

RUCH PEDAGOGICZNY



4

ROK XVIII (L) LIPIEC — SIERPIEŃ 1976

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: Patriotyzm — jako powinność i jako postawa . . .	421
STANISŁAW KRAWCEWICZ: Kształcenie ustawiczne — geneza i treść po- jęcia	436
IRENA JUNDZIŁŁ: Osobowość i zawód nauczyciela akademickiego . . .	454

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MIROŚLAW NOWICKI: Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w NRD	469
--	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Koncepcja organizacyjno-programowa dzie- sięcioletniej szkoły średniej	481
--	-----

DOSWIADCZENIA, POBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI: Model metodologiczny badań nad opiekuńczo-wy- chowawczym funkcjonowaniem szkoły przedłużonego dnia pracy w śro- dowisku wielkomiejskim	494
ZOFIA KONASZKIEWICZ: Wychowawcza funkcja amatorskiego muzykowa- nia zespołowego młodzieży	507
TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA: Próba oceny nowego systemu rekrutacji do szkół ponadpodstawowych na przykładzie liceum medycznego pielęgniarstwa	515

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

RENATA TOMKOWICZ: Helena Izdebska — Aby szkoła dała się lubić . .	523
IZABELA BIECHOWIAK: Marian Niezgoda — Społeczne determinanty wy- boru zawodu	525
STEFAN SZAJDAK: Jadwiga Komorowska (red.) — Przemiany rodziny pol- skiej	526
JOANNA RUTKOWIAK: Jan Popłucz — Organizacja zespołów nauczy- cielskich w szkole	529
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: E. K. Wasiljewa — Siemja i jego funkcji . . .	533
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: J. P. Pietrow, F. P. Filippow — Kak stanowjatsja raboczimi. Socjologiczeskij oczerk	585

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . .	539
STANISŁAW ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	541

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

TADEUSZ CIPKOWSKI: Aktyw ZNP dyskutuje nad programem powszechnej szkoły średniej	546
---	-----

KRONIKA KRAJOWA

BOGUSŁAW ADAMCZYK: 30 lat WSP w Krakowie (sesja naukowa) . . .	549
--	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . .	552
--	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

WACŁAW WOJTYŃSKI

PATRIOTYZM — JAKO POWINNOŚĆ I JAKO POSTAWA

„Patria” (z łac.) oznacza „ojczyzna”, patriotyzm zaś (niem. „Patriotismus”, franc. „patriotisme”, ang. „patriotism”, ros. „patriotizm”) wyraża określony stosunek człowieka do własnego kraju i narodu. Stosunek ten bywa nazywany najczęściej miłością lub ukochaniem, zawsze szczególnie głębokim oddaniem wartościom przez kraj ojczysty reprezentowanym. Lenin zaliczał patriotyzm do uczuć najgłębszych. Utrwaliło ono u ludzi, jego zdaniem, przez całe wieki i tysiąclecia świadomość odrębności ich ojczystych krajów jako krajów ojców, dziadów i pradziadów.

Rzecz sięga swymi korzeniami nawet sfery mitów i legend. Oto bohater Homerowej „Odysei” przeżywa niezwykle głęboko swą długą rozłąkę z ukochaną, ojczystą Itaką. Legendarny Krak i jego córka Wanda sławią się od dawien dawna w czytankach dla dzieci za to, iż Wanda nie chciała się wydać za obcego. Patriotyzm oznaczał więc czynną, niekłamną identyfikację losu osobistego z losami kraju. W doli i niedoli, w szczęściu i w nieszczęściu. Ale patriotę, jak przyjaciela, poznaje się najlepiej w biedzie i w potrzebie. Można zgodzić się z T. Kotarbińskim, iż patriotyzm rozumieć trzeba „jako wyróżniającą gorliwość w dążeniu do pomyślności własnego społeczeństwa”, że takie rozumienie „sprzyja scalaniu współobywateli w jednię pozytywnego współdziałania”¹.

Nie zachodzi potrzeba innego definiowania tego bardzo spopularyzowanego terminu. Spróbujemy tutaj wyróżnić tylko niektóre nurty patriotyzmu, bowiem właściwie w każdej dziedzinie aktywności ludzkiej mo-

¹ Por. *Kultura* 1968, nr 31.

żemy dostrzec usiłowania wyjścia poza przeciętność, przejawy „wyróżniającej gorliwości”.

Z racji swego geopolitycznego położenia w Europie Polska uwikłana była od wieków w liczne konflikty ze swymi sąsiadami. Od słynnej bitwy pod Cedynią (972) z margrabią Hodonem aż po rok 1945, po Berlin, ciągnie się pasmo wojen i śpięć bitewnych. Wśród około czterdziestu pokoleń, jakie zeszyły w tym czasie do ziemi, nie było chyba ani jednego, które nie byłoby wzywane do walki przeciwko któremuś z wrogów Ojczyzny. Te liczne spotkania orężne wyzwołyły moc energii patriotycznej Polaków, ich męstwa i poświęcenia. Utarło się powiedzenie o „składaniu życia na ołtarzu Ojczyzny”. Jest to niewątpliwie szczególnie cenny rodzaj patriotyzmu. Jemu koniec końców Polska zawdzięcza swój powrót w stare piastowskie granice. Połączenie mądrości politycznej z czynną walką orężną o te granice przyniosło zwycięstwo. Ciągłość tego rodzaju aktywności oraz zaspokajanie na tej drodze wielu aspiracji narodowych sprawiły, iż patriotyzm bitewny Polaków, zwłaszcza ich ogromny wkład w walkę wyzwolenczą w dobie długiej niewoli narodowej, utożsamiany był przez wielu z patriotyzmem jako takim, z patriotyzmem w ogóle. Przyćmił on i przysłonił ogromem przelanej krwi wszystkie inne nurty patriotycznych wysiłków narodu.

Moralne i polityczno-wychowawcze znaczenie zarówno zwycięstw jak i klęsk oręża polskiego nie było jednak zawsze takie samo. Prowadziliśmy wszak wojny różne, nie tylko obronne. Niektóre z nich nie były potrzebne, z interesem państwa niewiele miały wspólnego, choć samemu orężowi przyniosły sporo blasku. Klasowy interes polskich możnowładców na wschodnich rubieżach dawnej Rzeczypospolitej zmuszał rycerstwo do dalekich wypraw wojennych po cudze i na cudze.

W odróżnieniu od nich jaśnieją szlachetnością na kartach naszej historii narodowej te patriotyczne batalie, którym przyświecała idea walki „za waszą i naszą” wolność. Idea ta stała się nam specjalnie bliska, kiedy straciliśmy własne państwo, przy tym wiek XIX był stuleciem przyspieszonego kształtowania się w Europie świadomości narodowej. Ludy uciskane i niewolone podnosiły coraz śmielej i coraz wyżej sztandary wolności, starając się łączyć walkę o wolność narodową z walką o wyzwolenie społeczne.

Także Polacy, od Tadeusza Kościuszki i Jakuba Jasińskiego, od Adama Mickiewicza i Joachima Lelewela — prezesa Towarzystwa Patriotycznego, poprzez Józefa Bema, Jarosława Dąbrowskiego i Walerego Wróblewskiego do tysięcy Polaków, którzy oddali życie w dniach Rewolucji Październikowej i wojny domowej z interwentami oraz w czasie ostatnich, śmiertelnych zmagania z najeżdżącą hitlerowskim — złożyli się łącznie na kapitał patriotyzmu o mocy ogromnej. Służyć on będzie długie lata wychowaniu młodych kadr żołnierskich w duchu bezgranicznego umiłowania Ojczyzny, służyć też będzie pielęgnowaniu więzi międzynarodowej.

stycznych, uświęconych krwią poległych za wspólne i drogie ideały wolności i sprawiedliwości.

Drugi nader istotny nurt patriotyzmu płynie poprzez nasze narodowe dzieje w postaci zmagania całego orszaku szczerych patriotów, ludzi mądrych i szlachetnych, z prywatą i sobkowstwem, ze zdradą i sobiepaństwem, z egoizmem stanowym i klasowym, z partykularyzmem dzielnicowym w imię właściwie pojętej racji stanu Polski, w imię naprawy stosunków i odnowy życia kraju, w momentach przełomowych i tragicznych zaś — w imię ratowania państwa przed katastrofą, przed ostateczną zgubą i upadkiem.

Z tego punktu widzenia za akt wysoce patriotyczny i przejaw politycznej mądrości uznała historia zjednoczenie kraju po rozbiciu dzielnicowym przez Władysława Łokietka i ugruntowanie tego zjednoczenia przez jego syna — Kazimierza. Nadanie Kazimierzowi przydomka „wielki” łączyło się z jego wysoce pozytywną działalnością wewnątrz państwa: z popieraniem miast i osadnictwa, ze zreformowaniem skarbowości, z ujednoczeniem prawa i administracji, z podniesieniem znaczenia politycznego kraju, wreszcie z utworzeniem Uniwersytetu w Krakowie.

