnymi filozofia służy pedagogice, zaś stosowaniem tych odniesień w sposobieniu człowieka pedagoga spełnia zadania filozofii” (s. 4). Wskazuje na niezwykle ważny problem dialektycznej jedności procesu nauczania i wychowania, w którym „pedagogiczna osobowość nauczyciela” (za J. L.) i ucznia winna się nawzajem przenikać nie tylko w myśleniu, ale i działaniu. Jego zdaniem „jedna i druga osobowość powinna pedagogicznie być dla siebie otwartą, jedna z drugą przenikać i współspłatać się w dialektyce współżycia i wynikającej zeń dialektyce myślenia oraz postępowania” (s. 7).

W opublikowanej książce zwraca uwagę czytelnika określony z pozycji dużych doświadczeń filozoficzny, a jednocześnie wysoce pedagogiczny sposób patrzenia na sprawy wychowania i nauczania. To filozoficzno-pedagogiczne spojrzenie jest na podłożu materializmu dialektycznego i historycznego. Jest to spojrzenie na świat i ludzkie sprawy młodego pokolenia z pozycji najszczytniejszych ideałów humanizmu socjalistycznego, gdzie celem i najwyższą wartością jest człowieczeństwo. Zaakcentować trzeba i to, że Autor jednocześnie odrzuca wszelkie spetryfikowane i kosztujące układy wychowawcze.

Jan Legowicz analizując po części w przedmowie „Filozofia i teoria-praktyka pedagogiczna” warunki powodzenia podejmowanych przeobrażeń edukacyjnych, organizacyjno-instytucjonalnych szkoły, uzależnia ich skuteczność od zsynchronizowania unowocześnienia szkoły, ze staraniami o kształcenie i specyficzne na wysokim poziomie doskonalenie nauczyciela. Autor ma na myśli pedagogiczno-osobowościowe kształcenie i wychowawcze sposobienie nauczyciela, jak się dalej wyraża zagadnienie godne „filozofii nauczyciela” (za J. L.).

Jednym z nowatorskich elementów całej struktury książki jest uwypuklenie funkcji podmiotowej i partnerskiej młodzieży szkolnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Przemyślenia swoje, ustalenia, inspiracje i postulaty zawarł Prof. Jan Legowicz w sześciu rozdziałach. Pierwszy, zatytułowany „Nauczyciel w swych dziejowo-ideowych postawach”, składa się z przeglądu wielowiekowych dzieł nauczyciela w służbie człowieka, gdzie jedyną zawsze jego własnością było „życie i współżycie z uczniami” (s. 8). Jest to barwny przegląd posłannictwa nauczyciela od starożytności do chwili kształtowania nowego „modelu nauczyciela” w ustroju socjalistycznym. Rozdział ten chronologicznie wprowadza czytelnika w kształtowanie się „modelu nauczyciela” na tle uwarunkowań społeczno-historycznych poszczególnych epok. Pokazuje zmienność przygotowania, umiejętności, pozycji nauczyciela na tle potrzeb i celów określonego ustroju społeczno-politycznego. Jest on pewnym studium tworzenia się zawodu nauczyciela w całokształcie jego rozwarstwień klasowych i przeobrażeń ideowych.

Następny, drugi rozdział traktuje o dialektyce nauczania i wychowania. J. Legowicz zwraca uwagę na potrzebę unowocześnienia szkoły i zbliżenia jej do życia. O tym unowocześnieniu nauczania i wychowania Jego zdaniem decydują nie tylko kwalifikacje nauczyciela, ale decyduje i młodzież jako podmiot nauczania i wychowania. W dialektyce nauczania nieodzownym staje się unowocześnienie metod nauczania na tle warunków wewnętrznych i zewnętrznych szkoły. Dialektyka nauczania jest równocześnie dialektyką wychowania, gdyż jest to ciąg rozwoju osobowości młodego. Nauczyciel i uczeń w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczestniczą we wspólnym ciągu poczynań pedagogicznych nawzajem się przenikających i nakładających. Każdy zabieg pedagogiczny rozstrzyga się w uczniu i tu wyraża się dialektyczna jedność nauczania i wychowania.

Kolejny trzeci rozdział traktuje o pedagogicznej osobowości nauczyciela i składa się z czterech podrozdziałów zatytułowanych: „Osobowościowa struktura nauczyciela” (s. 41), „Osobowe współżycie” (s. 47), „Osobowa praca nad sobą” (s. 59), „Osobowość otwarta dla przyszłości” (s. 67). Na treść podrozdziałów składa się szerokie omówienie sylwetki nauczyciela, który ma jednoznaczny postawę ideowo-moralną i którego sposób bycia, postępowania odzwierciedla się u powierzonych jego pieczy — młodych. O istocie osobowościowej właściwości nauczyciela świadczy jego humanistyczna postawa integrująca w sobie wszystkie czynniki wewnętrzne i zewnętrzne pozwalające dobrze — ludzko — kierować drugim człowiekiem.

Autor wskazuje na najwyższą wartość w społeczeństwie socjalistycznym — jaką jest człowiek, a przepojenie człowieczeństwem całej osobowości nauczyciela staje się trzonem jego powołania w socjalistycznym wychowaniu młodego pokolenia. Osobowość nauczyciela musi wyrażać się w rozwiniętej komunikatywności, być wyczuloną na harmonijne współżycie z innymi. Autor wskazuje również na ważne zadanie nauczyciela — pracy nad sobą. Praca ta winna towarzyszyć nauczycielowi równoległe do pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Czwarty rozdział zatytułowany „Współosobowościowy przedmiot młodzieży” składa się z szeregu podrozdziałów, a to: „Osobowościowy styk pokoleń” (s. 70), „Młodzieży jakość młodości” (s. 73), „Młodzież świat młodych” (s. 76), „Młodość w psychofizycznym rozwoju” (s. 80), „Czynniki emocjonalne” (s. 83), „Indywidualizm

realistyczny" (s. 87), „Skąd i jaka młodzież" (s. 91), „Jakość rodziny jakością młodości" (s. 92), „W atmosferze pokoleń" (s. 100), „Optymizm młodości" (s. 105), „Optymizm nauczyciela" (s. 108).

Rozdział ten Autor rozpoczyna stwierdzeniem o odwieczności powtarzania się złożoności problemów wychowania młodych, ciągłych sporów zmieniających się w warunkach kulturowo-cywilizacyjnych. Prof. J. Legowicz bardzo mocno akcentuje zasadę, którą należałoby przyjąć, że młodzież nie jest dobra ani zła, ale zawsze taka, na jaką zasługuje pokolenie, które ją wychowało. „Nie ma nietykalnej starości ani wiarołomnej młodości, nic we wspólnocie pokoleń nie istnieje odrębnie dla siebie ani niezależnie od siebie, ale jedno staje się i sposobi przez drugie..." (s. 73). W tym kontekście podkreślona jest wyraźnie rola nauczyciela, która powinna polegać na wrastaniu w kształtowane przez siebie pokolenie i sposobienie jego do rzetelnej, obiektywnej samooceny na zasadzie słuszności racji bez względu na funkcję czy stanowisko. Umieć przybliżyć sprawy obu pokoleń, zdaniem Autora, to zadanie trudne, ale niezmiernie wdzięczne dla nauczyciela-wychowawcy, gdyż daje obiektywną możliwość odradzania się młodości i przeżywania ludzkiego bycia. Nauczyciel musi być otwartym na każdą indywidualność z osobną, musi spoglądać na młodych nie przez pryzmat własnych doświadczeń i świata dorosłych, lecz przez osnowę młodości w zastanych warunkach. W kontaktach z młodymi nauczyciel musi liczyć się z podstawowymi kręgami i czynnikami wychowawczymi, jakimi jest rodzina i rówieśnicy.

W kontekście konfliktów i spraw młodego pokolenia J. Legowicz dostrzega wiele przyczyn tzw. bezradności wychowawczej rodziców, a w związku z tym sugeruje społeczną potrzebę pogłębionych badań w zakresie pedagogiki domu rodzinnego.

„Intelektualny autentyzm dialogu dydaktycznego" to tytuł piątego rozdziału, na który składają się następujące podrozdziały: „Dialog podstawą dydaktyki" (s. 111), „Dialektyka programu nauczania" (s. 121), „Uczestnictwo kulturowe" (s. 133) i „Ethos intelektualny nauczyciela" (s. 149).

Jan Legowicz na początku rozdziału bardzo mocno podkreśla jeden z podstawowych warunków prawidłowego rozwoju współczesnej szkoły, gdzie „przestaje się w niej «kuć», a zaczyna się myśleć i uczyć myślenia" (za J. L.). Wynika to z naturalnej potrzeby współosobowego bycia uczniów z nauczycielami. Wskazuje przy tym na współdziałanie w nauczaniu dwóch czynników: umysłowego i uczuciowego, które nauczyciel w procesie nauczania powinien łączyć w jedności osobowościowej ucznia. W procesie nauczania dialog nauczyciela z uczniem integruje te dwa odniesienia. W dialogu tym zdaniem Autora realizuje się trzy funkcje, pierwsza to „funkcja wzajemności" oraz dwie funkcje osobowo-przedmiotowe, jedna ze strony nauczyciela, druga ze strony ucznia. Osiąga się przez to w nauczaniu wzajemność wzbudzenia intelektualnego i emocjonalnego, przez co kształtuje się między nauczycielem i uczniem dialektyczna jedność istnienia myśli i przeżywania. Zdaniem J. Legowicza „Dialog okazuje się też skutecznym środkiem metodycznym dla komunikatywnego usprawnienia nauczania" (s. 115). Wskazuje przy tym na wiele zadań dialogu w nauczaniu, który m.in. znosi bariery pomiędzy nauczycielem i uczniem, przewyższa dualizm między formą i treścią nauczania. J. Legowicz bardzo podkreśla, że nauczyciel moralnie odpowiada przed sobą, przed tymi, z którymi na co dzień obcuje, za swój umysłowy sposób bycia i postawę pedagogiczną nacechowaną wielką troską za terażniejszość i przyszłość młodego pokolenia.

W ostatnim, szóstym rozdziale zatytułowanym „Ideologiczno-moralna sprawność wychowawcza nauczyciela" zawartych jest też kilka podrozdziałów, a to: „Wychowawcza postawa nauczyciela" (s. 159), „Dynamika i struktura planowania wychowawczego" (s. 169), „Treść i zakres sprawstwa dydaktyczno-wychowawczego" (s. 182), „Ethos osobowości nauczyciela" (s. 193) oraz „Wychowawcze współuczestnictwo" (s. 202). J. Legowicz już we wstępie do tego rozdziału bardzo mocno po raz wtóry

podkreśla u nauczyciela-wychowawcy potrzebę doskonalenia własnej struktury osobowościowo-moralnej jako niezbędnego warunku stwarzania wokół siebie klimatu prawidłowego kształtowania „osobo-charakterów” (za J.L.). Dzisiejsza szkoła oczekuje nauczyciela o szczególnej sprawności i głębi osobowościowego zaangażowania tak, by w jego działalności stale ujawniała się jedność teorii i praktyki, by w słowie i czynie realizowała się prawda ludzkiego życia. Każda sytuacja wychowawcza zdaniem Autora winna stawiać się ogniwem dialektycznego jednania się woli nauczyciela i woli ucznia, gdzie wysiłek nauczyciela przechodzi w wysiłek ucznia. J. Legowicz zwraca wyraźnie uwagę na rolę czynników współtowarzyszących aktom wychowawczym, z którymi nauczyciel musi się liczyć. J. Legowicz zwraca też uwagę na stałe doskonalenie postaw nauczycieli, które muszą być wrażliwe na subtelne przeobrażenia u młodych. Musi się w nich jednać pryncypialność z wrażliwością, wyrozumiałością i życzliwością. Wskazuje na moc wielkoduszności nauczyciela i umiłowania młodzieży. Te postawy, umiejętności zdaniem J. Legowicza nie są „darami”, a owocem pracy nauczyciela nad sobą — samospობienia się i doskonalenia pedagogicznego w obcowaniu z młodymi.

W końcowej części rozdziału J. Legowicz bardzo mocno podkreśla łączność osobistej sprawności dydaktyczno-wychowawczej z postawą ideologiczną. Osobiste związanie nauczyciela z ideałami socjalizmu — wypływające z jego osobistych doświadczeń, przemyślań i odczuć — staje się źródłem podniecia „umysłowo-ideowych” (za J.L.) u ucznia. „Co nauczyciel myśli o życiu, o społeczeństwie, kulturze, o zasadach moralnych, czym osobiście żyje i co jako prawdę swego bycia potwierdza czynami i postępowaniem, to udziela się młodzieży i odwzajemnia w jej życiu” (s. 186). Zaangażowanie moralne w procesie wychowania winno jednocześnie współdziałać się woli nauczyciela i ucznia. Warunkiem tego jest zawsze rozsądna znajomość życia, rozważa, osobiste zapewnienie popierane postępowaniem nauczyciela. Spokój, równowaga ducha, doświadczenie i konsekwencja działania to trzon osobowościowy, który winien wyznaczać treść pedagogicznego działania nauczyciela.

W końcowej części książki zatytułowanej „W filozoficzno-pedagogicznej perspektywie” J. Legowicz wskazuje na perspektywiczny rozwój ideału człowieka, ideału otwartego z możliwością samostwarzania własnej struktury osobowościowej. Zdaniem Autora nauczyciel musi zawsze pamiętać o konfrontacji tego, jakie sprawności i umiejętności młody zdobywa aktualnie, a z czym się spotka po odejściu od niego w życiu codziennym. Wynika z tego m.in. potrzeba ustawicznego doskonalenia się samego nauczyciela tak, by tkwiąc w potrzebach terażniejszości widział perspektywiczne przeobrażenia młodego w świetle jego adaptacji do nowych warunków materialnych i duchowych.

Omawiana książka jest jedną z niewielu w polskiej literaturze pedagogicznej pozycją traktującą tak wnikliwie i w sposób wysoce humanistyczny o nauczycielu i jego powinnościach dziejowych na tle zmieniających się warunków społeczno-historycznych. Przepojona jest optymizmem i wiarą w to, że nauczyciel polski będzie dobrze służył tej największej wartości socjalistycznego społeczeństwa, jaką jest uczeń. Jest to uzasadniona wiara w całą zbiorowość nauczycielską, która przez własną dojrzałość, samodoskonalenie — odpowiednio kształtować będzie pokolenia młodych, zgodnie z ideałami socjalizmu. Zaletą książki J. Legowicza jest i to, że cały tok rozważań, sugestii jest przepojony ogromną ideaowością tkwiącą mocno w realiach działalności pedagogicznej nauczyciela socjalistycznej szkoły.

Operując interesującym wywodem teoretycznym stworzył Autor książkę bardzo ciekawą, przydatną dla tych wszystkich, którzy zainteresowani są jakością pracy nauczyciela i szkoły. Można się z niej wiele nauczyć i powinna się ona znaleźć w rękach każdego polskiego nauczyciela.

FLORIAN ZNANIECKI I JEGO ROLA W SOCJOLOGII. PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ ANDRZEJA KWILECKIEGO

Poznań 1975, UAM, s. 189, egz. 1120. Cena zł 52.

Florian Znaniecki należał do „gwiazd” poznańskiego środowiska naukowego i najwybitniejszych socjologów Polski międzywojennej. Spotykałem go na Czwartkach Literackich w Pałacu Działyńskich w Poznaniu.