Za takiż sam przejaw mądrości politycznej i patriotycznej myśli uznać trzeba liczne akty unijne pomiędzy Polską i Litwą, które utorowały drogę zgodnemu współżyciu obu narodów i zwiększyły ich bezpieczeństwo w obliczu wspólnego wroga, jakim był zakon krzyżacki, pustoszący sąsiadujące z nim ziemie jednego i drugiego kraju.

Z głęboko patriotycznej troski powstało dzieło Andrzeja Frycza Modrzewskiego, wybitnego pisarza politycznego wieku XVI, „De Republica emendanda”, zawierające śmiały, wyprzedzający daleko współczesne mu stosunki, program naprawy ówczesnej Rzeczypospolitej.

Wielce znamienne dla epoki Odrodzenia i Reformacji w Polsce było szerokie rozlanie się po kraju ożywczych prądów, które ta epoka niosła, a w ślad za tym powstanie wielu nowych gimnazjów i akademii. Przeniosły one na grunt Polski najbardziej postępowe na owe czasy idee pedagogiczne Filipa Melanchtona, Jana Sturma, Jana Amosa Komeńskiego. Nazwiska Krzysztofa Hegendorfera, Henryka Strobanda, Piotra Statoriusa, Grzegorza Orszaka, Wojciecha z Kalisza, Joachima Stegmana, Jana Crella — to nazwiska nauczycieli, przeważnie przybyszy z innych krajów, którzy Polskę gorąco ukochali i dla niej pracowali, pisząc pierwsze podręczniki gramatyki języka polskiego, świeckiej nauki moralnej i inne.

— Założyciel Zamościa i Akademii w tym mieście — kanclerz i hetman Jan Zamoyski, przeszedł do historii jako wybitny mąż stanu, ostro zwalczający wpływy Habsburgów i ich kandydata na tron w Polsce, a później politykę austriacką Zygmunta III, zwycięzca spod Byczyny.

— Sprowadzenie przez Hozjusza do naszego kraju zakonu jezuitów i wieranie przez nich przez czas dłuższy szkodliwego wpływu na szlachtę

zbiegło się z okresem największego zacofania i ciemnoty, fanatyzmu religijnego i bigoterii, a długotrwałe wojny zbiegły się z „liberum veto” jako narzędziem w rękach oligarchów magnacko-szlacheckich, z panowaniem obcych dynastycznie królów, z nędzą chłopów pańszczyźnianego.

Dno tego upadku przypada na słynne czasy saskie, po których nastąpi wkrótce moment narodzin idei oświeceniowych. Zacznie się długa batalia o reformy polityczne, o silną władzę państwową przeciw „złotej wolności” i anarchii, zakończona uchwaleniem Konstytucji 3 Maja.

Najpierw Stanisław Konarski, założyciel Collegium Nobilium i autor „O skutecznym rad sposobie”, następnie Hugo Kołłątaj i działacze jego „Kuznicy”, zwłaszcza jej czołowy publicysta — Franciszek Salezy Jezierski, wreszcie Stanisław Staszic i wielu innych patriotów tej epoki postuloowało rozszerzenie pojęcia narodu — poza szlachtą — także na mieszczanstwo, a nawet na wszystkich mieszkańców kraju. Jezierski wręcz głosił, iż naród — to warstwy najbiedniejsze, które pracą swą przyczyniają się do wzmocnienia sił gospodarczych i obronnych państwa. Żądano takiego państwa, którego lud identyfikowałby się z nim. Staszic w „Przestrobach dla Polski” podkreślał, iż panowie byli i są „zgubą Polaków”, bo oni „nie wykonywali prawa, rwali sejmy, przedawali koronę”. Obóz patriotyczny doby Oświecenia nie zdołał wprawdzie odwrócić katastrofy państwa, jednak potrafił podnieść postępową i patriotyczną świadomość narodu, co miało nie dające się przecenić znaczenie w długich latach niewoli, gdyż gorące pragnienie wolności połączone z dążeniami do własnego państwa zasadniczo przeczyło postawie lojalizmu wobec zaborców.

Do tych tradycji nawiązywały też postępowe odłamy myśli polityczno-społecznej w drugiej Rzeczypospolitej, nawiązujemy do nich także z całą świadomością również dzisiaj, jakkolwiek dobrze wiemy, iż dzieli nas od tamtych lat bogata historia ruchu robotniczego i jego marksistowsko-leninowskiej ideologii, na fundamencie której wsparł się nasz ustrój.

Nurt trzeci, którym płynęły w toku naszej historii uczucia patriotyczne wielu Polaków, stanowił zespolenie gorącego umiłowania Ojczyzny, zwłaszcza serdecznego przywiązania do ziemi, z wiarą religijną, w jakiej zostali wychowani. Jedno i drugie było czymś prostym i głębokim zarazem. Nazywano go nurtem bogoojczyźnianym.

Jeśli spojrzymy nań bez uprzedzeń, gdy przejdziemy do porządku dziennego nad tym, iż pod hasłem „Bóg i Ojczyzna” nie tylko szli w bój prości żołnierze, lecz że skupiały się pod nim również w pewnych okresach najbardziej konserwatywne odłamy myśli społecznej, gdy odrzucimy wszystkie fałsze i kłamstwa, jakie pod tym sztandarem niosła w masy wierzącego ludu polskiego propaganda interesom tego ludu w istocie wroga, a zatrzymamy uwagę naszą tylko na zjawisku ogromnego i niezaprzecznego przywiązania wielu rodzin polskich do ojczyzniego zagona oraz do wiary ojców, to bez trudu odnajdziemy w historii końca XIX

i początków XX wieku piękne świadectwa szczerych postaw patriotycznych Polaków i Polek, którzy wnieśli je w darze oswoobodzonej Ojczyźnie.

Postawy te symbolizuje najwymowniej portret matki-Polki, matki-patriotki, która, ucząc swe dzieci codziennie pacierza, uczyła je tym samym słów ojczyznego języka, a gdy wkładała w ich ręce modlitewnik, wkładała w istocie polską książkę do czytania. Tragiczną prawdę lat prześladowań polskiej mowy, a także patriotycznego domu rodzinnego i jego roli w walce z naporem pruskiej „Hakaty” obrazuje „Rota” Marii Kopnickiej. Stała się ona przecież hymnem patriotycznym Polaków.

Od „Bogurodzicy”, która aż do XVII wieku była pieśnią bojową polskiego rycerstwa (Długosz podaje, iż została odśpiewana przed bitwą grunwaldzką), poprzez „Pieśń Legionów Polskich we Włoszech” Józefa Wybickiego, aż do pieśni „Boże coś Polskę” Alojzego Felińskiego, uznanej później za drugi hymn narodowy Polaków, trwa przez stulecia dla niemałej części społeczeństwa owa jednia, polegająca na zespoleniu uczuć miłości do kraju z uczuciami religijnymi.

Specjalnym rodzajem patriotyzmu Polaków był i jest jeszcze poniekąd patriotyzm wyrażający się w tęsknocie za ojczystym krajem, patriotyzm nostalgiczny. Tragizm losów licznych pokoleń okresu niewoli narodowej kazał im chwycić za broń zarówno na własnej ziemi, jak i na różnych, często dalekich, frontach, aby następnie wieść żywot wygnańczy, żywot żołnierzy-tułaczy. Był to wprawdzie patriotyzm o charakterze biernym, niemniej jednak naładowany ogromem uczuć miłości do opuszczonej Ojczyzny. Była to także tęsknota do owych „pól malowanych zbożem rozmaitem”, do własnego kąta na ziemi, do swego miejsca urodzenia.

Ale Polaków rozsiały po świecie nie tylko wojny i powstania oraz związane z nimi emigracje, lecz także wędrowki w nieznaną za chlebem. Nie wszystkie dzieci Ojczyzna-matka darzyła tymi samymi łaskami, część z nich żyła w nędzy i poniewierce. Ale i w takich sytuacjach ogromna ich większość przeczyła swym zachowaniem nihilistycznemu twierdzeniu, iż tam jest ojczyzna, gdzie jest chleb. Udowadniali oni czynnie, iż można kochać także ojczyznę biedną, jak kocha się biedną, zmizerowaną matkę. Dla wielu emigrantów ojczyzna kojarzyła się z zakątkiem kraju, który opuścili, z krajobrazem, z którym się zżyli w młodości. Rzesze emigranckie zabierały z sobą okruchy ziemi rodzinnej na pamiątkę jak relikwię. Wracają też do niej, aby złożyć w niej swe kości. W miejscach swego osiedlenia urządzali życie w sposób sobie znany, swojski, polski, powstało dlatego na świecie wiele osiedli o polskich nazwach i w rodzimym charakterze.

W ten sposób emigranci dokumentowali serdeczność więzi, jaka łączyła ich z macierzą. Dzisiejsza Polonia jest w nieporównanie korzystniejszej sytuacji, gdyż jej uczucia tęsknoty neutralizuje w znacznym stopniu świadomość istnienia kraju ojczystego, rozwijającego się dynamicznie,

z którego można być dumnym. Można też do niego wrócić, gdy się za-
pragnie, wrócić na krótko lub na zawsze.

Nie możemy też na łamach naszych nie dać wyrazu przekonaniu o wielkiej wadze patriotyzmu, jaki ujawnili liczni Polacy na polu kultury, nauki i oświaty. Możemy jednak powiedzieć o nim tutaj tylko w najbardziej ogólny sposób. Twierdzi się niekiedy, iż naszą narodową tradycję w tej sferze zjawisk dokumentują najwybitniej i najniezaprzeczalniej nazwiska: Mikołaja Kopernika, Adama Mickiewicza i Fryderyka Chopina. Krótko potem dodaje się Marię Skłodowską-Curie, Tadeusza Kościuszkę, Henryka Sienkiewicza. Nie wszystkie wybitne dokonania twórcze Polaków zyskały sobie równie szeroki rezonans światowy, choć w naszej kulturze zajęły miejsca poczesne. Nie ulega wątpliwości, iż cała literatura, zwłaszcza zaś poezja narodowa, zawdzięcza szczególnie dużo wkładowi tych twórców, którzy uczynili język polski językiem poetyckim. Również ogromnie wiele zawdzięczamy artystom słowa, pedzla i dłuta, którzy poświęcili swe dzieła wyrażeniu okresów chwały naszych dziejów z jednej i ratowaniu narodu w ciężkich dniach upadku z drugiej strony, stąd np. każdy uznaje dzisiaj nie tylko samą twórczość J. Matejki za trwałą i wielki przejaw patriotyzmu, lecz także czyn ludzi, którzy uratowali jego dzieła przed zniszczeniem niechybnym, jakie im groziło ze strony okupanta. Płótna Matejki, Grottgera i wielu innych wybitnych przedstawicieli tzw. malarstwa historycznego znalazły trwałe i niezaprzeczalne miejsce w galerii narodowej sztuki polskiej. To samo dotyczy wielkich rzeźb pomnikowych, uwieczniających pamiętne chwile i wybitne postacie dawnych i ostatnich dziejów Polski, czego przykładami są nie tylko odbudowywany w Krakowie „Grunwald”, lecz także pomnik Powstańców Śląskich na Górze Św. Anny, warszawska „Nike”, Pomnik Czynu Rewolucyjnego w Sosnowcu, pomnik Wł. Broniewskiego w Płocku i inne. Sztuka staje się coraz bardziej czynnikiem „wielkiego porozumienia” ludzi z ludźmi, zwłaszcza między członkami tego samego narodu.

Nosicielami postaw patriotycznych byli wreszcie przez stulecia nauczyciele, dźwigający zwłaszcza na swych barkach przekraczający często ich siły ciężar oświaty ludu, wyzwalania podstawowych warstw narodu z ciemnoty i zacofania, w jakie zepchnęły je w minionych wiekach klasy panujące. Sami zresztą — różnie nazywani — nauczyciele szkółek parafialnych, szkół elementarnych, nauczyciele ludowi, nauczyciele wiejscy, nauczyciele szkół powszechnych — czekali długo na swe społeczne wyzwolenie, na swą w pełni obywatelską nobilitację. Przez całą noc niewoli narodowej, zgodnie ze słowami „Testamentu” Juliusza Słowackiego, „nieśli przed narodem oświaty kaganiec”, protestowali, ogłaszali „strajki szkolne”, gdy zaborca zabraniał im uczyć dzieci polskie w ojczystym języku. Z patriotycznych przeto tradycji rodził się zawodowy ruch nauczycielski i jego czołowa organizacja — ZNP. Najwspanialszy pomnik patriotyzmu wystawił sobie nauczyciel polski w czasie okupacji hitler-

rowskiej, organizując w sposób tajny, przy tym niezwykle szeroki i sprawny, nauczanie dzieci i młodzieży, od szkoły podstawowej do wyższej włącznie. Zasłużył sobie w pełni na miano żołnierza Polski Podziemnej.

Wreszcie najistotniejszy nurt polskiego patriotyzmu — to nurt rewolucyjny, jednoczący dążenia do wolności narodowej i niepodległości państwowej ze społeczną walką wyzwolenczą. Zespała on w istocie wszystkie najszlachetniejsze wątki patriotyzmu. Rewolucjoniści byli żołnierzami powstań narodowych, przewodzili strajkom, towarzyszyli idącym na obczyznę w poszukiwaniu chleba. Ich nieubłagana walka o to, aby wyzwolona z niewoli Ojczyzna stała się dobrą matką wszystkich swych synów i córek, okupiona została szczególnie wielkimi ofiarami. Na nic się przy tym nie zdały oszczercze posądzenia rewolucjonistów o brak uczuć patriotycznych, jak też nazywanie ich internacjonalistycznych nastawień zaprzędawaniem się w służbę obcym, zadawali oni bowiem kłam tym oskarżeniom swą gotowością do najwyższych poświęceń na rzecz kraju, co w niezapomniany sposób symbolizuje śmierć Mariana Buczka na polu bitwy od niemieckiej kuli, wołą przekształcenia ojczystego kraju w kraj sprawiedliwy i prawdziwie wolny. „Są w ojczyźnie rachunki krzywdy — pisał w kwietniu 1939 r. syn polskiej rewolucji, Władysław Broniewski — obca dłoń ich też nie przekreśli, ale krwi nie odmówi nikt: wysączymy ją z piersi i z pieśni. Cóż, że nieraz smakował gorzko na tej ziemi więzienny chleb? Za tę dłoń podniesioną nad Polską — kula w łeb!”² Czyż trzeba więcej dowodów? Od zmarłego w Szlisselburgu Ludwika Waryńskiego, najwybitniejszego przedstawiciela pierwszego pokolenia polskich rewolucjonistów, do Marcelego Nowotki, pierwszego sekretarza generalnego KC PPR, poległego od skrytobójczej kuli w okupowanym kraju, rozwija się i rośnie nieprzerwanie w siłę rewolucyjny ruch robotniczy. Jest on głęboko patriotyczny z samej swej istoty, ponieważ nie akceptował nigdy niewoli i ucisku, walczył o Polskę demokratyczną i wyzwoloną z pęt obcego i rodzimego kapitału, nie gnębioną przez nikogo i nie gnębiącą kogośkolwiek, a więc sprawiedliwą ojczyznę wszystkich jej obywateli, darzącą ich zarazem przywilejem pracy i nauki oraz wielu innymi prawami, zakładającą, iż szczęście i dobrobyt stać się powinny celem i rezultatem wysiłków całego narodu. Za podstawowy warunek, wiodący ku temu, uznawał za Marksem i Leninem zdobycie w drodze rewolucyjnej przez klasę robotniczą i jej partię władzy w kraju oraz pokierowanie dalsze losami narodu i państwa. Zapowiedzi, deklaracje, programy w tym duchu opracowywane znalazły swoje ukoronowanie w „Manifeście” PKWN, który otworzył drogę do nowego rozdziału naszych dziejów narodowych, zarazem do manifestowania przez społeczeństwo polskie patriotyzmu nowego, wyższego typu — patriotyzmu socjalistycznego.

² Z wiersza: „Bagnet na broń” (w: Władysław Broniewski — Wiersze zebrane. Warszawa 1956. PIW, s. 183).

* * *

Patriotyzm jest więc, jak staraliśmy się to unaocznic, zjawiskiem społeczno-historycznym. W kolejnych okresach naszych dziejów posiadał różną treść społeczną, stanowiąc specyficzny element świadomości społecznej warstw rządzących. Był też niekiedy zwykłą maską, przysłaniającą prawdziwe dążenia. Historia dowiodła niezbicie, iż na wskroś patriotyczne były polskie masy pracujące, żywiące ojczyznę i broniące jej, a nie ludzie żyjący z pracy innych. Ta różna treść burżuazyjnego patriotyzmu i jej maskowanie dały się zaobserwować łatwo w momentach, kiedy jedne kraje padały ofiarą agresji drugich, wówczas kraje napadnięte patriotyzmem nazywały słusznie masowe i ochotnicze zgłaszanie się obywateli do obrony zagrożonej suwerenności, zaś kraje dokonujące zaborów za najwyższy przejaw „patriotyzmu” uznawały aktywne uczestnictwo swych obywateli w napaści. Kiedy Mussolini dokonywał grabieży ziem abisyńskich, a następnie Hitler po aneksji Czechosłowacji i podboju Polski rozszerzał swoje panowanie na coraz inne kraje Europy, towarzyszyło tym aktom grabieży we Włoszech i w Niemczech — pozornie patriotyczne — w istocie szowinistyczne zafascynowanie większości rodaków, ślepo wierzących w nastanie ery wielkich Włoch i wielkich Niemiec. Była to więc ohydna i brutalna maska, nie istniało bowiem za nią nic prócz zoologicznej nienawiści do innych narodów i najsłabszego nacjonalizmu.