Książka zawiera materiały z sesji naukowej zorganizowanej z inicjatywy Instytutu Socjologii UAM i poznańskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w dniach 15 i 16 grudnia 1972 r. w Poznaniu. Uczestniczyli w niej socjologowie ze wszystkich ośrodków socjologicznych w Polsce oraz córka uczonego prof. dr Helena Znaniecka-Lopata przybyła ze Stanów Zjednoczonych. Sesja miała na celu ukazanie pełnej działalności wybitnego socjologa Floriana Znanieckiego (1882—1958). Posiadał on bogate osiągnięcia: zorganizował Katedrę Socjologii i Filozofii Kultury na UAM, Polski Instytut Socjologiczny oraz wydawał *Przegląd Socjologiczny*. Stworzył polską szkołę socjologiczną, rozślawiając naukę polską na świecie. Sesja ukazała również osiągnięcia dla miasta Poznania i współczesnego świata, aktualne walory i przeciwnie poglądy Znanieckiego.

Helena Znaniecka-Lopata przedstawiła pracę: „Florian Znaniecki i ewolucja twórcza socjologii”. F. Znaniecki znajdował się pod silnym wpływem filozofii Bergsona. Rozróżnia 4 logiczne klasy systemów społecznych — stosunki społeczne (stosunki interpersonalne), role społeczne (współdziałanie między jednostką a zespołem), grupy społeczne (funkcje pełnione przez członków społeczeństwa) oraz społeczeństwo (podział funkcji społecznych). W pracy „Modern Nationalities” (1952) dokonał analizy treści i ewolucji kultur narodowych. Kultura obejmuje szeroki zakres — ludność, terytorium, język, religia, sztuka, architektura, literatura, zwyczaje i inne.

Józef Chałasiński omawia zagadnienie: „Florian Znaniecki — socjolog polski i amerykański”. F. Znaniecki miał wszechstronne zainteresowania. Kochał Platona i poezję. Doktorat z filozofii uzyskał w Krakowie, mając 28 lat. Studia odbywał w Genewie, Zurychu i Paryżu. Ponieważ nie lubił dużego miasta, mieszkał pod Poznaniem. Miał parę koni, bryczkę, sam powoził, jeździł konno i grał w golfa. Przez pewien czas służył we francuskiej Legii Cudzoziemskiej (s. 24). W okresie II wojny światowej przebywał w Stanach Zjednoczonych, wykładał na University of Illinois w Champaign pod Chicago, gdzie poznał swą przyszłą żonę Amerykankę Eileen Markey. Książka „The Polish Peasant” — owoc współpracy polsko-amerykańskiej — przyniosła mu światową sławę.

Paweł Rybicki jest autorem pracy: „Znanieckiego Wstęp do socjologii odczytany po latach pięćdziesięciu”. Książka wydana w 1922 r., oryginalna, wybitna, była wielkim wydarzeniem w polskim życiu naukowym oraz wielkim przeżyciem intelektualnym. Są w niej dwa odmienne światy: świat przyrody i świat kultury. Przyniosła ona nowe ujęcie socjologii jako nauki — Znaniecki zlokalizował socjologię w świecie kultury, uważał, że zjawiska społeczne są tylko jedną ważną klasą zjawisk kulturalnych. Takie ujęcie socjologii było oryginalne i kontrowersyjne. Książka „Wstęp do socjologii” stanowiła dla młodego jeszcze twórcy pracę bardzo krytyczną i ofensywną. Rysuje kontury nowego systemu socjologicznego. Znaniecki nadal utrzymuje krytykę poglądów Comte’a, Spencera i innych socjologów, którzy uważali społeczeństwa jako całości kulturowe. Dzieło Znanieckiego powstało z opozycji do pozytywizmu i jego odmiany — naturalizmu. Zawiera również pewne ślady związku z myśłą pozytywizmu, sposób myślenia właściwy pozytywizmowi oraz naukową teorię moralności. Jaki jest dystans do współczesności? Zawiera kilka cech:

1) praca posiada trudny język, posługuje się terminami odbiegającymi od języka potocznego i naukowego,

2) posiada analityczne ujęcie świata działalności ludzkiej, stanowi źródło inspiracji dla naukowej działalności w dziedzinie socjologii oraz humanistyki. Jest dzisiaj wartościową pozycją socjologicznej klasyki, budzącą zainteresowanie do socjologii i nauki.

Antonina Kłosowska omawia problem: „Znanickiego koncepcja kultury a socjologia kultury”. Autorka wyraża pogląd, że analiza koncepcji kultury Floriana Znanickiego wymagałaby obszernej i nader erudycyjnej rozprawy. Podstawowy element wszystkich systemów kultury stanowią działania świadomych ludzkich podmiotów. „Kultura w rozumieniu Znanickiego odpowiada całemu światu istot świadomych lub raczej świadomego ludzkiego działania” (s. 49). Według Czarnowskiego kultura stanowi pewną bardzo rozległą i ważną kategorię faktów społecznych. Znanicki za kulturę przyjmuje całą sferę różnorodnych kategorii świadomych działań ludzi. Zjawiska kulturalne mają zmienny charakter.

Maksymilian Pacholski prezentuje: „Koncepcje Znanickiego na tle socjologicznych poszukiwań teorii zmiany i rozwoju”. W społeczeństwie obserwujemy permanentne zmiany. „Człowiek tworzy świat coraz nowy, ale przez to tylko, że tworzy sam siebie w łonie danego mu już świata” (s. 60). Rozwój społeczny powstaje z inspiracji twórców na odtwórców, według terminologii Znanickiego „arystokracji” na „masy”. Zmiany społeczne powstają na drodze ewolucji lub rewolucji. Innowacja, aby stała się udziałem całego społeczeństwa, musi być „wcielona w życie”. Wprowadzenie zmian może nastąpić poprzez zjednywanie i współpracę albo poprzez przymus i konflikt. Rozróżnia on 2 typy reorganizacji:

- 1) reorganizacja konserwatywna dążąca do zachowania systemu,
- 2) reorganizacja twórcza opierająca się na otwartości systemu i wchłanianiu nowych wartości.

Zygmunt Dulczewski omawia zagadnienie: „Florian Znanicki jako twórca metody autobiograficznej w socjologii”. Według opinii René Königa, dzieło W. I. Thomasa i F. Znanickiego o chłopie polskim rozpoczyna empiryczną drogę w rozwoju socjologii i toruje drogę współczesnej metodologii nauki o społeczeństwie. Znanicki rozwijał warsztat socjologa empiryka. Był uczonym „chodzącym po ziemi” i dbającym o „dobrze pulsujące źródła”. Wprowadził do badań socjologicznych 3 rodzaje dokumentów: listy prywatne, historię własnego życia (pamiętniki) oraz wypowiedzi na określone tematy. Pamiętnik Władysława Wiśniewskiego stał się pierwszą metodą autobiograficzną w socjologii. „Pamiętnik Władka” wskazał na możliwość nowego użytkowania materiału autobiograficznego w socjologii na większą skalę. Wykorzystanie listów prywatnych dla celów naukowych zostało zrealizowane we wspólnym dziele Thomasa i Znanickiego o polskim chłopie. Trzecim rodzajem dokumentów osobistych były wypowiedzi pisemne na określone tematy. Wykorzystał je Znanicki podczas badań nad mieszkańcami Poznania w 1928 r. Uчени zagraniczeni nazwali metodę stosowaną przez Znanickiego „metodą polską”. O uznaniu pamiętnikarstwa świadczą nowe powstałe instytucje: Komisja do Badań nad Pamiętnikarstwem PAN,

Towarzystwo Przyjaciół Pamiętnikarstwa,

Centrum Pamiętnikarstwa w Warszawie,

Czasopismo „Pamiętnikarstwo Polskie”.

Henryk Dutkiewicz napisał pracę: „Florian Znanicki jako socjolog wiedzy”. Najwyższy punkt widzenia na socjologię wiedzy przedstawił Znanicki w swej książce „The Social Role of the Man of Knowledge” (1940) oraz w artykule „The Present and the Future of Sociology of Knowledge” (1951). Obie prace zawierają poglądy krytyczne na tradycyjną socjologię wiedzy. Współczesne życie społeczne ułatwia powstanie i rozwijanie wiedzy. O rozwoju społeczeństwa i wiedzy decydują zawsze ludzie.

Władysław Markiewicz przedstawił problem: „Florian Znanicki jako socjolog na-

rodu". Teoria narodu w spuściźnie naukowej Znanieckiego nie stanowi odrębnej całości, lecz jest elementem stworzonego przez niego systemu socjologicznego. Kwestia narodowa interesowała go od 1917 r., którą nakreślił w przedmowie do „Modern Nationalities” (1952). W „Socjologii wychowania” Znaniecki twierdził, że w całym piśmiennictwie światowym nie ma tylu dzieł historycznych, literackich, filozoficznych i socjologicznych dotyczących narodu, jak w polskiej literaturze. Określa on naród jako wspólnotę kultury. Znaniecki narodu nie zacieśnił tylko do narodu polskiego, lecz rozpatrywał go na tle Europy i świata.

Andrzej Kwilecki omawia problem: „Florian Znaniecki jako socjolog stosunków polsko-niemieckich”. W szerokim zakresie zainteresowań Znanieckiego znalazły się również stosunki polsko-niemieckie, przedstawione w pracy „Socjologia walki o Pomorze”. Dla tych celów powstał przy Uniwersytecie Poznańskim Instytut Zachodni, a w Toruniu Instytut Bałtycki. Zrodziła je konieczność powstrzymania odwiecznego Drang nach Osten. Lecz „destrukcyjna ekspansja Niemiec spotka sprzeciw nie tylko z zewnątrz, ale będzie podkopywana również z wewnątrz” (s. 115). Autor liczył na siły odśrodkowe Niemiec.

Stefan Nowakowski przedstawia zagadnienie: „Florian Znaniecki jako socjolog miasta”. Wyraża je praca: „Miasto w świadomości jego obywateli”. Miasto odgrywa wielką rolę w organizowaniu życia społecznego, rozwija solidarność wszystkich mieszkańców, patriotyzm dla osiągnięć dokonanych i mobilizuje do przyszłych prac. Znaniecki przysłużył się wielce Poznaniowi.

Aleksander Wallis ukazał pracę Znanieckiego: „Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej”. Zawiera propozycje, które nie straciły do chwili obecnej inspiracyjnych wartości, próbę teorii społecznych stosunków przestrzennych.

Stanisław Kowalski zaprezentował zagadnienie: „Znanieckiego socjologia wychowania”. Jest ona dziełem podstawowym i do dzisiaj aktualnym. Jako student pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego (1925—1929) znalazł się w zespole Floriana Znanieckiego, gdzie również uczestniczyli studenci filozofii, historii, ekonomii i prawa. Socjologia wychowania oprócz opisowo-wyjaśniającej jest dyscypliną stosowaną, czyli praktyczną. Socjologia wychowania Znanieckiego przy pewnych korektach powstałych z postępu pedagogiki jest nadal aktualna. Stanowi system naukowy, który został ujęty w 2-tomowym dziele „Socjologii wychowania”. Oprócz 2 tomów „Socjologii” zapowiedział wydać trzeci tom, którego jednak nie zrealizował. Dzieło Znanieckiego wyprzedza poważnych autorów w tej dziedzinie i pozostaje wciąż aktualne. Zadaniem wychowania podług Znanieckiego jest przygotowanie członka społeczeństwa do pełnienia jego roli w życiu społecznym. Do czynników wychowujących włączył rodzinę i szkołę. Socjologia wychowania Znanieckiego jest ciągle żywa.

Jerzy Piotrowski omawia pracę: „Zagadnienie roli społecznej w systemie socjologicznym Floriana Znanieckiego”. W „Social Relations” (1965) podał on 4 klasy układów. Pierwszą klasę stanowią stosunki społeczne, drugą — role społeczne, trzecią — grupy, czwartą — społeczeństwa. Rola społeczna jest wyższą formą społecznego współdziałania, np. nauczyciel i jego uczniowie, kierownik i jego podwładni. Nad rolami społecznymi pracował w całym okresie twórczości naukowej. Dzieło Znanieckiego jest ciągle żywe.

Zbigniew Tyszką omówił ostatnie zagadnienie: „Socjologia poznańska po Znanieckim”. Dzieło jego kontynuują Tadeusz Szczurkiewicz, Stanisław Kowalski, Józef Burszta, Władysław Markiewicz i inni. Uprawiają dwa kierunki socjologii: teoretyczny oraz praktyczny. Instytut Socjologii UAM łączy swą działalność z pracą Instytutu Zachodniego. Instytut Socjologii z inspiracji Instytutu Zachodniego prowadził badania na Ziemiach Zachodnich.

Czy pozostała po Znanieckim w Poznaniu jego szkoła? Oczywiście, na to pytanie

należy odpowiedzieć negatywnie. Lecz chociaż Znaniński już nie żyje — ukierunkował działalność swych uczniów, którzy kontynuują jego dzieło.

Profesor Stanisław Kowalski zajmuje się socjologią wychowania, profesor Władysław Markiewicz interesuje się problemem narodu; profesor Ziółkowski kontynuuje badania nad mieszkańcami Poznania, a profesor Dulczewski rozwija metodę analizy dokumentów osobistych.

Na końcu książki zamieszczono bibliografię prac Floriana Znanińskiego w językach polskim i angielskim oraz streszczenie prac sesji w języku angielskim — „Floriana Znaniński and his role in sociology”.

Prace zamieszczone w publikacji ukazują wybitną postać Floriana Znanińskiego i jego pełny wkład do socjologii polskiej. Jego oryginalna i pionierska działalność naukowa rozświetliła naukę polską na całym świecie i ciągle inspiruje uczonych polskich oraz obcych. Praca Floriana Znanińskiego przynosi chlubę Poznaniowi oraz naszemu krajowi.

Stefan Szajdak
Sroda Wlkp.

KONSTANTY LECH: NAUCZANIE WYCHOWUJĄCE W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Warszawa 1974, WSiP, ss. 160. Cena zł 18.—

Prezentowana książka jest ostatnią pracą Profesora Konstantego Lecha, której nie zdążył oddać do druku w ostatecznej formie. Dlatego też warto od razu na wstępie podkreślić podjęcie tego wysiłku przez M. Łobockiego. Rezultatem tej pracy jest w pełni ukończona pozycja Autora. Wartość jej podnosi opracowane również przez M. Łobockiego postłowie, w którym w syntetyczny sposób ujęty został wkład Profesora K. Lecha do polskiej pedagogiki.

We wstępie książki Autor ocenia stan nowatorstwa pracy szkół. Stwierdza m.in. — że szkoła nie doskonała warunków i metod swojej pracy (s. 5); — że niewiele w ciągu kilkunastu lat zmieniło się, niewiele zmienia się obecnie i niewiele chyba zmieni się w przyszłości (s. 5); — że niewiele pomogły w konkretnej pracy szkoły nowe formy kształcenia nauczycieli (s. 6) itd. Są to stwierdzenia bardzo krytyczne, po których Autor stawia od razu pytanie, gdzie tkwi przyczyna tego stanu rzeczy? Niektóre z tych przyczyn już we wstępie sygnalizuje w postaci konieczności radykalnej reformy nauczania, gdyż — jego zdaniem — nie wystarczą tylko korekty w ramach tradycyjnego nauczania, nie wystarczą tylko mówienie nauczycielom, że należy aktywizować uczniów (s. 5 i 6) itd. Zapowiada na zakończenie wstępu, że książka ma „wskazać drogę do odrodzenia pracy szkoły zgodnie z potrzebami i warunkami współczesnego życia” (s. 8):

Wskazania te wyłożył w dziewięciu rozdziałach. Pierwszych siedem wiąże z ustaleniami przez siebie wcześniej¹ pięcioma zasadami nauczania wychowującego, mianowicie: zasadą racjonalizacji, zasadą ekonomii, zasadą kooperacji, zasadą humanizacji, zasadą karność, ładu i porządku.