Patriotyzm występować może na różnych płaszczyznach życia ludzi, przejawiać się w różnych sferach ich działania: politycznej, wojskowej, naukowej, artystycznej, sportowej i wielu innych, wreszcie w sferach najszerszych, jakimi są sfera życia zawodowego i sfera wychowania. Istotę patriotyzmu, co już podkreślaliśmy, stanowi ponadprzeciętne, niezwykłe zaangażowanie się w wysoce pożyteczną społecznie działalność, w rzetelną służbę interesom własnego kraju, państwa, narodu. Charakterystycznym znamieniem tego zaangażowania jest bezinteresowność oraz przejawianie się nie w słowach, a w czynach. Patriotyzm czysto werbalny, hasłowy, sloganowy, zwany też niekiedy „hurrapatriotyzmem”, łatwo zapalny i łatwo gasnący, jest czymś, co przeczy jego istocie. W jednym z bardziej znanych liryków „Księgi ubogich” Jan Kasprówic pisał o sobie i niektórych współczesnych mu Polakach: „Widziałem, jak się na rynkach gromadzą kupcykowie, licytujący się wzajem, kto ją najgłośniej wypowie. Widziałem, jak między ludźmi ten się urządza najtaniej, jak poklask zdobywa i rentę, kto krzyczy, iż żyje dla niej... Więc się nie dziwcie — ktoś może choć milczkiem słuszność mi przyna — że na mych wargach tak rzadko jawi się wyraz: Ojczyzna”³.

Pierwsze lata niepodległego bytu Polski po roku 1918 sprzyjały takie-

³ Historia w poezji (Antologia polskiej poezji, historycznej i patriotycznej). Warszawa 1965. Nasza Księgarnia, s. 415—416.

mu właśnie nieszczeremu traktowaniu patriotyzmu, nadużywaniu tego słowa dla wąsko pojętych celów klasowych i grupowych. Propagowane wówczas hasła wychowania „narodowego” oznaczały nakaz identyfikowania się obywateli z interesami grup konserwatywnych, zwłaszcza tzw. 'endecji (Narodowej Demokracji), uosabiającej sojusz nacjonalistycznych idei Romana Dmowskiego z polityką kościoła katolickiego. Przewrót majowy Piłsudskiego nastawień tych też nie zmienił, przynajmniej nie od razu, tym niemniej po roku 1926 zaczął się z wolna kształtować, rozwijać i zyskiwać na znaczeniu prąd, nazwany później „wychowaniem państwowym”. Twórcą doktryny był Sławomir Czerwiński, który wychowaniu w służbie dla państwa wyznaczył zadanie usunięcia rozszczepienia między pojęciem interesu narodowego a pojęciem interesu państwa, które to rozszczepienie, jego zdaniem, wywołała długotrwała niewola i powstała w związku z tym konieczność pielęgnacji uczuć narodowych wbrew tendencjom, jakie reprezentowały wrogie Polakom państwa zagraniczne. Późniejsi ministrowie oświaty, zwłaszcza Janusz i Wacław Jędrzejewicze, wprowadzili wychowanie państwowe do programów szkolnych.

Teoretycy tego prądu w pedagogice polskiej wywodzili (K. Sośnicki), że istota wychowania państwowego polega na wbudowaniu „etosu” państwowego w życie duchowe jednostek i grup ludzkich, że może być ono łatwo pogodzone z wychowaniem narodowym wtedy, kiedy państwo jest narodowościowo jednolite, w przeciwnym razie mogą powstawać między narodowościami różne konflikty. Z kolei Z. Mysłakowski w państwie widział określoną organizację, która nie tylko wywiera przymus, lecz także uspołecznia swych obywateli. Jeżeli kształtuje ono uczucia przywiązania do ojczyzny, nie podsyca nietolerancji wobec innych grup religijnych, to, jego zdaniem, wychowuje wszystkich w duchu patriotyzmu. Gdy natomiast zobowiązuje inne narody do służby narodowi wybranemu, to wychowuje w duchu nacjonalistycznym⁴.

Niestety, polityka dalsza i związane z nią wychowanie nie poszły sugerowanymi torami. W latach trzydziestych doszło do zbliżenia z Niemcami Hitlera, a polityka wobec mniejszości ukraińskiej i białoruskiej została usztywniona i zaostrzona. Przybrał na wrogości stosunek do Związku Radzieckiego. Wychowanie państwowe jako jeszcze jedna fikcja tamtych lat doznało szwanku, zostało w istocie przez społeczeństwo odrzucone.

* * *

Patriotyzm, jak dostrześliśmy już, jest syndromem pojęciowym o szczególnie złożonej strukturze. W różnych okresach życia tego samego narodu i tego samego państwa może on właściwie znaczyć co innego, po-

⁴ Por. Zygmunt Mysłakowski, Ignacy Szaniawski: *Pedagogika i oświata w Polsce w latach 1918—1939*. *Nowa Szkoła* 1950, nr 5.

nieważ inne elementy jego struktury wychodzą na czoło, zyskują na znaczeniu. Tak też było w trzydziestoleciu Polski Ludowej.

Oto kiedy budowaliśmy zręby naszego nowego państwa po wojnie, miano patriotów zyskiwali przede wszystkim ci, którzy bez wahań rzucali się w wir dokonujących się wówczas przemian ustrojowych, ekonomicznych, kulturalnych, oświatowych, podejmując zadania trudne, często wręcz niebezpieczne. Rozminowywali oni drogi, pola i domy, ofiarnie walczyli z przeciwnikami nowego ładu, uruchamiali fabryki, elektrownie, zaorywali opustoszałe pola, remontowali szkoły i szpitale, puszczali w ruch pociągi i statki. Z kolei, gdy nadeszły lata „zimnej wojny”, a świat stanął w obliczu zagrożenia nuklearnego, na plan pierwszy postaw patriotycznych ludzi wysunęła się głęboka troska o pokój jako najwyższe dobro narodów i ludzkości. Kongresy obrońców pokoju i apele do wszystkich ludzi dobrej woli na świecie — to charakterystyczne świadectwa zmagania patriotycznych tamtych lat. Podali sobie wówczas wzajemnie ręce ludzie, którym droga była idea życia wobec nienawistnego widma śmierci atomowej. Wezwanie Juliusza Fućka — „Bądźcie czujni” — stało się międzynarodowym hasłem obrońców pokoju. Trzeba było wyprzeć pesymizm zakradający się do sumień ludzkich i zastąpić go optymizmem nowego budownictwa, wizją długotrwałego pokoju, zgodnego współżycia i współistnienia narodów. Tak się też stało. Patriotyczne i internacjonalistyczne wysiłki narodów, zwłaszcza socjalistycznych — przy przewodniej w tym roli Związku Radzieckiego — zatriumfowały przyjętą w Helsinkach umową, która zyskała sobie miano „Karty Pokoju”.

Szczególnie istotnym wątkiem dążeń patriotycznych milionów Polaków po II wojnie światowej, który zarysował się najcharakterystyczniej w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych była walka o szybkość, o efekty ilościowe, o systematyczne powiększanie potencjału ekonomicznego kraju, o tempo wzrostu jego substancji materialnej. W formule — „więcej, szybciej, lepiej” dwa ogniwa pierwsze odgrywały rolę główną. Na tym tle wyrosł potężny ruch współzawodnictwa i przodownictwa pracy, wyścig w przekraczaniu norm produkcyjnych, wysokie uhonorowywanie inicjatorów i bohaterów różnych form tego wyścigu w kopalniach, w hutach, na budowach. Ruchowi temu wyrosłemu z najgłębszych pokładów patriotyzmu klasy robotniczej i ludu polskiego jako całości zawdzięcza Polska ogromnie wiele, bo nie tylko szybki rytm odbudowy setek miast i wsi, nie tylko dzieło industrializacji, lecz także rekonstrukcję wielu zespołów zabytkowych, powstanie nowych zakładów przemysłowych, a wśród nich takich, jak Nowa Huta, Zakłady Rafineryjne i Petrochemiczne w Płocku, jak Lubin i Polkowice i inne. Wprawdzie mąciły tu i tam pogodę ducha ludzi różne braki w zakresie wykonawstwa, to jednak dużą ich część trzeba złożyć na karb niewielkiego jeszcze doświadczenia produkcyjnego zastępów młodych ludzi, wchodzących dopiero na dobre w szranki nowoczesnej produkcji. Z każdym jednak rokiem, w miarę doskonałej organizacji

pracy, wzrostu umiejętności i sprawności rzeczy ulegały zmianie na lepsze, w czym właśnie niemałą rolę odegrali i odgrywają nadal przodownicy i nowatorzy, faktyczni twórcy postępu.

Bohaterów czasów pokoju, nie zawsze głośnych na cały kraj, najczęściej cichych i skromnych, nie rejestrowanych w gazetach ani nie popularyzowanych przez radio i telewizję, miała w tych dziesięcioleciach każda dziedzina życia, każda sfera społecznej aktywności. Były ich tysiące, setki tysięcy, może miliony. Reprezentowali wysiłek i poświęcenie różnego rodzaju, różnej skali. Za ich to sprawą Polska Ludowa rozwijała się i piękniała, rosła w siłę i potężniała, zaskarbiała sobie coraz większe uznanie w świecie. Edward Gierek na III Plenum KC PZPR w dniu 7 marca 1976 r. zbilansował to następująco: „Wyzwolenie kraju, odzyskanie ziem nad Odrą, Nysą i Bałtykiem, zasiedlenie, zagospodarowanie i zintegrowanie tych ziem z Macierzą, powrót milionów Polaków do Ojczyzny, uruchomienie i odbudowa zniszczonej gospodarki, dźwignięcie z ruin Warszawy, setek miast i tysięcy wsi, uratowanie dóbr narodowej kultury i otworzenie do niej szerokiego dostępu, zlikwidowanie analfabetyzmu i upowszechnienie oświaty oraz wiele innych wielkich problemów ogólnonarodowych”⁵.

Ta wielka rzesza patriotów stawała na zew partii, podejmowała corocznie zobowiązania produkcyjne, powiększając w ten sposób dochód narodowy globalny i na 1 mieszkańca kraju — ów symboliczny bochen chleba do podziąka między wszystkich obywateli.

* * *

Od pamiętnego VIII Plenum KC PZPR z 6 i 7 lutego 1971 r. i VI Zjazdu partii kraj nasz realizuje strategię przyspieszonego, dynamicznego rozwoju. Zdaje się już dzisiaj nie ulegać wątpliwości, iż dekada 1971—1980 stanie się w życiu Polski Ludowej dekadą niezwykle znaczącą, historyczną, bowiem z niespotykaną wcześniej efektywnością modernizujemy naszą gospodarkę, stawiamy nie tylko skutecznie czoła bieżącym przeciwnościom, ale uruchamiamy na znacznie szerszą skalę moce produkcyjne, czego wymownymi przykładami są — Huta Katowice, kombinat w Bełchatowie, rozbudowa portów i dróg do nich wiodących uruchomienie zagłębia węglowego na Lubelszczyźnie i wiele innych. Coraz skuteczniej i szybciej podążamy za postępem światowej nauki i techniki. Wypadło nam żyć i działać w okresie narastającej ustawicznie rewolucji naukowo-technicznej, która stawia przed całą produkcją i przed pozostałymi sferami życia państw i narodów wciąż nowe i stale rosnące wyzwania. W nasilającej się rywalizacji międzynarodowej nie jest łatwo

⁵ O pogłębienie patriotycznej jedności narodu, o umocnienie państwa i rozwój demokracji socjalistycznej. Referat Biura Politycznego KC PZPR wygłoszony przez tow. E. Gierka w dn. 7.III.76 r. *Trybuna Ludu* 8.III.1976 r.

utrzymać odpowiednio wysoką pozycję w wymianie i handlu. Kto lepiej i szybciej opanowuje tajniki nowych technologii, ten zdobywa rynki zbytu na produkowane towary i staje się bardziej pożądanym partnerem w technicznej współpracy z innymi. Mówi się przeto, zwłaszcza po VII Zjeździe partii, że siódma pięcioletka polska powinna być pięcioletką jakości. Rzetelna i wydajna jakościowo praca ludzi we wszystkich dziedzinach staje się obecnie podstawowym miernikiem postawy patriotycznej Polaków. Praca nie jest już dzisiaj tylko prawem i obowiązkiem, dla zdecydowanej większości ludzi stała lub staje się główną płaszczyzną, na której manifestują oni własną osobowość, widząc w pracy zasadniczą treść swego życia. Znaczenie tego będzie pełniejsze, gdy uświadomimy sobie, iż co drugi obywatel spośród 35 milionów pracuje zawodowo, przy czym ok. 10 milionów osób zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej zdobyło kwalifikacje w Polsce Ludowej. „Dziś bardziej niż kiedykolwiek, mówił na wspomnianym już III Plenum KC PZPR tow. Edward Gierek, potrzeba socjalistycznej Ojczyźnie bohaterstwa i oddania w pracy. I taką pracę — ofiarną, dobrze zorganizowaną, efektywną i solidną musimy uczynić najwyższym nakazem patriotyzmu”⁶. Chodzi przy tym o wszelką pracę w zawodzie i poza zawodem, pracę mężczyzny i kobiety, pracę produkcyjną i społeczną, o wszelką pracę, która powinna osiągać swój cel. Krajowi służyć przecież można z pożytkiem na każdym posterunku, na każdym stanowisku pracy.

Z postawą wobec pracy wiąże się nierozłącznie postawa ludzi wobec państwa, gdyż państwo jest tą organizacją, która zespala wszystkich ludzi pracujących w jedno wielkie ognisko. Nareszcie mamy państwo, które zasługuje na miano własnego domu wszystkich Polaków. Całe wieki olbrzymia większość narodu była tego poczucia pozbawiona. Państwo szlacheckie nie dopuściło do pełni praw najciężej pracujących warstw narodu, było państwem pod tym względem zdeformowanym i zanarchizowanym, zdominowanym przez magnaterię. Odrodzona po długiej niewoli druga Rzeczypospolita była państwem ucisku klasowego i narodowościowego. Z tego też powodu na nic się zdały programowe usiłowania wychowania państwowego młodzieży w szkołach, pozostawały one bowiem w jawnej sprzeczności z klasową i nacjonalistyczną polityką warstw rządzących. Nic też dziwnego, że świadomość wielkiej roli państwa i wzajemnych zależności występujących pomiędzy państwem i jego obywatelem w warunkach socjalizmu nie przeniknęła jeszcze głęboko do każdego z nas. Jeszcze tu i ówdzie spotykamy się z postawami obojętnymi wobec interesu państwa, jak gdyby było to państwo nie własne, a obce. Dostrzegamy w nich reminiscencje postaw dawnych, które każały wielu Polakom zachowywać obojętność lub wręcz wrogość wobec zadań lub oczekiwań państwa..

⁶ *Trybuna Ludu* 1976, nr 58.

Jeśli dzisiaj podejmujemy tę ideę, czynimy to w głębokim przeświadczeniu, że całe społeczeństwo jest skonsolidowane wokół programu budowy rozwiniętego socjalizmu, że można mówić o jego moralno-politycznej jedności. Tym samym głębokie racje wychowawcze przemawiają za koniecznością uczynienia socjalistycznego państwa polskiego najwyższym dobrem narodowym i pogłębiania stosunku szacunku i miłości wszystkich obywateli, a zwłaszcza milionów dzieci i młodzieży, do niego jako czynnika, z którym związana jest ich teraźniejszość i przyszłość.

Państwo socjalistyczne wchodzi znacznie szerzej i głębiej w sferę życia prywatnego poszczególnego obywatela niż państwo burżuazyjne, z drugiej strony losy tego państwa, jego zasobność i dobrobyt, jego siła i kultura zależą głównie i jedynie od aktywności i zaangażowania na jego rzecz każdego obywatela, od poczucia, iż jest on faktycznym współgospodarzem. „W bezpośredniej gestii państwa, czytamy w referacie Biura Politycznego na III Plenum KC PZPR, znajduje się cała sfera produkcji materialnej, oświata i kultura, ochrona zdrowia, handel, usługi i inne dziedziny, co wskazuje na zakres, głębię i charakter bezpośrednich związków między państwem i społeczeństwem... Każdy zespół pracowniczy i każdy człowiek pracy są współgospodarzami kraju, odpowiedzialnymi za jego przyszłość. Urzeczywistniamy ideę Lenina, że państwo socjalistyczne jest silne świadomością nas. Im lepiej spożytkujemy zbiorową mądrość milionów Polek i Polaków, ich doświadczenie, wnioski i konstruktywne inicjatywy, tym pomyślniej będzie rozwijać się nasz kraj”.⁷ Zatem patriotyzm, zespalanie dalsze narodu oraz rozwój państwa polskiego związane są nierozzerwalnie z pogłębianiem w całym naszym społeczeństwie świadomości państwowej. Co to znaczy? Znaczy to, iż w pewnej mierze abstrakcyjna miłość do Ojczyzny powinna wyrażać się i konkretyzować we właściwym stosunku do państwa, a patriotyzm w tym rozumieniu rzeczy oznacza nic innego, jak dbałość o interesy państwa i „sumienne wypełnianie obowiązków wobec niego”. Codzienna praca i jej efekty stają się przeto podstawowym kryterium oceny postawy obywatelskiej każdego z nas. Zasada — od każdego wedle możliwości, każdemu wedle pracy — urasta dzisiaj do rangi doniosłej sprawy społecznej i moralnej.