Rozdział pierwszy zatytułowany „Nauczanie i wychowanie przez organizację uczniów” poświęca zasadzie racjonalizacji. Stwierdza w nim na początku, że na to, aby wychowanie „było marszem naprzód — podejmowaniem i realizowaniem zadań na miarę ambicji i rosnących możliwości młodzieży” (s. 10), musi być wykonywaniem

¹ K. Lech: Nauczanie wychowujące. Warszawa 1967, PZWS.

„wybranego świadomie i realizowanego planu działania w złożonym środowisku społecznym — z wykorzystaniem przy tym przyswajanych treści nauki, techniki i ogólnych założeń organizacji pracy” (s. 10).

Dzięki tak pojętemu wychowaniu istnieje ścisły jego związek z nauczaniem, i to nie automatyczny, a zagwarantowany dobrą organizacją. Zmianę tradycyjnej organizacji na coraz to doskonalszą nazywa K. Lech racjonalizacją. Największym efektem wychowawczym dobrej organizacji będzie „przekonanie o wielkiej roli myślenia i rzetelnego poznawania rzeczywistości w codziennym życiu człowieka, o doniosłości dyskusji, rozumienia stanowiska innych osób, potrzeby naukowego uzasadniania i społecznej aprobaty dla głoszonych przekonań i wykonywanych działań” (s. 12).

Dla praktyki szkolnej oznacza to, poznać optymalne sposoby postępowania w konkretnych sytuacjach, aby „na konkretnych, różnorodnych przykładach ukazać konieczność docierania na miarę możliwości do struktury poznanej rzeczywistości, dostrzegania powiązań... wyróżniania tego, co ważne i warte wysiłku poznawczego i racjonalizatorskiego” (s. 14).

Dlatego też K. Lech proponuje prowadzenie w szkole dokumentacji czynności racjonalizatorskich, które dzieli na 3 kategorie (drobne pomysły, łączenie drobnych w większe całości i podejmowanie zadań zasadniczych) i szeroko uzasadnia na przykładach. Proponuje również sposoby oceny rozwoju racjonalizatorstwa w klasie drogą alternatywnej sześciostopniowej punktacji (1, 1—2, 2—3, 3—4, 4—5, 5), określając również jej wymogi.

Kolejne trzy rozdziały Autor poświęca podstawom systemu rozwijania myślenia uczniów, metodom problemowym i nauczaniu programowanemu w tym systemie. Zagadnienia te rozpatruje i podporządkowuje zasadzie ekonomii. W rozdziałach tych na uwagę zasługuje porównanie systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej z systemem rozwijania myślenia uczniów, model czynności poznawczych, zasady rozwijania myślenia uczniów, miejsce nauczania problemowego w nowym systemie, możliwości wprowadzenia nowej techniki programowania do praktyki szkolnej itp.

Nowa technika programowana proponowana przez Autora różni się zasadniczo od dotychczasowych technik w tym zakresie. Nie wymaga ona „opracowania specjalnych podręczników programowanych, lecz może być początkowo stosowana nawet przy użyciu podręczników konwencjonalnych” (s. 82). Programy pracy uczniów są więc ogólniejsze niż w dotychczasowym nauczaniu programowanym i jak to określa Autor „tylko ukierunkowują tę pracę przez określenie, skąd i jak mogą być czerpane treści nauczania oraz jakie czynności poznawcze wystąpią przy ich przyswajaniu” (s. 82). Uczniowie zdobywają w tym systemie programowania wiedzę głównie poprzez studiowanie tekstu i odpowiadanie na postawione pytania. Z kolei zdobytą wiedzę konfrontują z przeprowadzonym przez siebie doświadczeniem lub obliczeniem. Swoje indywidualne odpowiedzi porównują w zespołach i oceniają wspólnie z nauczycielem.

Najważniejszą częścią lekcji w nowym systemie są właśnie pytania konkretyzacyjne sprawdzające wiadomości i umiejętności, polegające na problemowym powtarzaniu wiadomości i utrwalaniu wiedzy na drodze myślowej. Lekcja taka od początku do końca jest dokładnie zaprogramowana zarówno pod względem treści, jak i przebiegu, a uczniowie uczą się głównie samodzielnie z podręcznika i samodzielnie kontrolują wyniki swej pracy. Kierunek prac w tym zakresie określa nauczyciel, który w odróżnieniu od szkoły tradycyjnej otrzymuje w specjalnym podręczniku dla nauczycieli, opracowanym przez specjalistów, podstawowe dane o doborze i układzie treści i czynności uczniów. Będą to więc dla niego „określone konkretne zadania poszczególnych lekcji, będą wskazane (z podaniem stron) teksty z podręcznika i z innych ksiązek, będą wskazane pomoce, zwłaszcza do konkretyzacji, będą podane pytania ukierunkowujące samodzielne czytanie tekstu oraz pytania ułatwiające konkretyzację przyswojonego materiału, będą wreszcie propozycje krótkich

notatek z przeprowadzonych lekcji z użyciem w nich nowych poznanych wyrażen, wzorów, schematów itp" (s. 87).

Nad tą częścią książki zatrzymałem się nieco dłużej, gdyż uważam, że jest to jej najważniejsza część, część, której teoretyczne założenia można już od zaraz wprowadzać do praktyki nauczania. Mamy już również podręczniki (np. z fizyki), które w myśl nowej koncepcji programowania zostały opracowane. Warto więc to spopularyzować.

Ważną rolę w nauczaniu i wychowaniu odgrywa struktura środowiska, która jest terenem zdobywania wiedzy i rozwijania aktywności uczniów. Podporządkowuje to Autor (rozdział V) zasadzie kooperacji i harmonii, z której wynikają 3 rodzaje więzi między osobnikami a środowiskiem, mianowicie: więzi rzeczowe, osobowe i ideowo-powinnościowe. I wreszcie miejsce ucznia jako podmiotu własnej pracy w nowym systemie (rozdział VI) podporządkowuje zasadzie humanizacji, z której wynika, że każda konkretna praca ucznia ma być dla niego osobistym zadaniem, wynikającym z jego postawy i motywów działania.

Ostatnie trzy rozdziały książki Autor poświęca technologii nauczania, a więc praktyce nauczania w systemie rozwijania myślenia uczniów. Podporządkowuje to zasadzie karności, ładu i porządku w organizacji pracy uczniów. Podaje propozycje do sporządzania rozkładów materiału i planowania lekcji oraz jej budowy drogą od teorii do praktyki i od praktyki do teorii.

Ostatni rozdział to przykłady lekcji fizyki i języka polskiego, które ilustrują założenia nowego systemu.

Książka zawiera jeszcze dużo więcej wskazań dla praktyki szkolnej, których nie sposób było nawet zasygnalizować w niniejszym krótkim omówieniu. Czy te wskazania wystarczą, czy są one w pełni możliwe do realizacji, czy wszystkie są realne, jasne, oceni sam Czytelnik książki. Jeżeli chociaż tylko część z nich wykorzysta, a pozostałe pozna i zmodyfikuje albo będzie zastanawiał się nad modyfikacją, to książka z pewnością spełni swoją rolę.

*Edmund Stucki
Toruń*

ZOFIA SKÓRZYŃSKA: PSYCHOLOGIA DLA RODZICÓW

Warszawa 1975, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 175

Ukazanie się na rynku wydawniczym książki popularyzującej wiedzę psychologiczną jest zawsze wydarzeniem, które zasługuje na uwagę przede wszystkim z tej racji, że takich publikacji stale mamy zbyt mało. W przypadku przedstawianej przeze mnie książki rangę tego wydarzenia podnosi fakt, że tym razem otrzymaliśmy pozycję rzeczywiście wartościową, mającą charakter systematycznego wprowadzenia do problemów psychologii stosowanej, głównie wychowawczej i klinicznej.

Praca Z. Skórzyńskiej adresowana jest, jak to wynika z tytułu, głównie do rodziców, ale może być również przydatna dla wszystkich zajmujących się wychowaniem dzieci (co zaznaczyła Autorka we „Wstępie”).

Osią tematyczną książki są psychologiczne aspekty wychowania dzieci w wieku szkolnym. Autorka bowiem wychodzi z założenia, iż okres przystosowania dziecka do warunków szkolnych ma niezwykle istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju jego osobowości i właśnie wtedy bardzo potrzebna mu jest mądra, przemyślana i troskliwa opieka rodziców. Tymczasem często rodzice, oddając dziecko do szkoły, czują się zwolnieni z wielu obowiązków opiekuńczych i wychowawczych, cedując je na szkołę. Skutkiem tego bywa zubożenie życia uczuciowego dziecka i osłabienie

więzi z rodzicami. Jest to, zdaniem Autorki, „...niewybaczalny błąd, za który bardzo często pokutuje się w okresie, gdy dziecko uczęszcza już do wyższych klas szkoły podstawowej lub uczy się w szkole średniej” (s. 8).

Omawiając tak określone problemy, podzieliła Z. Skórzyńska swą pracę na dwie części. W pierwszej — o charakterze raczej teoretycznym — zatytułowanej „Wiadomości ogólne” znaleźć można wybór informacji z zakresu wiedzy psychologicznej o człowieku. Zasięg omówionych tam zagadnień ilustrowają tytuły kolejnych pięciu rozdziałów tej części — 1. „O rozwoju psychiki ludzkiej”, 2. „O myśleniu”, 3. „O uczuciach”, 4. „Jak rozumieć zachowanie człowieka”, 5. „Co to jest zdrowie psychiczne i jak o nie dbać”. Druga część nosi tytuł „Wskazania praktyczne” i składa się z czterech rozdziałów: 1. „Zaspokajanie potrzeb”, 2. „Przekazywanie wartości”, 3. „Kształcenie woli i charakteru”, 4. „Granice wychowania”. Książka zamyka „Zakończenie”, w którym Autorka zwraca raz jeszcze uwagę czytelników na najistotniejsze zagadnienia związane z tematem swej książki. Aneks zawiera wykaz poradni wychowawczo-zawodowych oraz poradni zdrowia psychicznego w kraju. Rodzice i wychowawcy, którzy zechcieliby pogłębić swą wiedzę psychologiczną, mogą skorzystać z zamieszczonych po rozdziałach części teoretycznej, bibliografii omawianych zagadnień. Dobrze chyba jednak byłoby wyraźnie wskazać, które z zamieszczonych tam prac, ze względu na określone ich cechy jak i możliwości odbiorcy (różnego odbiorcy), są najbardziej polecane.

Wyrażając pogląd, iż praca Z. Skórzyńskiej jest rzeczywiście wartościowa, miałem przede wszystkim na uwadze odpowiedni do zamierzonych celów dobór treści. Zaletę tę posiada zarówno książka jako całość kompozycyjna, jak i każda z jej części. Podkreślić tu należy udane rozwijanie jednego z najtrudniejszych zadań stojących przed autorami prac popularyzatorskich, jaką jest selekcja informacji koniecznych do przekazania. W przypadku omawianej książki Autorka rzeczywiście potrafiła właściwie wyważyć potrzeby, tzn. dostarczyć czytelnikowi wszystkich podstawowych wiadomości o psychice, warunkujących skuteczne wychowanie, bez jednoczesnego obciążania odbiorcy nadmiarem informacji, który często stanowi barierę między tekstem popularnonaukowym a jego — nie będącym w danej dziedzinie fachowcem — czytelnikiem.

Tu warto podkreślić, iż w „Psychologii dla rodziców” zachowana została równowaga między wiadomościami o wszystkich sferach psychiki dziecka — intelektualnej, emocjonalnej i społecznej. Poruszone zostały również bardzo ważne problemy zdrowia psychicznego.

Z wywodów Autorki jednocześnie wynika, że ogromna większość trudności w wychowaniu dzieci i młodzieży to efekt niewłaściwego oddziaływania rodziców czy nauczycieli, nieumiejętnego przekazywania wychowankom pełnej informacji co do wartości poznawczej czy moralnej określonych działań otoczenia społecznego i samego podmiotu działającego. Jest to prawda jasna już dla poważnej części osób wychowujących dzieci i młodzież, ale jej ukonkretnienie i poparcie określonymi koncepcjami psychologicznymi oraz przykładami jest szczególnie istotne.

Jeżeli można mieć zastrzeżenia do tej sfery zagadnień, to nasuwają się one jedynie w związku z prezentowaniem zbyt dużej liczby stanowisk badawczych w kwestiach, które nie wymagają aż tak szczegółowego omówienia. Uwaga ta dotyczy głównie tej części I rozdziału, w której przedstawione są różne podziały na etapy rozwoju psychiki, brak natomiast przedstawienia dominującej obecnie w naszej literaturze psychologicznej periodyzacji tego procesu (patrz: Żebrowska: „Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży”).

Zastrzeżenia budzą także niektóre zagadnienia szczegółowe; nie ze wszystkimi sądami Autorki można się do końca zgodzić. I tak: nie sądzę, by rzeczywiście wyniki badań empirycznych nad rolą uczuć rodzinnych były aż tak drastycznie mniej wartościowe od literackich wypowiedzi na ten temat, jak sugeruje to Autorka —

„Pisarze (...) tak głęboko opisali istotę i znaczenie rozwoju uczuć człowieka, że to, co możemy znaleźć w wynikach badań empirycznych nad rodziną, brzmi wobec wymowy ich dzieł prymitywnie i ubogo” (s. 120).

Za przesadę też należy uznać twierdzenie, iż tylko matka (jako osoba najbliższa niemowlęciu) ma prawo do pierwszej oceny postępowania dziecka (s. 62). W ogóle chyba zaznacza się w tej książce brak równowagi między traktowaniem ról matki i ojca w wychowaniu małego dziecka, a już zupełnie pominięta została rola rodzeństwa i cała sfera problemów związanych z pojawieniem się w rodzinie kolejnego dziecka. A jak wiemy z praktyki, sytuacje takie są często źródłem poważnych trudności wychowawczych.

Podobnie chyba wyolbrzymione są zadania rodziny w rozwijaniu zainteresowań dzieci różnymi dziedzinami sztuki. Rzecz jasna, nie można negować prawidłowości intencji Autorki w tym względzie, ale z drugiej strony trzeba liczyć się z realiami — olbrzymia ilość rodzin w Polsce nie jest przygotowana do spełnienia takiego zadania po prostu dlatego, iż rodzice sami nie są odbiorcami sztuki. Z tego też względu tym właśnie obowiązkiem można i trzeba obarczyć szkołę, która z powodzeniem (przy dobrej organizacji pracy) jest w stanie podolać tak określonymu zadaniu. Od rodziców należy wymagać, aby rozumieli potrzebę rozbudzania zainteresowań dzieci sztuką i aby organizacyjnie pomagali szkole. Przy spełnieniu tych warunków z pewnością istnieje szansa na wykształcenie w młodym pokoleniu rozumienia wartości tkwiących w twórczości artystycznej.

Innym problemem zakłócającym prawidłowy przekaz informacji w omawianej przeze mnie książce jest obecność pewnych błędów i nieścisłości. Zaliczyć do nich należy twierdzenie, iż rozwój operacji logicznych przypada, według Piageta, na okres od 10 do 12 roku życia (s. 18), podczas gdy faktycznie według tegoż autora okres ten zawiera się między 10, 11 a 15 rokiem życia.

Trudno także zgodzić się z utożsamianiem takich pojęć, jak „wola” i „charakter” (nawet gdy intencją Autorki była większa przejrzystość wykładu), skoro w psychologii używa się ich na oznaczenie zupełnie różnych zjawisk, tym bardziej że taka dowolność terminologiczna wzmacnia błędne nawyki.

Błędnie według mnie interpretuje Autorka zjawisko i problemy akceleracji; wzrost liczby dzieci z jakimiś defektami układu nerwowego nie przekreśla faktu szybszego dojrzewania (fizycznego i psychicznego) współczesnej młodzieży i osiągnięcia przez nią wyższego pułapu rozwojowego. Można by też powiedzieć, że utrzymanie przy życiu dzieci słabszych i doprowadzenie ich do uzyskania określonego poziomu samodzielności życiowej jest także jakimś przejawem akceleracji, gdyż dawniej albo nie miałyby one szans przeżycia, albo też osiągałyby niższy stopień przystosowania do życia. Dalsze rozważania Autorki o akceleracji prowadzą do wniosku, który jest wewnątrznie sprzeczny — „Przyspieszenie rozwoju widoczne jest najbardziej w zakresie rozwoju fizycznego i intelektualnego, który jednak wyraża się tylko większym zasobem wiadomości i większą sprawnością operacji myślowych, a nie wyższym poziomem rozumienia rzeczywistości”.

Kolejna grupa krytycznych uwag dotyczy już językowej szaty książki. Jakkolwiek ogólnie i w tym względzie książka pozostawia dobre wrażenie, to jednak można zauważyć pewne potknięcia czy usterki. Wymieniłbym w tym miejscu małą płynność niektórych fragmentów tekstu (głównie „Wstępu”), zbytnie rozczłonkowanie na podrodzinaly, przy czym w niektórych wypadkach nie zachowano równowagi między rozbudowanym barokowo tytułem a króciutkim odcinkiem tekstu do niego przynależnym (ss. 30, 38, 63). Nie zawsze też treść tytułu zgodna jest w pełni z treścią odpowiadającej mu partii książki.

W dalszej kolejności wymieniłbym pewne niedoskonałości stylistyczne (choć są rzadkie, to jednak się zdarzają), nie zawsze szczęśliwy dobór wyrazów, który

może być przyczyną pewnych nieporozumień w odbiorze książki (adresatami mają być przecież ludzie bez psychologicznego wykształcenia).

Wreszcie ostatni mankament książki — to nieaktualnienie wykazu poradni wychowawczo-zawodowych; przynajmniej w odniesieniu do Krakowa był on nieprawdziwy już w 1974 roku. Należy jednak zaznaczyć, że pomysł zamieszczenia takiej informacji był ze wszech miar godny uznania.

Kończąc uwagi o „Psychologii dla rodziców”, wypada zachęcić nauczycieli do przeczytania tej niewielkiej rozmiarami i ciekawej książki oraz zaapelować, by rozpropagowali ją wśród rodziców. Być może łatwiej ułoży się współpraca szkoły z domem, gdy oprze się ją o konkretną, przystępnie podaną wiedzę psychologiczną.

Zyczyć też sobie trzeba kolejnego wydania tej pozycji, ale już wolnego od wymienionych usterek i może szerzej traktującego o zagadnieniach związanych z zaburzeniami rozwoju dzieci, a szczególnie z nerwicami dziecięcymi.

Wojciech Soborski
Kraków

RYSZARD WIĘCKOWSKI: NAUCZANIE ZRÓŻNICOWANE

Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, ss. 215, cena 28 zł

Przed każdym polskim nauczycielem stoi problem: jak pracować, aby realizować aktualne i prognostyczne założenia władz oświatowych w zakresie nauczania i wychowania. Z problemem tym wiąże się świadomość istnienia czynników utrudniających, a nawet udaremniających wysiłki nauczyciela, od którego wiedzy i doświadczenia zależy, w jakim stopniu będą pokonane niesprzyjające warunki środowiskowe, częstotliwość wadliwie organizowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej i poziom pracy intelektualnej uczniów mających różne zdolności.

Wiedzę nauczyciela w tym zakresie może poszerzyć praca Ryszarda Więckowskiego — „Nauczanie zróżnicowane” — bowiem jest ona sprawozdaniem z wieloletnich przemyślań i dociekań autora nad czynnikami utrudniającymi realizację postulatu demokratyczności w polskim systemie szkolnym. Nauczanie zróżnicowane ma zapewnić powodzenie w nauce możliwie wszystkim uczniom w klasie. Struktura jednostki metodycznej uwzględniająca pracę zróżnicowaną składa się z trzech podstawowych etapów: 1) praca jednolita — celem jest opracowanie nowych zagadnień programowych. Treść pracy i tok postępowania nauczyciela ma charakter jednolity; 2) praca zróżnicowana — forma organizacyjna pracy uczniów polega na organizowaniu określonych czynności uczniów w obrębie 2—3 poziomów. Uczniowie wykonują polecenia różniące się stopniem trudności; 3) praca jednolita — celem jest ocena efektów dydaktyczno-wychowawczych wszystkich uczniów.

Autor zakłada, że wszyscy uczniowie osiągną poziom dydaktyczno-wychowawczy zgodny z wymaganiami programu nauczania dzięki zróżnicowaniu stopnia trudności problemów, poleceń, ćwiczeń itp. ze względu na różnice intelektualne uczniów tej samej klasy. W nauczaniu zróżnicowanym można stosować metody problemowe z uwzględnieniem aspektu różnicowania problemów.

Nauczanie zróżnicowane, aby dało oczekiwane efekty, musi być sprzężone ze zróżnicowaną nauką domową ucznia, która ma polegać na samodzielnym wybraniu zagadnienia z kilku zestawów przedstawionych przez nauczyciela.

Analizując tę koncepcję nauczania zróżnicowanego dostrzega się, że autor wprowadza zróżnicowanie treści kształcenia i organizacji. Rozważania dotyczące doboru i układu treści są bardzo szeroko i wszechstronnie potraktowane, a ich efektem są dwie koncepcje programu: jednolitego i zróżnicowanego. Koncepcja jednolitego pro-

gramu kształcenia zawiera treści podstawowe i niezbędne dla dalszego kształcenia w różnych typach i rodzajach szkół oraz dla samokształcenia w zorganizowanych formach kształcenia ustawicznego. Program ten powinien zawierać treści przewidziane do opanowania przez wszystkich uczniów, jak i treści przeznaczonych dla uczniów z pierwszego i drugiego poziomu. To jest właśnie istotą zróżnicowania treściowego w obrębie jednolitego programu kształcenia. Natomiast koncepcja programu zróżnicowanego zmierza do kształcenia kierunkowych uzdolnień, zainteresowań i potrzeb poznawczych uczniów. Podstawową cechą tego programu ma być integracja wiedzy interdyscyplinarnej. Z tym łączy się sześć kierunków kształcenia. Zagadnienie programów szkolnych jest bardzo szeroko opracowane. Między innymi autor przedstawia wycinki projektu nowego programu nauczania j. polskiego dla klasy pierwszej i drugiej. Prawdziwą rewelacją w nauczaniu klasy drugiej jest kształtowanie u uczniów umiejętności konstruowania zdań współzrędnie i podrzędnie złożonych, zdań opartych o bezpośrednie przeżycia dziecka.

Troszcząc się o powodzenie ucznia w nauce, należy, obok nauczania zróżnicowanego i zróżnicowanej nauki domowej, organizować pracę wyrównawczą. Istota jej oraz wskazówki natury organizacyjno-metodycznej są bardzo dokładnie omówione w jednym z rozdziałów tej książki.

W ostatnim rozdziale autor omawia rolę nauczania zróżnicowanego w integracji społecznej zespołu i wskazuje na walory wychowawcze, które uchwycił w wyniku badania stosunków społecznych w eksperymentalnych klasach.

Problem nauczania zróżnicowanego jest omawiany w sześciu rozdziałach, których tytuły są następujące:

1. Nauczanie zróżnicowane, jego istota, sposoby realizacji.
2. Jednolity i zróżnicowany dobór i układ treści kształcenia.
3. Metody i formy organizacyjne pracy zróżnicowanej uczniów.
4. Zróżnicowana nauka domowa ucznia.
5. Funkcja pracy wyrównawczej w nauczaniu zróżnicowanym.
6. Rola nauczania zróżnicowanego w integracji społecznej zespołu uczniów.

Książka Ryszarda Więckowskiego spełnia kilka funkcji: zapoznaje czytelnika z istotą nauczania zróżnicowanego i ze zróżnicowaną pracą domową, z organizacją pracy w zespole wyrównawczym, przypomina lub rozszerza wiadomości z dydaktyki oraz ukazuje twórczą pracę badawczą naukowców nad przygotowaniem programów nauczania. Na uwagę zasługują również wcześniejsze koncepcje nauczania zróżnicowanego.

Nowa koncepcja nauczania zróżnicowanego odda wielkie usługi tym wszystkim, którzy organizując proces nauczania i wychowania, mają na uwadze różne możliwości uczniów, a więc wykazują o nich troskę, podwyższają wymagania wobec uczniów przeciętnych, dbają o ich rozwój, stymulują rozwój uczniów zdolnych oraz wykazują troskę o uczniów z trudnościami w nauce.

Chociaż autor znany jest czytelnikom z prac dotyczących nauczania początkowego, jego obecna pozycja powinna zainteresować wszystkich nauczycieli ze względu na proponowane formy pracy z uczniami opóźnionymi w nauce, a tych nie brakuje w żadnych klasach bez względu na przedmiot nauczania. Poloniści, obok wielu innych wskazówek, mogą znaleźć przykładowy tok pracy wyrównawczej. Ponieważ podany przykład ma charakter ilustracyjny, może oddać usługi nauczycielom różnych przedmiotów nauczania.

Na wielką uwagę zasługuje również fakt, że autor wszelkie uogólnienia dokonuje w oparciu o konkretny materiał badawczy. Dzięki temu praca ta ma podwójną wartość. Szkoda tylko, że taka wartościowa pozycja ukazała się nakładem 10 250 egz. i w tej chwili jest nieosiągalna. Książka ta powinna znaleźć się w każdej szkolnej bibliotece.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Na temat kadry pedagogicznej i perspektywy jej rozwoju w Rosyjskiej Federacyjnej Socjalistycznej Republice Radzieckiej pisze na łamach *Sowietskiej Pädagogiki* N.W. Aleksandrow — członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR¹.

Nauczycielstwo — pisze autor — to wiodący oddział naszego frontu ideologicznego. Wzrost szeregów tego licznego oddziału inteligencji ludowej charakteryzuje się następującymi danymi: jeżeli w przedrewolucyjnym roku szkolnym 1914/15 w Rosji było jedynie 280 tys. nauczycieli, z których znaczna część przypadała na wykładowców teologii, to obecnie tylko w samej RFSRR liczba ich wzrosła do 1 mln 100 tys. osób. W roku szkolnym 1975/76 — kontynuuje autor — na jednego nauczyciela przypada średnio 19 uczniów w porównaniu z 29 w roku szkolnym 1940/41 i 35 w Rosji przedrewolucyjnej. Rocznie 70—80 tys. absolwentów wyższych i średnich szkół pedagogicznych Rosyjskiej Federacji uzupełnia szeregi nauczycielstwa, pracowników instytucji wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego. W 93 instytutach pedagogicznych RFSRR w roku szkolnym 1974/75 studiowało 195 tys. studentów na studiach stacjonarnych i 191 tys. systemem zaocznym i wieczorowym. Około 7 tys. osób uczy się na kursach przygotowawczych uczelni pedagogicznych. W ciągu minionych czterech lat dziewiętej pięciolatki — stwierdza N.W. Aleksandrow — wyższe uczelnie pedagogiczne Federacji Rosyjskiej przygotowały ponad 262 tys. nauczycieli, a do końca 1975 roku liczba ta wzrosła według autora do 321 tys. osób.

W szkołach Republiki Rosyjskiej w klasach I—III pracują przeważnie nauczyciele, którzy ukończyli licea pedagogiczne lub fakultety nauczania początkowego instytutów pedagogicznych. Nauczyciele klas IV—X posiadają z zasady wyższe wykształcenie specjalistyczne. Jednak niezależnie od tego autor stwierdza, iż określona część nauczycieli, a przede wszystkim ci, którzy pracują w szkołach Syberii i Dalekiego Wschodu, nie posiadają jeszcze wyższego wykształcenia. Według Aleksandrowa są to w zasadzie nauczyciele zajęć praktycznych, rysunku, muzyki i śpiewu, wychowania fizycznego, a niekiedy języków obcych. W dalszym ciągu — zdaniem autora — utrzymuje się istotny rozdźwięk w cenzusie wykształceniowym między nauczycielami szkół miejskich i wiejskich. Przejście do powszechności kształcenia na poziomie średnim wymaga — według autora — szerszego przygotowania nauczycieli klas początkowych z wyższym wykształceniem. Istnieje również konieczność zwiększenia kontyngentów przyszłych nauczycieli języka rosyjskiego i ojczystego dla szkół nierosyjskich. Wszystko to — zdaniem Aleksandrowa — świadczy o konieczności znacznego zwiększenia liczby przyjęć do instytutów pedagogicznych w nowej pięciolatce.

Zagadnienie planowania reprodukcji kadr pedagogicznych wymaga naukowego podejścia i wszechstronnego uwzględnienia szerokiego kręgu czynników socjalno-ekonomicznych. Np. nie można nie uwzględniać — zdaniem autora — jednego z ciężkich następstw drugiej wojny światowej, związanego z problemem przyrostu ludności. Wiadomo, że w okresie lat 1975—1977 zmniejszy się znacznie liczba uczniów. Jednak jest to zjawisko chwilowe i nie powinno ono — według autora — doprowadzić do zmniejszenia liczby przyjęć kandydatów do uczelni pedagogicznych. Nie należy również dopuścić do odpływu nauczycieli do innych gałęzi gospodarki narodowej.

W dalszej części artykułu autor stwierdza, iż obecnie przebiega w Związku Radzieckim powszechny i naturalny proces umocnienia małych szkół i zwiększenia

¹ Por. N.W. Aleksandrow: *Pädagogiczeskije kadry: itogi i pierspektiwy*. *Sowietskaja Pädagogika* 1975, nr 11, s. 3—9.

liczby szkół średnich. Należy jednak — jego zdaniem — mieć na uwadze i to, że cechą charakterystyczną sieci szkolnej Rosyjskiej Federacji jest przewaga szkół niżej zorganizowanych. Na ogólną liczbę istniejących w Republice szkół około 80% znajduje się w miejscowościach wiejskich. W szkołach tych uczy się 8,5 mln uczniów, co stanowi prawie połowę wszystkich uczniów Republiki. W pełni zrozumiałe jest, że planowanie kształcenia kadr pedagogicznych powinno przewidywać przede wszystkim i w pierwszym rzędzie zaspokojenie potrzeb wiejskiej szkoły ogólnokształcącej. Szkolnictwu na wsi przypada poważna rola w rozwiązywaniu zadań związanych z powszechnym kształceniem na poziomie średnim. Głębokie przemiany w życiu społecznym i produkcyjnym wsi stawiają nowe i bardziej odpowiedzialne zadania przed szkołą wiejską i nauczycielstwem wiejskim. Dlatego też — jak stwierdza autor — KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR przyjęły uchwałę o szkole wiejskiej, która znalazła gorące poparcie ze strony ludzi pracy wsi, wiejskiej inteligencji i nauczycielstwa.