Oczywiście — uprościlibyśmy nadmiernie sprawę, gdybyśmy na państwo nasze patrzyli wyłącznie z perspektywy teraźniejszości i przyszłości. Jest przecież zrozumiałe, iż współczesny patriotyzm polski, jak to staraliśmy się wykazać wyżej, nawiązuje do historycznego dziedzictwa narodu. Na miano patrioty zasługiwał zawsze i zasługuje nadal ten tylko, kto jest głęboko przywiązany do dorobku pokoleń minionych, do całej spuścizny narodowej powstałej na postępowym szlaku naszych dziejów. Z „szacunkiem szczególnym odnosimy się — i powinniśmy tego po-

⁷ Trybuna Ludu 1976, nr 58.

wszechnie wymagać — podkreślił na III Plenum tow. E. Gierek — do ojczyźnego języka, do pięknej mowy polskiej, która była najsilniejszym spoiwem narodu, pozwalala mu trwać i nawet w najcięższych czasach wzbogacać swą kulturę, rozwijać patriotyzm i postępową myśl”.⁸

Polska Ludowa opowiadała się nieustannie za pokojem i zdecydowana jest go bronić nieustępliwie, przeto w koncepcji naszej państwowości tkwi immanentnie idea obronności i jej maksymalnego wzmocnienia. Waży ona również w sposób istotny na postawie wobec państwa, jest jeszcze jednym, obok pracy i innych, miernikiem postawy patriotycznej. Jest to przy tym nie tylko atrybut żołnierski, lecz cecha szeroko pojęta, znamionująca każdego, ponieważ o pokój trwały dla swego kraju walczyć powinni wszyscy bez wyjątku. Służba wojskowa i samo wojsko powinny być natomiast otoczone szczególną pieczę państwa i miłością jego obywateli po prostu jako straż przednia jego granic i suwerenności. W tym sensie wychowanie wojskowe jest z istoty swej wychowaniem obronnym, wychowaniem dla pokoju, dla życia bez wojen.

Patriotyzmu socjalistycznego nie da się pojąć należycie, nie da się zrozumieć jego istoty, nie uwzględnivszy jego bezpośrednich więzi z internacjonalizmem. Na tym polega jego swoistość i zarazem jego siła. Internacjonalizm leży u podstaw trwałych wzajemnych przyjaźni narodów socjalistycznych i mas robotniczych wszystkich krajów. Na nim zasadzają się bratnie sojusze obronne i trwałe układy o przyjaźni i pomocy wzajemnej krajów socjalistycznych. Nie pozwala on tym narodom zejść na manowce kosmopolityzmu z jednej i nacjonalizmu z drugiej strony. Rolę busoli w tym internacjonalistycznym związku narodów i państw socjalistycznych pełni głęboka przyjaźń do Związku Radzieckiego, któremu nie tylko Polska, ale także wiele innych krajów zawdzięcza wyzwolenie z hitlerowskiego piekła oraz dalszy dynamiczny rozwój. Stąd w uchwale VII Zjazdu PZPR czytamy: „Socjalistyczny patriotyzm jest integralnie związany z internacjonalizmem, z utrwalaniem w świadomości społecznej poczucia ideowej jedności, przyjaźni i braterstwa ze Związkiem Radzieckim i innymi państwami wspólnoty socjalistycznej, z międzynarodowym ruchem komunistycznym i robotniczym. Socjalistyczny patriotyzm i internacjonalizm przejawiają się w klasowej solidarności z ludźmi pracy innych narodów, z walką narodów o społeczne i narodowe wyzwolenie, z aktywną postawą potępienia sił imperializmu i reakcji, z poczuciem odpowiedzialności za rozwój i bezpieczeństwo socjalistycznej wspólnoty”.⁹

Podkreślając tak silnie znaczenie internacjonalizmu jako strukturalnego elementu socjalistycznego patriotyzmu, doszliśmy właściwie do samego rdzenia interesującego nas tutaj pojęcia, tj. do ideowości. Patriotą — to człowiek głęboko ideowy. Jeśli służy on dobrze własnemu, socja-

⁸ *Trybuna Ludu* 1976, nr 58.

⁹ Uchwała VII Zjazdu PZPR. Warszawa 1975. Książka i Wiedza, s. 57.

listychnemu państwu, w sposób rzetelny i zdyscyplinowany pracuje dla niego, dla swej rodziny i w końcu dla siebie, jeśli przejawia pełne zrozumienie i pełnię gotowości pomocy dla spraw, jakimi żyje jego kraj i cały zaprzyjaźniony z nim świat, to czyni wszystko to z wpojonego mu głęboko poczucia obowiązku obywatelskiego, a to nazywamy właśnie ideowością, bezinteresowną miłością nadrzędnych wartości, z którymi jednak związane jest codzienne życie. W tym też sensie życzyć sobie trzeba, aby patriotami byli wszyscy obywatele kraju, aby były ich miliony. Wówczas Polska stanie się naprawdę silna „świadomością mas”.

* * *

Postawę określa się jako „ogólny stan gotowości, powstały w wyniku uczenia się (doświadczeń) i mający wpływ na zachowanie, procesy psychiczne i przeżycia jednostki w tym sensie, że podmiot preferuje określone sytuacje i określone przeżycia”.¹⁰ Chodzi po prostu o ogólną dyspozycję do reagowania, polegającą na wewnętrznej tendencji do działania w określonej sytuacji w pewien określony sposób. Postawy kształtują się na podłożu nastawień, są one przekształceniami i generalizacjami tych nastawień.

Patriotą nikt się nie rodzi, lecz może się nim stać w wyniku licznych, powtarzających się nastawień ukierunkowujących zachowania jednostek na osiągnięcie mimowolnie czy świadomie antycypowanych celów o charakterze pozaosobistym, społecznym, patriotycznym. Patriotyzm socjalistyczny przejawia się nie w jednej, lecz w zespole spojonych ze sobą postaw. Jako główne zaliczyliśmy do tego zespołu postawy: wobec nauki (w stosunku do młodzieży uczącej się) i wobec pracy na każdym stanowisku; wobec własnego państwa współgospodarzonego przez wszystkich obywateli; wobec wojny i wobec pokoju; wobec obronności kraju, służby wojskowej i wojska; wobec naszych sojuszków i związków przyjaźni z innymi krajami, w szczególności wobec sojuszu i przyjaźni ze Związkiem Radzieckim; wobec kultury narodowej — całej jej historycznej spuścizny o charakterze postępowym i trwałym; wobec języka polskiego jako szczególnie istotnego spoiwa narodu; wreszcie wobec obyczaju narodowego oraz wobec znaków i symboli narodowych i państwowych.

Są to, jak się zdaje, sprawy najistotniejsze w złożonym syndromie patriotyzmu socjalistycznego. Nie musieliśmy dodawać, iż chodzi w wymienionych postawach o ich charakter afirmujący, pozytywny i przede wszystkim aktywny.

¹⁰ Por. J. Linhart: *Proces i struktura uczenia się ludzi*. Warszawa 1972. PWN, s. 117—120.

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE. GENEZA I TREŚĆ POJĘCIA

1. Historyczny ródowód pojęcia „kształcenie ustawiczne”

Nie ma potrzeby dowodzić, że idei kształcenia się przez całe życie nie odkryto obecnie po raz pierwszy, tylko że w poprzednich epokach, poczynając od starożytności, nadawano tej idei różny sens, różnie też była ona uzasadniana: kształcenie dla znośnej egzystencji, kształcenie dla zdobycia wiedzy i mądrości, kształcenie z zamiłowania, kształcenie dla rozwoju, kształcenie dla kultury. Ale bez względu na motywację idea ta przewija się w przeszłości jako ważny wymóg wobec człowieka. Cechą wspólną wszystkich tych poszukiwań było traktowanie oświaty ustawicznej jako jednego z czynników przyspieszających postęp kulturalny i cywilizacyjny.

Myśli te stały się ponownie aktualne obecnie, a więc w tej sytuacji, kiedy umiejętność zastosowania nowoczesnej wiedzy naukowej i technologicznej jest warunkiem podmiotowego uczestnictwa w nowym „przyspieszeniu ekonomiczno-społecznym”. Zrozumienie tych prawidłowości dało początek poszukiwaniu źródeł aktywności ludzkiej, a także optymalnych metod takiego „inwestowania w ludzi”, które byłyby opłacalne dla przewidywanych osiągnięć twórczych i wynalazczych — kolejnych rewolucji naukowych i technicznych¹. Tak więc pojęcie kształcenia ustawicznego zmusza do rewizji poglądów, organizuje praktykę rozwiązań oświatowych.