N.W. Aleksandrow stwierdza, iż w uchwale partii i rządu o szkole wiejskiej znalazła swoje jaskrawe odzwierciedlenie leninowska tradycja ogólnonarodowej troski o nauczyciela. Aktualnie w szkołach wiejskich Rosyjskiej Federacji pracuje — według autora — około 500 tys. nauczycieli, a większość z nich to doświadczeni mistrzowie swego dzieła. Z roku na rok polepsza się jakościowy skład nauczycieli szkoły wiejskiej. W ciągu ostatnich lat liczba nauczycieli klas IV—X z wyższym wykształceniem wzrosła o 9,5%. Na wieś — jak pisze Aleksandrow — kieruje się coraz większą liczbą absolwentów szkół wyższych. W 1974 r. 31 484 młodych specjalistów skierowano do pracy w szkole, z tego 26 093 osoby (82,8%) wyjechały na wieś. W tymże roku 6262 absolwentów uniwersytetów zostało nauczycielami średnich szkół ogólnokształcących, z czego 4056 osób (70%) zgłosiło się do szkół wiejskich. Jak informuje N.W. Aleksandrow, opracowany został perspektywiczny plan zaspokojenia potrzeb szkół wiejskich na nauczycieli do roku 1990. Przewiduje się, iż w ciągu najbliższych lat doksztalaniem systemem zaocznym objęci zostaną wszyscy nauczyciele nie posiadający wyższego wykształcenia.

Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach dalszego polepszenia warunków pracy wiejskiej szkoły ogólnokształcącej” stała się — jak pisze autor — ważnym bodźcem dla udoskonalenia całej pracy organizacyjno-pedagogicznej instytucji w zakresie podwyższenia efektywności funkcjonowania systemu „uczelnia — szkoła wiejska”. W Republice — stwierdza Aleksandrow — nagromadzone zostały już cenne doświadczenia szeregu instytucji pedagogicznych w zakresie praktycznej realizacji wymienionej wyżej uchwały. W uczelniach tych wypracowany został określony system pracy ze szkołą wiejską.

Realizując dyrektywy XXIV Zjazdu KPZR, Ministerstwo Oświaty RFSRR określiło niezbędne kontyngenty przygotowania specjalistów oświaty na dziesiątą pięcioletkę i do 1990 r. Jak wykazują obliczenia — informuje autor artykułu — istnieje konieczność zwiększenia limitu przyjęć na I rok studiów stacjonarnych instytucji pedagogicznych z 46 710 osób w 1975 r. do 55 tys. (jako minimum) w 1990 r. Przyjęcie na wydziały zaoczne, które powinny rozwiązywać podstawowe zadanie podnoszenia kwalifikacji już pracujących nauczycieli, będzie stopniowo ograniczane: z 32,2 tys. w 1975 r. do 23,7 tys. osób w 1990 r.

Wypełniając wskazania partii i rządu, Ministerstwo Oświaty RFSRR wspólnie z instytucjami pedagogicznymi zrealizowało w dziewiątej pięcioletce szereg przedsięwzięć odnośnie polepszenia jakościowego składu kadry kierowniczej i naukowo-pedagogicznej, w pierwszym rzędzie w rejonach intensywnego rozwoju ekonomicznego. Z 93 istniejących instytucji pedagogicznych aktualnie 34 znajdują się na Uralu, Syberii i Dalekim Wschodzie. W instytucjach pedagogicznych RFSRR pracuje 22,5 tys. wykładowców, wśród nich jest 591 doktorów nauk, profesorów i 8169 kandydatów nauk, docentów.

Ogromny wkład do pracy z kadrą naukowo-pedagogiczną wnoszą fakultety podnoszenia kwalifikacji wykładowców, funkcjonujące przy 8 instytutach pedagogicznych. W okresie od 1971 do 1974 roku na fakultetach i w instytutach podnoszenia kwalifikacji przeszło przeszkolenie 8226 wykładowców w 69 specjalnościach i 500 kierowników katedr.

W celu podniesienia jakości kształcenia przyszłych nauczycieli autor uważa jako nadzwyczaj ważne wdrażanie podstaw naukowych organizacji procesu dydaktycznego, szerokie wykorzystanie technicznych środków kształcenia, naukowo uzasadnione planowanie wszystkich rodzajów zajęć dydaktycznych, a najważniejsze organizację samodzielnej pracy studentów. Praca ta — jak pisze autor — prowadzona jest dosłownie we wszystkich uczelniach Republiki, lecz w nadchodzącej dziesiątej pięciolatce będzie na nią zwrócona szczególna uwaga.

Obecnie — stwierdza Aleksandrow — przeprowadzany jest aktywny sprawdzian zabezpieczenia i efektywności wykorzystania wyposażenia naukowo-laboratoryjnego, planowane i realizowane są przedsięwzięcia w zakresie uzupełniania technicznego wyposażenia bazy laboratoryjnej instytutów. Jedynie w ciągu ostatnich czterech lat dla potrzeb instytutów pedagogicznych RFSRR nabyto sprzętu dydaktycznego i naukowego na sumę 27,5 mln rubli. W latach 1971—1974 w RFSRR oddano do użytku 25 nowych obiektów naukowych instytutów pedagogicznych o powierzchni przekraczającej 163,5 tys. m²; 32 domy akademickie na 22 tys. miejsc; 8 specjalistycznych budynków dla stołówek na 2 tys. miejsc. W okresie od 1971 do 1974 roku pracownicy naukowo-dydaktyczni instytutów pedagogicznych RFSRR napisali i wydali (w różnych wydawnictwach państwowych) 1897 podręczników i pomocy naukowych dla szkół, nauczycieli, studentów i uczniów liceów pedagogicznych. Efekt ekonomiczny z wdrożenia prac naukowo-badawczych instytutów pedagogicznych w ciągu czterech lat pięciolatki wyniósł ponad 75 mln rubli.

Ideowo-pedagogiczne wychowanie przyszłych nauczycieli — jak stwierdza autor — jest obowiązkiem wszystkich profesorów i wykładowców wyższych szkół pedagogicznych. Wpajanie przekonań komunistycznych przyszłym nauczycielom zakłada stałe podnoszenie ideowego poziomu i naukowo-pedagogicznych kwalifikacji wykładowców katedr dyscyplin specjalistycznych, podnoszenie ich odpowiedzialności za tę pracę. Autor podkreśla, że w tym zakresie wiodąca rola przypada pracownikom nauk społeczno-politycznych — historykom, filozofom, ekonomii politycznej, wykładowcom kursu komunizmu naukowego. W uczelniach Republiki — stwierdza Aleksandrow — stworzony został odpowiedni skład wysoko kwalifikowanych wykładowców nauk społecznych. Na 240 katedrach nauk społecznych pracuje obecnie ok. 2,5 tys. osób, a 62,2% z nich posiada stopnie i tytuły naukowe.

W uczelniach pedagogicznych na przestrzeni ostatnich lat polepszyła się znacznie jakość marksistowsko-leninowskiego i zawodowo-pedagogicznego przygotowania studentów, co oczywiście — zdaniem autora — pozytywnie odbiło się na poziomie pracy szkół ogólnokształcących i zawodowo-technicznych Republiki Rosyjskiej. W ciągu czterech lat dziewięcioletniej pięciolatki w szkole ogólnokształcącej większości republik autonomicznych, krajów i obwodów Federacji Rosyjskiej praktycznie zlikwidowano masową drugoroczną. Ważnym rezultatem pracy szkoły za ten okres jest terminowe kończenie przez większość uczniów klas ósmych. W roku szkolnym 1969/70 wskaźnik ten wynosił 84,5%, a w 1973/74 już 94,9%. Jeżeli w roku szkolnym 1970/71 kontynuowało naukę w szkole średniej (o różnych jej formach) 74,2% absolwentów klas ósmych dziennych i wieczorowych szkół ogólnokształcących, to w roku szkolnym 1974/75 wskaźnik ten wzrósł do 96%.

Komitet Centralny KPZR — stwierdza autor w zakończeniu artykułu — podjął niedawno uchwałę „O socjalistycznym współzawodnictwie na cześć powitania XXV Zjazdu KPZR”. Ten polityczny dokument ukierunkowuje — jego zdaniem — wszystkich ludzi radzieckich na każdym odcinku ich działalności do podtrzymywania

atmosfery wysokiego entuzjazmu pracy, skierowanego na pomyślną realizację postanowień XXIV Zjazdu KPZR i godne powitanie kolejnego XXV Zjazdu Partii. Postanowienie o współzawodnictwie przedzjazdowym stanowi — według autora — potężny bodziec dla dalszego wzrostu inicjatywy i energii mas. Przygotowując się do Zjazdu Partii, uczelnie pedagogiczne głęboko i krytycznie analizują całą swoją pracę, określają wyraźnie i rzeczowo programy swojej przyszłej działalności.

W niniejszym przeglądzie pragniemy zasygnalizować Czytelnikowi jeszcze jeden artykuł zamieszczony również na łamach *Sowietskiej Piedadogiki*. Jest nim artykuł W.G. Maksimowa z Moskiewskiego Państwowego Instytutu Pedagogicznego im. W.I. Lenina na temat kształtowania zainteresowań zawodowo-pedagogicznych wśród studentów².

We wstępie swego artykułu autor stwierdza, iż konieczność kształtowania u studentów zainteresowania do wybranego zawodu nie wywołuje wątpliwości zarówno w teorii, jak i w praktyce kształcenia pedagogicznego. Konieczność ta dyktowana jest obiektywną potrzebą dzisiejszej szkoły. Świadczą o tym, w szczególności, wyniki kształcenia nauczycieli w RFSRR w ciągu 25 lat (1947—1971), które wskazują, że nie wszyscy studenci, którzy kończą instytuty pedagogiczne, poświęcają się zawodowi nauczyciela. Autor powołując się na dane statystyczne stwierdza, iż według stanu na dzień 1 października 1971 r. jedynie 53,5% absolwentów instytutów pedagogicznych Federacji Rosyjskiej pracuje w szkołach ogólnokształcących, 11,5% — w zakładach naukowych innych resortów, 27,3% — w gospodarce narodowej. Obserwacje poczynione przez W.G. Maksimowa potwierdzają również takie zjawisko. I tak np. w 1960 r. kierunek fizyki na wydziale fizyczno-matematycznym Instytutu Pedagogicznego im. I.J. Jakowlewa ukończyło 45 absolwentów i wszyscy oni zostali skierowani do pracy w szkołach ogólnokształcących. Po 10 latach — stwierdza autor — pracowało spośród nich w szkole tylko 11 osób (25%). Taki obraz jest charakterystyczny również dla absolwentów lat 1961—1964. Wśród wielu przyczyn, tłumaczących dane zjawisko, jest jedna, która — jak pisze Maksimow — musi niepokoić pracowników naukowo-dydaktycznych instytutów. Jest nią obojętny, a często nawet negatywny stosunek absolwentów do swojego zawodu.

Niewystarczająca praca uczeni w zakresie kształtowania u przyszłych nauczycieli prawdziwych zainteresowań zawodowych wiąże się — zdaniem autora — z ogromnymi wydatkami państwa: jednoroczny koszt kształcenia jednego nauczyciela z wyższym wykształceniem wynosi państwo 901 rubli (bez uwzględniania wydatków na remont budynków i sprzętu itp.). Jednak oprócz strat ekonomicznych istnieje jeszcze aspekt moralno-etyczny tego zjawiska. Mało tego, brak zainteresowania swoim zawodem u tych, którzy pracują nadal w szkole, prowadzi do ciężkich następstw. Żadne zalecenia, nakazy czy programy działania nie dadzą — według autora — efektywnych rezultatów w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, jeżeli on nie kocha swego zawodu, a jeszcze gorzej, gdy odnosi się do niego w sposób negatywny.

W dalszej części artykułu autor stwierdza, iż na obecnym etapie rozwoju społeczeństwa radzieckiego odczuwa się poważne zapotrzebowanie na kadrę pedagogiczną. W kraju, w którym co trzeci obywatel uczy się, zawód pedagoga staje się zawodem masowym. Instytuty pedagogiczne nie są w stanie zaspokoić zapotrzebowania ze strony gospodarki narodowej na absolwentów — przyszłych nauczycieli. Przy takiej dysproporcji zgłaszają się do instytutów pedagogicznych — zdaniem autora — nie tylko ci, którzy otrzymali dobre przygotowanie ogólnokształcące w szkole średniej i przejawiają zainteresowanie do przyszłego zawodu, lecz i ci, u których brak zainteresowania zawodowego. Autor uważa, że nawet przy idealnej orientacji uczniów

² Por. W.G. Maksimow: O formowaniu profesjonalno-pedagogicznego interesu. *Sowietskaja Piedadogika* 1975, nr 12, s. 75—81.

do zawodu nauczyciela zachodzi konieczność kształtowania u studentów zainteresowań zawodowych, jako podstawy powołania i mistrzostwa pedagogicznego.

Analizując pojęcia „zainteresowanie zawodowo-pedagogiczne” i „zainteresowanie zawodem nauczyciela” — W.G. Maksimow stwierdza, że są to pojęcia nieadekwatne. Ostatnie wchodzi — jego zdaniem — w skład pierwszego, lecz nie obejmuje całej pełni i głębi uświadomienia sobie zawodu pedagogicznego i stosunku do niego. Mówiąc o zainteresowaniach zawodowo-pedagogicznych autor uważa za rzecz ważną wyodrębnienie następujących podstawowych wskaźników: 1. Całokształt społecznych związków studenta z uczniami, nauczycielami, rodzicami i organizacjami dziecięcymi charakteryzujących jego położenie społeczne i zawodowe jako przyszłego nauczyciela; 2. Pozytywny stosunek emocjonalno-poznawczy studenta do uczniów, nauczycieli, rodziców i do pracy z nimi; 3. Intelktualno-poznawczy poziom studenta, a przede wszystkim poziom jego wiedzy zawodowo-pedagogicznej; 4. Aktywność woli studenta w działalności zawodowo-pedagogicznej, która określana jest przede wszystkim jego zdolnością do przewyższania różnego stopnia złożoności zawodowych trudności zarówno w procesie studiów w instytucie, jak i w samej działalności pedagogicznej.

Takie ujęcie istoty zainteresowań zawodowo-pedagogicznych wymaga — zdaniem autora — w trakcie ich kształtowania stałego obcowania studentów w sferze ich przyszłej działalności zawodowej, tj. działalności bezpośredniej w szkole. Po pierwsze, autor uważa, że tylko w szkole studenci mogą uświadomić sobie stopień swej sytuacji społecznej i zawodowej jako przyszłych nauczycieli, i po drugie, tylko w szkole istnieją niezbędne warunki i możliwości dla pomyślnego rozwoju i ujawnienia innych wskaźników zainteresowania zawodowo-pedagogicznego.

W dalszej części artykułu autor omawia szczegółowo przedstawione przez siebie wskaźniki. Osobom zainteresowanym daną problematyką polecamy artykuł W.G. Maksimowa w całości, natomiast w niniejszym przeglądzie zwrócimy uwagę na jeszcze jedno zagadnienie poruszone przez autora, a mianowicie na pomiar wskaźników zainteresowań zawodowo-pedagogicznych i skalowanie uzyskanych rezultatów.

Autor stwierdza, że w pracy doświadczalnie-praktycznej były stosowane różne metody pomiaru wspomnianych wskaźników, jak i skale uzyskanych wyników. Przedstawiona przez autora skala zainteresowania zawodowo-pedagogicznego zawiera pięć poziomów. Oto one. Pierwszy poziom charakteryzuje się brakiem niezbędnej dla pomyślnej działalności pedagogicznej wiedzy, umiejętności i nawyków. Przy rozwiązywaniu zadań pedagogicznych, nawet na podstawie ogólnie przyjętych instrukcji, student popełnia poważne błędy. Pierwsze nieznaczne trudności zawodowo-pedagogiczne stawiają studenta w sytuacji bez wyjścia.

Drugi poziom. Studenci, którzy osiągnęli ten poziom, posiadają zadowalającą pod względem objętości i treści wiedzę, umiejętności i nawyki zawodowo-pedagogiczne, które pozwalają na rozwiązywanie typowych zadań w procesie działalności pedagogicznej. W skomplikowanych (lub nieoczekiwanych) sytuacjach z ledwością dają sobie radę z trudnościami zawodowo-pedagogicznymi, słabo się w nich orientują. Ze strony studentów możliwe są błędy zawodowe, praca charakteryzuje się ściśle ustalonym szablonem.

Trzeci poziom charakteryzuje się tym, że przy obecności dobrze sformułowanego systemu wiedzy, umiejętności i nawyków zawodowo-pedagogicznych przyszły nauczyciel pomyślnie daje sobie radę z rozwiązaniem większości zadań pedagogicznych, wystarczająco fachowo orientuje się w skomplikowanej sytuacji. Jednak jego twórczość pozostaje w ramach umiejętnego wykorzystania posiadanej przez siebie wiedzy.

Czwarty poziom. Przyszli nauczyciele, którzy osiągnęli ten poziom, charakteryzują się rozwiniętym systemem wiedzy, umiejętności, nawyków i zdolności pedagogicznych. Są aktywni w stawianiu zadań pedagogicznych i rozwiązują je w sposób oryginalny, trudności zawodowo-pedagogiczne przewyższają stosunkowo szybko i w pełni samodzielnie.

Poziom piąty. Pedagodzy, osiągnąwszy ten poziom, charakteryzują się wszechstronnym ogólnym i politycznym wykształceniem, erudycją pedagogiczną opartą na znajomości metodologii marksistowsko-leninowskiej, psychologii, pedagogiki i dyscyplin specjalistycznych. U przedstawicieli tej grupy trwale ukształtowane są: wiedza, umiejętności i nawyki zawodowo-pedagogiczne. Osoby takie są aktywne w stawianiu i rozwiązywaniu zadań pedagogicznych. Sposoby rozwiązywania zadań pedagogicznych są oryginalne. Zadania są modelowane w systemie. Wyraźnie widać stosowanie nowych metodyk.

Wykorzystanie tej skali — jak pisze autor — odbywało się przy pomocy następujących podstawowych metod: 1. Metoda „reitingu” (ocenie przez kompetentnych sędziów — metodyków, dyrektorów szkół i ich zastępców, nauczycieli i wychowawców klasowych). 2. Metoda sporządzania niezależnych charakterystyk o studentach w procesie odbywania przez nich praktyk pedagogicznych i ich wszechstronna analiza. 3. Bezpośrednia obserwacja działalności studentów w procesie praktyki pedagogicznej. Przy pomocy tych metod udało się autorowi stworzyć przykładową charakterystykę wyżej wymienionych pięciu poziomów rozwoju zainteresowań zawodowo-pedagogicznych.

Autor stwierdza dalej, iż kierując się tymi przykładowymi charakterystykami, studenci (wewnątrz każdej grupy doświadczalnej) zostali podzieleni na pięć podgrup zgodnie ze stopniem ukształtowania u nich zainteresowań zawodowo-pedagogicznych. Taki podział — jego zdaniem — był konieczny dla zróżnicowanego podejścia podczas włączenia ich do sfery przyszłej działalności zawodowej.

W zakończeniu artykułu autor stwierdza, iż wieloletnie doświadczenia obserwacji procesu kształtowania się zainteresowań zawodowo-pedagogicznych wśród studentów pozwoliło ujawnić następujące prawidłowości przejawu każdego wskaźnika w zależności od poziomu jego rozwoju. Na pierwszym poziomie — pisze W.G. Maksimow — nie występuje żaden ze wskaźników. Na drugim — pierwszy wskaźnik waha się od nierozumienia do niejasnego przedstawienia przez studentów swojej przyszłej sytuacji socjalnej i zawodowej. Tutaj w większym stopniu przejawia się wskaźnik emocjonalny, wywołany na razie jeszcze nie uświadomionymi motywami. Występuje on w postaci psychologicznej przesłanki zainteresowania zawodowo-pedagogicznego, dającej możliwość stworzenia pozytywnego stosunku do zawodu pedagogicznego. Przeważającymi motywami na tym poziomie są następujące: zawód pedagogiczny wybrany został za radą rodziców, radą umiłowanego nauczyciela itd. Rezultaty pracy doświadczalno-praktycznej autora wskazują, że dalszy rozwój zainteresowania zawodowo-pedagogicznego u przyszłych nauczycieli możliwy jest tylko przy stałym obcowaniu ich w sferze przyszłej działalności zawodowej. Na trzecim poziomie moment emocjonalny występuje już w roli emocji intelektualnej, tj. zaczyna się przejawiać z większą siłą wskaźnik intelektualno-poznawczy wspólnie z zawodowo-wolitionalnym. Na następnych poziomach przejawiają się wszystkie wskaźniki, wyrażone w różnym stopniu.

Doświadczenie autora wykazało, że zainteresowanie zawodowo-pedagogiczne u studentów do trzeciego poziomu powinno kształtować się już na pierwszym etapie, tj. w procesie przechodzenia przez nich praktyki społeczno-pedagogicznej. W ten sposób — stwierdza autor — w warunkach wyższego kształcenia pedagogicznego możliwy jest z powodzeniem kształtowanie u studentów zainteresowania zawodowego do piątego poziomu, tj. do poziomu powołania pedagogicznego, które określane jest skutecznym opanowaniem wiedzy zawodowej i rozwojem zdolności pedagogicznych.

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ZADANIA ZNP W REALIZACJI PROGRAMU VII ZJAZDU PZPR (z obrad plenarnych Zarządu Głównego ZNP)

Program przyjęty na VII Zjeździe naszej Partii najpełniej oddaje przyjęta Uchwała pt. „O dalszy dynamiczny rozwój budownictwa socjalistycznego — o wyższą jakość pracy i warunków życia narodu”.

VII Zjazd potwierdził głębokie zespolenie partii z narodem. Naczelna dyrektywa wypływająca z Uchwały Zjazdu — to konsekwentna kontynuacja przyjętej strategii rozwoju.

Wytyczony cel — to zbudowanie w naszej ojczyźnie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Realizacja przyjętej koncepcji wiąże się nierozdzielnie z podnoszeniem jakości pracy i warunków życia społeczeństwa.

„Partia nasza służy narodowi, jego dobro — to nasz najważniejszy cel. Z myślą o tym, w głębokim poczuciu tej powinności, nakreśliśmy program rozwoju naszego kraju w następnym pięcioleciu. Adresujemy ten program do całego narodu, do wszystkich Polek i Polaków” — stwierdził Towarzysz Edward Gierek w swoim wystąpieniu zamykającym obrady Zjazdu.

Cały naród, ludzie pracy w mieście i na wsi, robotnicy i młodzież, nauczyciele i uczeni — twórczą pracą, próbą spreycyzowania własnych zadań na nadchodzące lata — odpowiedzieli na wezwanie Partii.

Temu kompleksowi problemów, określeniu zadań Związku Nauczycielstwa Polskiego w realizacji Uchwały VII Zjazdu PZPR poświęcone było posiedzenie Zarządu Głównego odbyte w dniu 5 stycznia 1976 r. W obradach, obok członków plenum i zaproszonego aktywu, uczestniczyli: dr Czesław Banach — Z-ca Kierownika Wydz. Nauki i Oświaty KC PZPR, Jan Pawlak — Sekretarz CRZZ, przedstawiciele NK ZSL, CK SD, członkowie Kierownictwa Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Referat programowy w imieniu Prezydium ZG ZNP — przedstawił kol. Prezes dr Bolesław Grześ.

Główne zadania oświaty nakreślone w Uchwale VII Zjazdu to doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych oraz przygotowanie warunków do rozpoczęcia wdrażania powszechnej szkoły średniej.

A więc pełna, konsekwentna kontynuacja strategii ustalonej na VI Zjeździe.

Rady Pedagogiczne i kolektywy pracownicze szkół i placówek oświatowo-wychowawczych pracują obecnie nad planami działania na lata 1976—1980. W ich opracowaniu żywo i konkretnie uczestniczyć będzie aktyw i ogniwa ZNP. Chodzi bowiem o to, aby przyjęte do realizacji programy działania były ambitne, konkretne i realne, aby odpowiadały kryteriom wysokiej efektywności, skuteczności i coraz wyższej jakości pracy pedagogicznej.

Minione lata znaczą się dużymi osiągnięciami na polu oświaty i wychowania. Jest to rezultat twórczego stosunku organizatorów oświaty i całej nauczycielskiej społeczności do zadań postawionych przez Partię. Ale jednocześnie z przyspieszeniem dynamiki zadań społeczno-ekonomicznych wra- stają niepomierne zadania w dziedzinie kształcenia i wychowywania. Wraz ze wzrostem rangi oświaty i nauki rosną obowiązki tych dziedzin społecznego działania.

Potwierdziła to praktyka minionego pięciolecia, dowodzą tego podejmowane na bieżąco decyzje Partii i Rządu. W tym kierunku zmierzają prace nad koncepcją programowo-organizacyjną powszechnej szkoły średniej. Stąd też jednym z bardzo istotnych zadań nauczycielskiego ruchu związkowego jest udział w pracach nad projektem ustawy o systemie edukacji narodowej. W dotychczasowych pracach nad projektami dokumentów i koncepcji uczestniczą szerokie kręgi pracowników zaplecza naukowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz nauczyciele specjaliści. Chodzi więc o to, aby w toku zamierzonej konsultacji i dyskusji udział naszych koleżanek i kolegów był możliwie najszerszy, by zgłaszane propozycje i uwagi dobrze służyły wzbogaceniu i precyzowaniu projektów programów, podręczników i pozostałych elementów założonego modelu dydaktyczno-wychowawczego powszechnej szkoły średniej, studium pomaturalnego oraz bogatych i różnorodnych form kształcenia równoległego oraz ustawicznego.

Strategia przygotowania i realizacji reformy zasadza się na dwóch podstawowych założeniach: ewolucji, przekształcania — szkoły obecnej oraz decydującego znaczenia kadry nauczycielskiej, jej poziomu ogólnopedagogicznego, merytorycznego i ideowo-politycznego. Słuszność tych założeń potwierdza nauka i praktyka. Zarząd Główny ZNP, nauczycielstwo polskie w pełni akceptując takie stanowisko włączać się będzie tak jak dotychczas w rozwiązywanie ustalonych zadań bieżącego doskonalenia modelu edukacyjnego oraz osiągnięcia jeszcze wyższych rezultatów w rozwoju wychowania przedszkolnego i upowszechniania zbiorczych szkół gminnych.

Kol. Prezes dr Bolesław Grześ szeroko omówił zadania członków ZNP — nauczycieli i wychowawców, pracowników nauki i obsługi w dziedzinie pracy wychowawczej. Stoimy na stanowisku potrzeby jeszcze wyższej aktywizacji wszystkich ogniw frontu wychowania.

W materiałach VII Zjazdu — referacie programowym I Sekretarza, Uchwale — znajduje się niewyczerpane źródło treści wychowawczych do wykorzystania przez wszystkich nauczycieli. Stąd pierwszym zadaniem wszystkich nauczycieli, nauczycieli akademickich, ogółu członków ZNP — jest zapoznanie się z tą bogatą problematyką i wszechstronne jej wykorzystanie w pracy z młodzieżą. „Generalną zasadą w pracy wychowawczej z młodzieżą musi być idea wyrażająca się w sformułowaniu, że osobiste szczęście człowieka, jego sytuacja społeczna, poziom i warunki życia są ściśle uzależnione od rozwoju państwa, jego potencjału gospodarczego, stosunków ekonomiczno-politycznych oraz więzi z bratnimi krajami. Rozwój naszego państwa — zaspokajanie aspiracji całego narodu i każdego Polaka — może zapewnić jedynie socjalizm.

W socjalizmie zawiera się gorące umiłowanie ojczyzny. Patriotyzm stanowi znaną cechę naszego narodu, potwierdzoną wielkimi ofiarami, zakorzenioną głęboko w naszej tradycji. Dziś jest to patriotyzm socjalistycznej ojczyzny, która odmieniła los narodu, zapewniła mu nowe godne życie, otworzyła szerokie perspektywy (...).

Przygotowywać młode pokolenie do budownictwa socjalistycznego, znaczy wpoić zasadę, wyrobić przekonanie, że drogą do osobistego powodzenia materialnego, do satysfakcji moralnej i prestiżu społecznego jest osobista praca i zasługa dla narodu, państwa i socjalizmu.

A zatem wychowanie młodzieży dla socjalizmu — to wyrobienie umiejętności i zamiłowania do pracy w szkole, sumiennego wykonywania swych obowiązków uczniowskich, udział w pracy na rzecz szkoły, środowiska, społeczeństwa, wyrabianie szacunku dla wysiłku, pracy innych. Wskazania te dotyczą zarówno dzieci i młodzieży szkół podstawowych i średnich, jak również jeszcze w większym zakresie młodzieży akademickiej, którą powinna cechować gotowość służenia socjalistycznej ojczyźnie, ideowość, pasja zdobywania wiedzy, wysokie wymagania wobec siebie i kolegów, wysokie poczucie odpowiedzialności społecznej” — czytamy w referacie

przedstawionym na Plenum. Jest sprawą ważną, by te słuszne sformułowania, piękne zasady, humanistyczne cele towarzyszyły na co dzień, jak najszerszej nauczycielom i wychowawcom młodego pokolenia.

W dalszej części referatu kol. Prezes przedstawił zadania ZNP w szkolnictwie wyższym, akcentując konieczność polepszenia jakości kształcenia nauczycieli.

W referacie omówiono także tak ważne sprawy, jak: problemy dokształcania i doskonalenia nauczycieli, sprawy mieszkaniowe, organizację wypoczynku, kwestie związane z budżetem czasu nauczyciela oraz sytuacji nauczycieli emerytów. Problemy te podjęto w aspekcie oceny aktualnej sytuacji oraz zadań, które należy nadal konsekwentnie, przy pełnym udziale ZNP, podejmować i rozwiązywać.

W bogatej i ożywionej dyskusji dominowała troska o lepszą jakość pracy wszystkich szkół oraz wyższą skuteczność działania ogniw związkowych.

Akcentowano potrzebę kształtowania właściwej atmosfery pracy, socjalistycznych stosunków międzyludzkich, jako podstawowych warunków wyższej jakości pracy.

O działaniach w tym zakresie w województwie katowickim mówił kol. Włodzimierz Łętek, członek Prezydium ZG ZNP, kierownik Oddziału w Katowicach. Mówca podał przykłady wielu inicjatyw podejmowanych przez katowicką organizację związkową na rzecz poprawy warunków pracy i życia nauczycieli.

Zygmunt Jesionowski, członek ZG ZNP, podjął problemy współdziałania Związku z Resortami, podkreślił korzyści płynące z przyjętych porozumień, krytycznie mówił o negatywnych zjawiskach fluktuacji kadr. Dyskutant podkreślił potrzebę zwiększenia wysiłków w rozwiązywaniu problemu mieszkań dla nauczycieli, rozszerzaniu pomocy nauczycielom studiującym i odciążaniu nauczycieli od nadmiaru zbędnych prac „społecznych”.

Doc. dr Zofia Sztetyło poświęciła swe wystąpienie zagadnieniu funkcjonowania „Porozumienia ministra nauki, szkolnictwa wyższego i techniki z Zarządem Głównym ZNP”. Dokument ten stanowiący skodyfikowaną wytyczną współdziałania czynników administracyjnych i ogniw Związku oznacza zwiększenie udziału ZNP w realizacji zadań uczelni w regulowaniu stosunków międzyludzkich i kształtowaniu postaw młodzieży.