Wyrażając się obrazowo, kształcenie tradycyjne można porównać do wyprawy ekspedycji, która może liczyć tylko na to, co zabiera ze sobą w drogę. Ale wyobraźmy sobie, jak zmieniłyby się ekwipunek ekspedycji, gdyby na trasie były zainstalowane stacje obsługi. Otóż istota kształcenia ustawicznego polega na tym, że czyni ono życie człowieka łatwiejszym, tworząc na jego drodze punkty zaopatrywania w wiedzę. Tworzenie tych punktów stało się dziś koniecznością, albowiem człowiek nie jest w stanie udźwignąć ekwipunku, który wystarczyłby mu na całą drogę życia. Posiadane zasoby trzeba ciągle uzupełniać. Ale samo uzupełnianie nie jest procesem łatwym. Wymaga to nie tylko dobrego przygotowania, odpowiedniej wiedzy, umiejętności i motywacji, lecz także stworzenia warunków instytucjonalnych umożliwiających jednostce owo permanentne uzupełnianie wykształcenia i wszechstronny rozwój.

Prześledzenie myśli filozoficznej, oświatowej i pedagogicznej przeszło-

¹ R. Richta: Cywilizacja na rozdrożu. Konsekwencje rewolucji naukowo-technicznej dla społeczeństwa i człowieka. Warszawa 1971, J. S. Mielešczenko: Niektóre problemy społeczne rewolucji naukowo-technicznej. *Studia Socjologiczne* 1969, nr 2.

ści, oddziałującej na ewolucję tego pojęcia, będzie z pewnością pomocne w zrozumieniu współczesnych koncepcji kształcenia permanentnego jako procesu, który — według określenia J. Piageta — „dotyczy całokształtu życia ludzkiego”.

Jak wiadomo, J. A. Komeński przywiązywał największą wagę do kształcenia w okresie wczesnej młodości, albowiem uważał, że wtedy właśnie osiąga się najlepsze rezultaty, jednakże w swoim dążeniu do przekształcenia szkoły w ośrodek koncentrujący problemy życia indywidualnego i społecznego musiał brać pod uwagę, że każdy okres w życiu człowieka nadaje się do nauki.

Idei tej dawał zresztą bezpośredni wyraz: „Tak jak dla całego rodu ludzkiego cały świat jest szkołą od prądziejów aż do końca — pisał w „Pampaedii” — tak dla poszczególnych ludzi całe ich życie jest szkołą od kolebki aż do grobu (...) Każdy wiek jest odpowiedni do uczenia się, a życie ludzkie nie ma innego celu niż nauka (...) Bardzo to łatwo będzie sprawić, aby życie było szkołą. Trzeba tylko podsuwać dla każdego wieku to, do czego czynienia jest zdolny”². „Omnes, omnis, omnino”, czyli wszyscy, wszystkiego, wszechstronnie — oto szeroki program kształcenia. O nauczycielach zaś pisał: „W przyjemny sposób się to (wykształcenie) osiąga, o ile nauczyciele, gdy usłyszą o czymś, uzupełniają swoje przygotowanie, korzystając z biblioteki, i stają się żywymi przykładami tego, co trzeba czynić i czego zaniechać”³.

Był to czas, gdy jeszcze — mówiąc słowami M. Mazura — nauka była jedna i każdy naukowiec mógł ją uprawiać w całości, gdyż zasób informacji był niewielki⁴. Przedstawiciele odległej starożytności czy później nawet odrodzenia mogli ogarnąć całość wiedzy ludzkiej, uprawiać ją niejako w całości. W miarę napływu informacji naukowych człowiek mógł opanować coraz mniejszą część nauki, stając się specjalistą tylko w pewnym zakresie. Ta sytuacja znalazła również swój wyraz w kształceniu powodując, że kształcenie ustawiczne stało się ideą niezbędną. Tym bardziej trzeba zauważyć doniosłość i ambitność idei wyrażonych przez Komeńskiego.

Ideę kształcenia ustawicznego odnajdujemy następnie w różnych utopijnych koncepcjach idealnego społeczeństwa, prezentowanych przez myślicieli doby renesansu i oświecenia. Praca, nauka i odpoczynek człowieka spletały się tu z ideą wielostronnego rozwijania uzdolnień i talentów. Niektóre z tych poglądów, już w bardziej realistycznej formie, przeknięły do nowszych prądów i kierunków myśli społecznej i oświatowej.

Istotne zmiany w poglądach na temat istoty celów, treści i metod kształcenia, a także w praktyce oświatowej, w organizacji różnych typów

² J. A. Komeński: *Pampaedia*. Przełożyła K. Remerowa. Wrocław 1973, s. 70 i 72.

³ J. A. Komeński: *Pisma wybrane*, Wyb. B. Suchodolski. Wrocław — Warszawa — Kraków 1964, s. 279.

⁴ M. Mazur: *Nauka na przełomie*. *Literatura* 1975, nr 39.

szkolnictwa, w poglądach na rolę i pozycję społeczną nauczyciela, jego kształcenie przyniósł w. XVIII. Podjęto przeciw zadanie stworzenia opartego na nowych zasadach, systemu oświatowego. Miała to być jedna z dróg odrodzenia narodowego. W planach organizacji szkół i pracy dydaktyczno-wychowawczej, w przepisach dla poszczególnych rodzajów szkół (parafialnych, wojewódzkich itd.) podkreśla się ideę ciągłości kształcenia. „Nie jest zadaniem szkoły — dowodził Piramowicz — nauczyć ucznia wszystkiego, przekazać mu całkowite systemy naukowe. Szkoła ma być przedsięwzięciem prowadzącym do świata wiedzy, drogą wskazującą sposób i możliwości zdobywania wiedzy, w której zechce się w przyszłości doskonalić”⁵. Szkoła przeciw powinna — podkreślano w wielu dokumentach — wyrabiać w uczniach samodzielność, uczyć ich myśleć, uczyć uczenia się. „Ucz się sam. 1. Czytaj książki moralne (...) 2. Czytaj książki o sposobie uczenia, dobrych logików, dających poznawać postępowanie w związek myśli człowieka (...) 3. Rachuj się z sobą samym po szkole (...) 4. Myśl jeszcze więcej niż czytasz. Żadnego rzemiosła mieć bez nauki nie można”⁶ — czytamy w „Powszechnych radach dla nauczycieli” przedstawionych przez Komisję.

A. Popławski początkowe nauki, a więc czytanie, pisanie, rachowanie, traktuje jako wstęp „do nabycia wyższych nauk przy dojrzałszym wieku i rozumie”. A młodzi ludzie kończący szkołę, która im „do wszystkiego drogę pokazać powinna”, będą świadomi swych braków — potrafili dalej się kształcić, by „być sobie samym nauczycielami w dalszych latach”⁷.

Komisja Edukacji Narodowej ugruntowała przekonanie, że człowiek powinien kształcić się przez całe życie, że kształcenie szkolne to tylko początek kształcenia. I już wtedy zwrócono uwagę, że szkoła musi zerwać z kształceniem werbalnym, pamięciowym, a przygotowywać człowieka do ciągłej pracy nad sobą, nad rozwojem własnej osobowości.

Ogromny wpływ na upowszechnienie oświaty i rozwój różnych form samokształcenia i edukacji pozaszkolnej miała rewolucja przemysłowa, kiedy wystąpił silny rozwój różnych form oświaty dorosłych⁸.

W Polsce w drugiej połowie XIX w., m. in. pod wpływem idei niepodległościowych, pozytywistycznych i socjalistycznych, rozwinęło się zainteresowanie zagadnieniami samokształcenia. Miało to swoje źródło w przemianach wśród chłopstwa zapoczątkowanych zniesieniem pańszczyzny, w procesach industrializacji przebiegających najintensywniej na terenach Królestwa Polskiego, w formowaniu się pierwszych organizacji robotniczych i młodzieżowych. Tendencjom tym sprzyjał rozwijający się dość szeroko jak na owe czasy ruch wydawniczy. W latach

⁵ J. Lubieniecka: Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. Warszawa 1960, s. 69.

⁶ Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie. W: Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne KEN z lat 1773—1776. Wyd. Z. Kukulski. Lublin 1923, s. 32—33.

⁷ A. Popławski: Pisma pedagogiczne. Wrocław 1957, s. 33, 54—55.

⁸ R. Wroczyński: Edukacja permanentna. Warszawa 1973.

osiemdziesiątych *Przegląd Pedagogiczny* podejmuje samokształcenie swoich czytelników. Pismo to odegrało wielką rolę właśnie w organizacji samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wydawnictwo Mieczysława Brzezińskiego w latach 1883—1914 wydaje 230 tytułów książek. *Elementarz dla samouków* Konrada Prószyńskiego (1879) uzyskuje aż 50 wydań. Wielotomowy poradnik dla samouków uzyskuje kilka wydań. W szeregu publikacji podnoszono przy tym problem konieczności kształcenia ciągłego. „Doskonalenie się bowiem ludzkie — pisał A. Dygasiński — ma to do siebie, iż nie istnieje tu żaden kres dający się zaznaczyć z góry”⁹.