Kolejny mówca, kol. Michał Poskrobko omówił zagadnienie współdziałania ogniw związkowych z administracją oświatową w gminie. Wskazał na występujące utrudnienia w realizacji słusznej polityki oświatowej, dominantę „administrowania” nad zasadą kolegialnej i kolektywnej działalności. Niedomagania te należy usuwać wspólnym wysiłkiem, by kształtować i umacniać klimat życzliwej współpracy, współodpowiedzialności i zaufania.

Kol. Michałina Sołtys, członek Prezydium ZG ZNP, skupiła swą wypowiedź wokół nowych funkcji zbiorczej szkoły gminnej, roli nauczyciela oraz potrzeby doskonalenia i upowszechniania socjalistycznego systemu wychowawczego.

Uczestniczący w obradach kol. dr Czesław Banach, z-ca Kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, podkreślił duży dorobek oświaty polskiej w okresie minionych pięciu lat. A podejmując kompleks oczekujących nas zadań stwierdził między innymi:

„Stworzyliśmy szeroki front działania. Obecnie szczególnie istotna jest koncentracja na problemach najważniejszych dla modernizacji szkoły.

Podjęliśmy perspektywiczne planowanie i programowanie naszej szkoły, ambitna wizja jej przyszłości znalazła swoje miejsce w Uchwale VII Zjazdu PZPR. Nie tylko zresztą my mamy nowe programy, nowe projekty oświatowe. Mają je również inne kraje socjalistyczne, świat poszukuje najlepszych, najnowocześniejszych rozwiązań. Rozstajemy się z myśleniem, że wystarczy tylko intuicja i doświadczenie w pracy. Nabieramy przekonania, że potrzebna jest coraz lepsza sprawność i doskonalenie warsztatu zawodowego.

Przygotowujemy się do wprowadzania w życie nowego systemu edukacji narodowej, edukacji na miarę rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Trzydzieści dwa miesiące dzieli nas od rozpoczęcia reformy — to bardzo niewiele, bo bardzo wiele musimy zrobić. Najważniejszy jest problem jakości oświaty. Jakość życia zależy od jakości oświaty i nauki. Konieczne jest wykorzystanie wszystkich rezerw w organizacji i motywacji pracy.

Kilka zadań powinno mieć charakter priorytetowy w działalności ZNP w najbliższym roku, we współdziałaniu z administracją szkolną. Przede wszystkim udział w dyskusji i przyjęciu koncepcji nowej dziesięciolatki...

...Równie ważny jest udział w opracowywaniu programów rozwoju szkół na lata 1976—1980. Potrzebne jest sprecyzowanie treści tych programów i sposobów ich realizacji, a więc oczywiste jest, że powinny być one dziełem zespołu kompetentnych ludzi. Programy te muszą zawierać mądrość zbiorową.

Kolejna sprawa to przygotowanie koncepcji kształcenia zawodowego, kształcenia, które powinno być integralną częścią dziesięcioletniego cyklu nauczania. Wizja tego kształcenia powinna powstać jeszcze w bieżącym roku.

Również mnóstwo innych spraw — warunki pracy i bytu nauczycieli, stosunki międzyludzkie, podwyższanie kwalifikacji zawodowych — dojrzało do nowego spojrzenia na nie.

... Powodzenie realizacji ambitnych i trudnych zadań, jakie sobie stawiamy, w zasadniczej mierze zależy od prawidłowego, sprawnego współdziałania obu resortów — oświaty i nauki — ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego".

Doc. dr Wiesław Jasiobędzki, przewodniczący Sekcji Nauki ZG ZNP, omówił prace nad projektem „Porozumienia”, podkreślił dużą siłę moralno-polityczną środowiska nauki, które wysoce ceni sobie sposób potraktowania zadań nauki w Uchwale VII Zjazdu i dołoży wszystkich starań do ich pełnej realizacji.

Kol. kol. Józef Krysiński, Antoni Dalba i prof. dr L. Bednarski wyrażając pełną aprobatę dla propozycji zadań ZNP sformułowanych w referacie Prezesa B. Grzesia, przedstawili zadania związane z umocnieniem roli ogniw Związku w gminie, środowisku pracowników administracji oświatowej i w wyższych uczelniach.

Sekretarz CRZZ Jan Pawlak wysoko ocenił dotychczasowy wkład nauczycielstwa i ZNP w realizację polityki oświatowej. Podkreślił dużą wartość i twórczy charakter kierunków działania przyjętych przez ZNP w realizacji Uchwały VII Zjazdu Partii.

Szeroko omówił zadania aktywu, ogniw i instancji związkowych w okresie kampanii sprawozdawczo-wyborczej.

Kończąc swoje obrady, Zarząd Główny jednomyślnie przyjął Uchwałę w sprawie programu działania ZG, budżetu oraz planów finansowo-gospodarczych ZNP na 1976 r. i kampanii sprawozdawczo-wyborczej.

Zarząd Główny zaakceptował główne kierunki działalności Związku przedstawione w referacie Prezydium. Zwrócił się do wszystkich instancji i ogniw związkowych, działaczy i ogółu członków o aktywny udział w realizacji postanowień Uchwały VII Zjazdu PZPR, a w szczególności:

- o włączenie problematyki zjazdowej do planów pracy instancji i ogniw oraz szkolenia związkowego,
- o uwzględnienie treści uchwały w toku najbliższej kampanii sprawozdawczo-wyborczej ZNP.

OGÓLNOPOLSKA SESJA NAUKOWA W POZNANIU NA TEMAT: KULTURALNO-OŚWIATOWE ASPEKTY CZASU WOLNEGO

W dniach 13 i 14 grudnia 1975 r. odbyła się w Małej Auli Uniwersytetu im. A. Mickiewicza (Collegium Minus) w Poznaniu ogólnopolska sesja naukowa nt. „Kulturalno-oświatowe aspekty czasu wolnego” zorganizowana przez Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu.

Na sesję zaproszono przedstawicieli z całego kraju: KW PZPR, Rektoratu UAM, Wydziału Kultury UM, Wydziału Kultury UW, KOSP, GKKFiT, Wielkopolskiego Towarzystwa Kulturalnego w Poznaniu, a także przedstawicieli UW, COK, Instytutu Turystyki, GKKFiT w Warszawie. W sesji wzięli udział przedstawiciele UMK w Toruniu, UW we Wrocławiu, UŁ, UMCS w Lublinie, WSP w Bydgoszczy, Słupsku i Szczecinie, Instytutu Turystyki w Krakowie. Zaproszono również przedstawicieli AWF w Gorzowie Wlkp., Wydziału Oświaty w Chełmie Lubelskim, Domu Kultury w Koninie, Muzeum w Rawiczu i innych.

Z ramienia Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu uczestników sesji powitał prorektor tej uczelni prof. dr hab. Stefan Kozarski. W części wstępnej szereg osób zasłużonych dla turystyki otrzymało odznaczenia.

W następnej części sesji wygłoszono referaty naukowe.

Doc. dr hab. Seweryn Dziamski (UAM) przedstawił referat nt. „Społeczno-kulturalna funkcja czasu wolnego”. Zaakcentował poglądy Karola Marksa na ten temat oraz społeczne znaczenie czasu wolnego.

Dr Dzierżymir Jankowski zaprezentował referat pt. „Dom kultury w średnim mieście jako organizator czasu wolnego”. Referent oparł swą pracę na badaniach empirycznych DK w Lesznie Wielkopolskim. Dom kultury jest ważnym czynnikiem dynamizującym działalność młodzieży i starszych, aktywnym elementem sieci instytucji kulturalnych w naszym kraju. Organizuje zajęcia wczasowe w 5 formach:

- 1) urząda imprezy w jego własnym lokalu,
- 2) organizuje imprezy poza jego siedzibą,
- 3) organizuje szkolenie metodyczne,
- 4) uczestniczy w pracy klubów i kół hobbyistycznych,
- 5) mobilizuje do pracy w sekcjach i zespołach amatorskich.

Na podstawie badań empirycznych stwierdzono, że na 1 mieszkańca kraju przypada średnio 3-krotny pobyt w domu kultury w ciągu roku. Częściej aniżeli do domu kultury mieszkańcy uczęszczają do kina, biblioteki, a najczęściej słuchają radia i oglądają programy telewizyjne. Dom kultury zawęża swą działalność do muzyki i teatru, pomijając organizowanie wycieczek. Autor pominął ważną działalność domu kultury, a mianowicie prowadzenie studium języków, tak ważnego problemu w obecnych kontaktach międzynarodowych.

Doc. dr hab. Walerian Sobisiak wygłosił referat nt. „Elementy kultury ludowej w organizacji czasu wolnego”. Omówił różne przejawy kultury ludowej, a mianowicie — twórczość ludową, zwyczaje i obyczaje, tańce i muzykę oraz twórczość sceniczną. Zainteresowanie kulturą ludową rozwija patriotyzm, a jednocześnie stanowi formę wypoczynku. Uczestnictwo w kulturze ludowej zapewniają organizacje społeczne i zakłady pracy. Może ono być aktywne i bierno. Do aktywnych form korzystania z kultury ludowej można zaliczyć twórczość ludową, ukazywanie jej na wystawach. Do biernych należą: słuchanie muzyki, zbieranie przejawów sztuki ludowej oraz lektura publikacji na temat twórczości ludowej.

W dyskusji zabierało głos szereg uczestników.

Mgr Jacek Abramowicz (Studium Kultury Współczesnej Uniwersytetu Wrocław-

skiego) przedstawił referat pt.: „Hobbystyka w teorii kultury”. Wyraził w nim pogląd, że dotychczas nie uwzględnili jej badania socjologiczne i znajduje się ona poza obszarem naukowych zainteresowań. Obejmuje bogactwo form, np. zbieranie znaczków, monet, medali, broni, inkunabułów. Opracowaną dziedziną hobbystyki jest kolekcjonerstwo dzieł sztuki. Źródłami uprawiania hobbystyki są instynkt biologicznego zachowania się jednostki oraz dążność do wyróżnienia się wśród otoczenia. Przykładem hobbystyki są pomniki architektury, kolekcje różnych rzadkich przedmiotów w muzeach, zbiory rękopisów i starych wydań, książek w bibliotekach. Ten typ hobbystyki uprawiali faraonowie egipscy, władcy hellenistyczni i rzymscy, Ludwik XIV, a w Polsce Stanisław August Poniatowski oraz rodziny Czartoryskich, Raczyńskich, Działyńskich i inni mecenaszi szlacheccy. Inną formą uprawiania hobbystyki jest majsterkowanie uczniów i robotników wykwalifikowanych. Hobbystyka obejmuje rozległy obszar ludzkiego działania i jest przykładem racjonalnego wykorzystania wolnego czasu.

Mgr Jolanta Banasiak (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego) omówiła: „Działalność oświatową muzeów”. Rozwijają one szeroką działalność społeczną. Współczesne muzeum nie powinno ograniczyć swej działalności tylko do gromadzenia, zabezpieczania i ekspozowania eksponatów, lecz powinno jednocześnie spełniać funkcję popularyzatorską i wychowawczą. Z dniem 1 stycznia 1950 r. nastąpiło upaństwowienie większości muzeów w Polsce Ludowej oraz finansowania działalności z budżetu państwowego. Muzea oprócz wzrastającej liczby eksponatów posiadają również własne problemy:

- 1) muszą zabiegać o frekwencję, zwłaszcza robotników,
- 2) rozwijać potrzebę uczęszczania do muzeów,
- 3) propagować działalność wydawniczą,
- 4) organizować wystawy, zwłaszcza w zakładach pracy, połączone z prelekcjami z dziedziny sztuki.

Urszula Kaczmarek (Studium Kultury i Turystyki UAM) omówiła zagadnienie: „Rola zakładów pracy i domu kultury w organizacji wolnych sobót”. Rozwój nauki i techniki skraca czas pracy, a jednocześnie wydłuża wolny czas odpoczynku. Wolny czas pozwala na podniesienie poziomu kultury społeczeństwa. Organizacja wolnego czasu uwzględni następujące cele:

- a) samowychowawczy, b) rozrywkowy, c) estetyczny, d) wychowawczy.
- Obecnie ważnym problemem dla zakładów pracy jest wykorzystanie wolnego czasu podczas „wolnych sobót”. Jeśli dla mężczyzn „wolna sobota” jest dniem wypoczynku, to dla kobiet staje się dniem porządków i „przepierek”. Domy kultury nie są w stanie zorganizować wszystkim pracownikom wypoczynku. Nie może on być tylko rozrywką i „zabiciem czasu”, lecz powinien być wykorzystany w sposób racjonalny i twórczy.

Mgr Marian Gola (Instytut Kultury i Turystyki UAM) omówił zagadnienie: „Centrum miasta a realizacja czasu wolnego”. W obszarze wielkiego miasta można wyróżnić kilka stref:

- a) strefa peryferyjna, b) strefa przejściowa, c) centrum właściwe.
- Tutaj tętni główny rytm życia miasta, spotykają się ludzie, rozwijają swą działalność placówki przemysłowe, handlowe i kulturalne. Centrum miasta spełnia 2 zasadnicze funkcje:

- a) tutaj pracują ludzie w różnych placówkach,
 - b) spotykają się ludzie w celu wykorzystania czasu wolnego.
- Jeśli na peryferiach tętni powolny rytm życia, w centrum bije najszybszy rytm życia miasta. Zmiana otoczenia, przestrzeni, ludzi, ich wzajemne kontakty przynosi relaks. Centrum miasta posiada własny rytm życia w zależności od pory dnia i roku:
- a) rano — obserwujemy rytm życia ludzi spieszących się do pracy,
 - b) w południe — rytm życia jest wolniejszy,

c) wieczorem — bije przyspieszony rytm życia, przejawem są kontakty młodzieży i starszych, spacer, korzystanie z kin, teatrów, kawiarni.

Rytm życia miasta uwidacznia się w działalności różnych placówek: na peryferiach posiadają małą frekwencję, natomiast w centrum miasta dużą frekwencję.

Wśród innych dyskutantów zabierali głos:

O. Czerniawska na temat: „Poradnictwo czasu wolnego” oraz M. Filipiak: „Organizacja czasu wolnego na osiedlu”.

W drugim dniu sesji wystąpili:

Doc. dr hab. Kazimierz Denek (UAM) z tematem: „Rekreacja fizyczna i turystyka jako formy racjonalnego i kierowanego wykorzystania wolnego czasu”. Do aktywnych form wykorzystania wolnego czasu Autor zalicza rekreację fizyczną i turystykę stanowiące elementy ogólnej kultury społeczeństwa. Kultura wolnego czasu to określony „styl życia” człowieka w ramach budżetu „wczasów”. Powinna być ona aktywna, twórcza, rozwijająca zainteresowania i zamiłowania. Turystyka i krajoznawstwo należą do ważnych form spędzania wolnego czasu. Turystyka oznacza podróże odbywane różnymi środkami lokomocji dla przyjemności, wypoczynku, podnoszenia poziomu wiedzy oraz leczenia. Krajoznawstwo obejmuje metody nauczania geografii lub naukę o kraju ojczystym. Zawiera kompleksową znajomość kraju, jej przeszłości i współczesności. Aktywną formą spędzenia wolnego czasu są obozy wędrowne. Przykładem był obóz zorganizowany w Bieszczadach, który dostarczył uczestnikom wiele materiału poznawczego i wychowawczego.

Dr Lucjan Turowski (Uniwersytet Warszawski) omówił zagadnienie: „Rola wycieczek w rozwijaniu zainteresowań kulturowych turystów”. Dobrze zorganizowana wycieczka jest źródłem wielu przeżyć i wartości poznawczych, estetycznych, moralnych i rekreacyjnych. Organizowano je w starożytności, średniowieczu, renesansie i współczesności. Wycieczka jest narzędziem samowychowywania, składnikiem różnych form działalności oświatowej, kulturalnej i społecznej. Stanowi formę uczestnictwa w kulturze, narzędzie kształtowania zainteresowań oraz element stylu życia każdego człowieka. Wycieczka jest również potrzebą wewnętrzną, czynnikiem równowagi duchowej, natchnieniem i aspiracją do własnej twórczości. Wycieczka do muzeum stanowi formę edukacji permanentnej, siłę motoryczną ludzkiej osobowości. Pozwala rozwiązać kontakty z przyrodą oraz poznać osiągnięcia materialne i duchowe społeczeństwa. Wśród licznych propagatorów wycieczek znajdował się również wybitny pedagog Jan Amos Komeński — teoretyk, organizator i uczestnik pieszych wycieczek.

Doc. dr hab. Antoni Gładysz przedstawił referat: „Kulturotwórcze funkcje zakładowych czasów rodzinnych”. Autor omówił działalność resortu górnictwa na G. Śląsku, który jest organizatorem czasów rodzinnych w Jaszowcu. Na podstawie badań empirycznych stwierdzono, że liczba korzystających z czasów rodzinnych stale wzrasta.

W dyskusji zabierali głos między innymi:

Franciszek Kowalewski na temat: „Formy aktywności i sposoby aktywizacji kulturalno-oświatowej rodziny w mieście”.

Rodziny można aktywizować poprzez:

- a) pedagogizację rodziców,
- b) uczestnictwo w życiu zawodowym i społecznym.

Aktywność rodziny mogą rozwijać:

- a) biblioteki, radio, telewizja i muzea,
- b) organizacja miejsca w domu dla zajęć kulturalnych,
- c) nagrody członków rodziny za aktywność kulturalną,
- d) stosowanie pochwał przez instytucje i placówki kulturalne,
- e) nagradzanie za społeczną działalność.

Doc. dr Tadeusz Łobozewicz z AWF w Gorzowie omówił zagadnienie: „Proble-

matyka ochrony zdrowia w zajęciach turystycznych i rekreacyjnych". Miejsca rekreacji są bardzo rozległe — otwarte przestrzenie pól, lasów, gór, boiska stadionów, kąpieliska, lodowiska i inne. Zajęcia turystyczne i rekreacyjne posiadają dodatnie i ujemne strony. Dodatkimi są — zmiana środowiska, hartowanie ciała, kąpiele słoneczne i wodne oraz pogodna atmosfera wycieczek. Do ujemnych stron zajęć rekreacyjnych można zaliczyć: pył unoszący się nad powierzchnią boisk, zanieczyszczenie powietrza gazami i pyłem przemysłowym, brud w salach gimnastycznych, wilgoć, niska temperatura i inne.

Do interesujących wystąpień w dyskusji należeli:

A. Czarnowski: „Wydawnictwa turystyczne jako pomoc-informacja o celach wycieczek oraz pomoc w zwiedzaniu w aspekcie czasu wolnego”, A. Nykowski: „Zapotrzebowanie na kwalifikowane kadry w turystyce i rekreacji do roku 2000”, A. Matuszyk: „Funkcje piśmiennictwa turystycznego w kształtowaniu kultury turystycznej”.

Uzupełnieniem sesji były materiały na planszach informujące o rozwoju Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu, którego pierwszym organizatorem był prof. dr hab. Leon Leja, pełniąc funkcję kierownika w latach 1966—1968. Z pierwszych studentów Studium Kulturalno-Oświatowego uczestniczyło w sesji 4 absolwentów. W gablotach zamieszczono również prace doc. dra hab. Kazimierza Denka, doc. dra hab. Waleriana Sobisiaka oraz innych pracowników naukowych UAM w Poznaniu.

Od Studium Kulturalno-Oświatowego UAM powołanego przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w 1966 r. do Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu to droga pięknych sukcesów.

Wydawnictwa z zakresu turystyki, ogłoszone referaty i komunikaty zamieszczone w specjalnych publikacjach doręczono uczestnikom sesji. Bogata sesja, przyjazna atmosfera długo pozostanie w pamięci wszystkich uczestników.

Stefan Szajdak — Sroda Wlkp.

I SYMPOZJUM NT. KSZTAŁCENIA KURSOWEGO DOROSŁYCH

W dniach 7—8 listopada w Krakowie odbyło się sympozjum na temat kształcenia kursowego zorganizowane przez Zakład Doskonalenia Zawodowego w Krakowie i Instytutu Kształcenia Zawodowego w Warszawie.

Celem sympozjum było dokonanie naukowej analizy kształcenia kursowego prowadzonego przez Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, a głównie metod kształcenia i podwyższania efektów. Dla omówienia problemu zaproszono pracowników naukowych, specjalistów w zakresie kształcenia kursowego oraz nauczycieli kształcenia zawodowego z bogatym długoletnim doświadczeniem. Taki zestaw uczestników miał również na celu stworzenie zintegrowanego środowiska przedstawicieli nauki i praktyków kształcenia kursowego. Świadomie zakładano również nawiązanie ścisłego współdziałania teoretyków i praktyków dla podwyższenia efektów i praktycznej użyteczności kształcenia kursowego, jako jednej z dziedzin procesu permanentnego doskonalenia zawodowego robotników.

W pierwszej części sympozjum naukowcy, specjaliści w zakresie kształcenia kursowego, przedstawili wyniki swoich badań, teoretyczne poglądy i uogólnienia do-tychczasowej wiedzy. Wprowadzenia do uprzednio dostarczonych na piśmie referatów ogłoszili:

- Prezes ZZZD mgr Józef Kowtun — Modernizacja metod kształcenia kursowego,
- Prof. dr Tadeusz Nowacki — Teoretyczne podstawy kształcenia kursowego,

- Prof. dr Włodzimierz Szewczuk — Możliwość uczenia się ludzi dorosłych,
- Prof. dr Jan Kulpa — Problemy doboru metod w kształceniu kursowym,
- Doc. dr Stanisław Kaczor — Nauczyciel i jego rola w kształceniu kursowym,
- Dr Stanisław Literski — Rola środowiska materialnego w kształceniu i doskonaleniu robotników i mistrzów,
- Doc. dr Eustachy Berezowski — Problem kontroli w kształceniu kursowym,
- Doc. dr inż. Ryszard Sokołowski — Środki dydaktyczne w kształceniu kursowym.

W drugiej części pierwszego dnia sympozjum odbyła się bardzo ożywiona dyskusja, w której głos zabrała jedna trzecia uczestników. Dyskusja, bardzo rzeczowa, dotyczyła problemów merytorycznych i metod kształcenia kursowego, ujawniła ona zgodność poglądów teoretycznych z żywą praktyką pedagogiczną. Wysunięto również szereg wniosków i propozycji zmierzających do dalszego doskonalenia kształcenia kursowego, prowadzonego przez ZZDZ oraz kierunki dalszych badań.

Podsumowania dyskusji dokonał doc. dr St. Kaczor. Na wstępie wskazał, że sympozjum potwierdziło słuszność poglądu, że kształcenie kursowe we współczesnych warunkach spełnia istotną rolę w permanentnym doskonaleniu zawodowym. Wskazał jednocześnie na błędność poglądów negujących kształcenie kursowe, jako by już przestarzałe. Wskazał na zgodną opinię uczestników sympozjum, że kształcenie kursowe, przy zastosowaniu nowoczesnych aktywizujących metod nauczania, zaspokaja stale rosnące potrzeby społeczne w zakresie unowocześnienia wiedzy, umiejętności i sprawności zawodowych ludzi pracy. Kursy bowiem pozwalają szybko i skutecznie przygotowywać robotników do wprowadzania nowych technologii produkcji, obsługi nowych maszyn i urządzeń technicznych w zakładach pracy. Kursy spełniają istotną rolę w doskonaleniu osobowości ludzi pracy nie tylko w zakresie sprawności zawodowych, ale w doskonaleniu postawy ideowej, etycznej i estetycznej, a szczególnie godności i ambicji zawodowej.

Podkreślając roboczy charakter sympozjum doc. dr St. Kaczor zapowiedział, że organizatorzy zamierzają za 2 lata, na następnym sympozjum, powrócić do omawianych problemów i ocen kształcenia kursowego oraz ustalić, w jakim stopniu zrealizowane zostały postulaty i wskazania obecnego sympozjum.

W drugim dniu sympozjum zapoznano uczestników, na miejscu, z działalnością Pracowni Psychologii Pracy. Informacji udzieliła mgr A. Przybylska. Zapoznani się również z działalnością Poradni Wychowawczo-Zawodowej — informacji udzieliła M. Głowińska. O aktualnych problemach pracy Zakładu Doskonalenia w Krakowie poinformował prezes inż. W. Borgosz.

Na zakończenie drugiego dnia obrad uczestnicy sympozjum wysłuchali informacji na następujące tematy:

- Organizacja i poradnictwo zawodowe — wygłosiła mgr W. Trzeciak,
- Problemy organizacji i poradnictwa w WZDZ — wygłosił dr K. Krzyżanowski,
- Zadania ZZDZ na rok 1976 — wygłosił dr S. Literski,
- Kierunki rozwoju działalności kursowej w latach 1976—1980 — wygłosił mgr Cz. Chlebicz,
- Aktualne problemy wydawnictw programów i skryptów — wygłosił mgr W. Krzywoń.

Krakowskie sympozjum należy zaliczyć do udanych, o dużych walorach poznawczych i praktycznych. Na podkreślenie zasługuje, wyrażona publicznie, chęć wszystkich uczestników do podobnych spotkań w najbliższej przyszłości w takim samym gronie, wspólnych badań, debat i dyskusji na tematy unowocześniania i usprawniania kształcenia kursowego.

СОДЕРЖАНИЕ

От Редакции: Положение начала дискуссии по программной концепции десятилетней школы	277
---	-----

СТАТЬИ

МАРИАН РАТАЙ: Реконструкция школьного дела в деревни (состояние, проблемы, задачи)	281
ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: В поисках теории воспитания учителей	290
ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Роль школы для трудящихся в системе перманентного обучения	310
АНДЖЕЙ ПЕШИНСКИ: Противодействие общественному неприспособлению в его фаске относящейся к развитию	317

В ПОМОЩЬ УЧАЩИМСЯ УЧИТЕЛЯМ

АДАМ ЗЫХ: Анализ статистик теста достижения и тестовых задач методом Флангагана	335
---	-----

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ЯН ЖЕБРОВСКИ: Французские эксперименты в отнесении организации школ социологической среды	346
---	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

РАФАЛ ГОФФМАН: Борьба с курением среди молодежи, но каким способом? ЮЗЕФ РЕРУТКЕВИЧ: Замечания связанные с употреблением вольгарных выражений детьми и учащейся молодежью	358
	361

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ, ПОПЫТКИ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ВЛАДЫСЛАВ ПУСЬЛЕЦКИ: О интенсификацию совместного действия школы с культурно-просветительными центрами в процессе дидактическо-воспитательном	366
ЯНИНА ЖАРЧИНСКА: Проба анализа свойств познавательных процессов среди учеников класс приспособляющих к профессии	375

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЮЗЕФ СОВА: Ян Легович — Об учителю. Философия обучения и воспитания. Варшава 1975, ПВН	338
СТЕФАН ШАЙДАК: Анджей Квинцки (ред.) — Флориан Знанецки и его роль в социологии. Познашь Изд. УАМ	392
ЭДМУНТ СТУЦКИ: Константы Лех — Обучение воспитательное в школьной практике. Варшава 1974, Изд. ВСиП	395
ВОЙЦЕХ СОБОРСКИ: Зофия Скужиньска — Психология для родителей. Варшава 1975, Изд. ВСиП	397
МИРОСЛАВА ФЕЛИСЯК-ВАНАТ: Рышард Венцовски — Дифференцированное обучение. Варшава 1975, Изд. «Наша Ксенгария»	400

ОТЧЕТ ИЗ ЖУРНАЛОВ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов	402
--	-----

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ТАДЕУШ ЦИПКОВСКИ: Из работ Президиума ГП СПУ	408
--	-----

ХРОНИКА СОБЫТИИ В ПОЛЬШЕ

СТЕФАН ШАЙДАК: Общепольская научная сессия по культурно-просветительным аспектам свободного времени	412
СТАНИСЛАВ ЛЮДВИЧАК: Симпозиум по курсовому обучению взрослых	415

CONTENTS

Editorial Office — Opening discussion on the idea of the programme for comments: 10-year school

277

ARTICLES

- MARIAN RATAJ: Reconstruction of the Country Education (actual state, needs and tasks) 281
- JÓZEF KOZŁOWSKI: Searching for the Theory of Teacher Training 290
- ZYGMUNT WIATROWSKI: Role of the School for Employees in the Permanent Education System 310
- ANDRZEJ PESZYŃSKI: Counteracting the Social Maladjustment in its Developing Phase 317

HELP FOR THE IN-SERVICE STUDYING TEACHERS

- ADAM ZYCH: Analysis of the Statistics of the Achievement Test and the Test Tasks According Flanagan Method 335

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

- JAN ŻEBROWSKI: The French Experiences in Organizing of the Environmental Schools (activities of the education and culture centers) 346

DISCUSSIONS AND POLEMICS

- RAFAŁ HOFFMANN: How to Fight against the Smoking Among Young People? 358
- JOZEF RERUTKIEWICZ: On Using Vulgarisms by Children and Young Peoples 361

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

- WŁADYSŁAW PUSLECKI: On Intensifying of the Co-operation of Schools and Culture Centers in Up-bringing and Instruction Process 366
- JANINA ZARCZYŃSKA: The Trial of Analysis of Proprieties of Cognitive Processes of Pupils Attending the Professional Classes 375

BOOK REVIEWS AND REPORTS

- JOZEF SOWA, JAN LEGOWICZ: On Teacher. Philosophy of Instruction and Upbringing. Warsaw 1975 SSPH 388
- STEFAN SZAJDAK, ANDRZEJ KWILECKI (ED.): Florian Znaniecki and His Role in Sociology. Multiauthor Work. Poznań UAM 392
- EDMUND STUCKI, KONSTANTY LECH: Upbringing Instruction in School Practice. Warsaw 1974; SPPH 395
- WOJCIECH SOBORSKI, ZOFIA SKÓRZYŃSKA: Psychology for Parents, Warsaw 1975; SPPH 397
- MIROSLAWA FELISIAK-WANAT, RYSZARD WIĘCKOWSKI: Differentiated Instruction Warsaw 1975, OB 400

REPORTS FROM PERIODICALS

- JOZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals 402

ACTIVITIES OF THE POLISH TEACHERS ASSOCIATION

- TADEUSZ CIPKOWSKI: The Activities of Plenum of the Main Board of the Polish Teachers Association 408

COUNTRY CHRONICLE

- STEFAN SZAJDAK: All-Polish Symposium on Cultural and Educational Aspects of Leisure Time 412
- STANISŁAW LUDWICZAK: Symposium on the Course Instruction of Adults. 416

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1976 R.

Nakład 5006. Wydanie I. Ark. wyd. 12,9. Ark. druk. A1 — 11,97. Papier druk. sat. kl. V, 70 g.
70×100/16. Oddano do składania w lutym 1976 r. Podpisano do druku w maju 1976 r. Druk ukoń-
czono w czerwcu 1976 r. Indeks 37492.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. nr 472/12/II.

KOMITET REDAKCYJNY

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.),
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nacz.)

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław
Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia
Kietlińska, Karol Kottowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski,
Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Mieczysław Pęcherski,
Bogdan Suchodołski

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 prenumeratorki 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.