W sposób pełny ujęła te problemy Aniela Szycówna w pracy „O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu”. Wśród cech idealnego nauczyciela podkreślała wszechstronne wykształcenie oraz nadążanie za postępem wiedzy pedagogicznej. Warto ten znakomity fragment przypomnieć: „W szkole początkowej czy średniej naturalnie zaznajamiamy dzieci i młodzież z faktami i prawdami już ustalonymi, ale musimy dać pojęcie o drodze, na której one prawdy zdobyto, a więc o metodach badania naukowego; otworzyć oczy na postęp nauki współczesnej i na współczesny ruch naukowy; zainteresować nim tak, ażeby w przyszłości przynajmniej część mogła wziąć czynny udział w tym ruchu dla chwały nauki polskiej. Tego zaś nie dokaże nauczyciel, który po ukończeniu szkoły średniej czy studiów uniwersyteckich sam daną nauką nie zajmował się wcale i w ciągu lat dziesięciu i dwudziestu czy trzydziestu przystępuje do wykładu z tym samym zasobem wiadomości faktycznych, z tymi samymi na poszczególne zagadnienie poglądami; wykład jego staje się ostatecznie przestarzały i w umysłach tej młodzieży, którą mamy przygotować do życia, utrwała pojęcia, które w nauce stały się już przestarzałe. Obowiązkiem więc nauczyciela będzie nie tylko posiadać pewne wykształcenie naukowe, ale ciągle je powiększać, ciągle podążać za postępem wiedzy, tak by w każdej chwili zdawać sobie sprawę z rzeczywistego jej stanu. Pod tym względem nauczyciel istotnie musi się zbliżać do człowieka nauki, tj. do uczonego. Czy powinien być uczony i w innym znaczeniu? Czy obok śledzenia postępu wiedzy powinien się do niego przyczyniać przez badania samodzielne? Jest to w wielu razach rzeczą pożądaną, jakkolwiek wykracza poza właściwy zakres powinności nauczyciela”¹⁰.

Nowe postulaty wiązały się z ogromnym wzrostem zainteresowania oświatą w środowisku robotniczym, w pewnym stopniu także wśród chłopstwa. W zakresie tym rozwija się już na niepodległych ziemiach polskich niezwykle żywy ruch samokształcenia obejmujący różne grupy społeczne i zawodowe i przejawiający się w takich formach, jak kon-

⁹ A. Dygasiński: *Jak się uczyć i jak uczyć innych*. Warszawa 1888, s. 3.

¹⁰ A. Szycówna: *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*. Warszawa, Księgarnia J. Lisowskiej, s. 12.

kursy dobrego czytania, zespoły samokształceniowe, zespoły przysposobienia rolniczego inicjowane przez różne organizacje i instytucje. Rozwijają się też różne formy kształcenia i samokształcenia korespondencyjnego. Ludwik Krzywicki zwracał uwagę na wpływ praktyki życia codziennego, obcowania z techniką, na rozszerzenie się zainteresowań naukowych mas. Podstawą demokratycznego systemu oświaty, który postulował, była powszechna, bezpłatna i obowiązkowa szkoła elementarna. Jednocześnie rozbudowywano instytucje społeczne mające krzewić osiągnięcia nauki, jak uniwersytety ludowe i bezpłatne biblioteki. L. Krzywicki wychodził z założenia, że z biegiem czasu powstanie cały system instytucji powiązanych ze szkołą, ale przy tym otwartych dla wszystkich zainteresowanych samokształceniem. W konsekwencji — doprowadził — instytucje te zważą na funkcji szkoły w tym sensie, że będą one towarzyszyły człowiekowi przez całe życie dzięki jego udziałowi w ruchu społeczno-kulturalnym¹¹.

Idee te rozwijał w swojej twórczości pedagogicznej również A. B. Dobrowolski. Domagał się on, aby obok systemu szkolnego istniała odpowiednia sieć kółek samokształceniowych oraz instytutów wyższej kultury umysłowej, które to instytucje miały zapewnić człowiekowi ciągłość rozwoju intelektualnego¹².

F. Znaniecki charakteryzuje szkołę jako ognisko życia społecznego i kulturalnego młodzieży, jako instytucję organizującą jej udział w życiu i pracy starszej generacji¹³. Ale F. Znaniecki idzie jeszcze dalej w swoich propozycjach. Twierdzi mianowicie, że wychowawcze oddziaływanie na dorosłych może być skuteczniejsze aniżeli oddziaływanie na dzieci i młodzież, jeśli będzie odwoływać się do dowolnego wyboru jednostki pomiędzy wartościami osobowymi, które ona już posiada, a wartościami, które proponuje jej zmieniające się społeczeństwo¹⁴.

W obecnych warunkach naszego społeczeństwa wiele zawodów stało wobec konieczności odmładzania i uzupełniania kwalifikacji. Realizacja tych wymogów spowodowała, że w całym szeregu zawodów kształcenie ciągle stało się naturalnym elementem aktywności zawodowej jednostki. Angażując uczestników na tak długie okresy, kształcenie wywiera znaczny wpływ na ich tryb życia, wymaga to bowiem wysiłku, zwykle nie wynagradzanego materialnie. Ludzie uczą się po to, ażeby żyć mądrze, godnie i twórczo. Ukształtowanie takiej postawy staje się największą szansą kształcenia ustawicznego w społeczeństwie socjalistycznym, kojarzącym dobro osobiste każdego człowieka z dobrem społecznym. Kształcenie ustawiczne staje się swoistą społeczną medycyną prewencyj-

¹¹ L. Krzywicki: *Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym*. W: *Poradnik dla samouków*. Pod red. S. Michalskiego i A. Heficha. Warszawa 1896 (?).

¹² A. S. Dobrowolski: *Ustrój szkolny*. Warszawa 1958.

¹³ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. Warszawa 1973, t. I.

¹⁴ F. Znaniecki: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*. Warszawa 1929.

na. Człowiek dorosły, który nie ćwiczy swoich intelektualnych zdolności, napotyka coraz większe trudności w zdobywaniu nowych umiejętności, w przystosowywaniu się do nowych sytuacji. Aż dziwne, że ludzie dorosli — co nie jest obce i nauczycielskiemu środowisku — nie zawsze mają wystarczająco silne motywacje, aby kontynuować naukę, zwłaszcza że pewien typ wiedzy i umiejętności można zdobyć dopiero w wieku dojrzałym. Trzeba mieć duże doświadczenie życiowe — powiadali starożytni — aby lektura tekstów filozoficznych, historycznych, literackich i politycznych nabrała pełnego znaczenia. Oczywiście jeśli nie uwzględni się tych wielorakich potrzeb, a poszukuje się tylko bezpośrednich związków między zadaniami zawodowymi a programami kształcenia ustawicznego, zainteresowanie zawodem musi stopniowo słabnąć, wzrasta natomiast ryzyko „owładnięcia przez gnuśność”, by posłużyć się słowami J. A. Komeńskiego.

2. Kształcenie ustawiczne a oświata dorosłych

Jednym z czynników utrudniających nowe spojrzenie na problematykę kształcenia ustawicznego jest zasugerowanie się koncepcjami i dorobkiem — często tkwiącymi w XIX-wiecznej tradycji — oświaty dorosłych.

Oświata dorosłych nie jest zjawiskiem jednorodnym. Charakteryzuje ją daleko idące zróżnicowanie celów, zadań oraz form wynikające z różnorodności potrzeb i rozwiązań instytucjonalnych. Podstawą jej rozwoju była konieczność dostosowania starszej generacji do zadań, które wynikały z dynamiki przemian społecznych i produkcyjnych¹⁵. A więc — upowszechnienie wiedzy z poszczególnych dziedzin życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego, przygotowywanie do różnych zawodów, pomoc w określeniu miejsca jednostki w życiu społecznym.

Ta różnorodność celów i zadań powodowała różnorodność form. Ujmując rzecz najogólniej można stwierdzić, że rozwój oświaty dorosłych następował od form obliczonych na zaspokojenie potrzeb tych jednostek i grup, których szkoła nie wyposażyła w umiejętności czytania i pisania, aż po formy umożliwiające zdobycie kwalifikacji i dyplomów na poziomie wykształcenia średniego czy akademickiego. W miarę rozwoju systemów szkolnych, upowszechniania szkolnictwa średniego następowała zmiana funkcji oświaty dorosłych z funkcji kompensacyjnych na rzecz zadań wynikających z przyspieszonego tempa rozwoju nauki i techniki, przemian w życiu społecznym. Obok powoływania specjalnych instytucji dla celów upowszechniania wiedzy i wartości rozwinęły się lub powstały tak doniosłe formy upowszechniania informacji naukowych i wartości kultury, jak książka, czasopiśmiennictwo, film, radio, telewizja, muzea i in.

¹⁵ R. Wroczyński, op. cit.

Główną funkcją oświaty dorosłych było jednak uzupełnianie braków w wykształceniu szkolnym lub też zastępowania działań tej instytucji w zakresie potrzeb wynikających z rozwoju nauki i techniki, z przemian społecznych oraz aspirowania człowieka do wyższych stopni kultury. Oświata dorosłych nadal też spełnia funkcje kompensacyjne wobec systemu szkolnego. Na czoło tych zadań wysuwa się konieczność nauki czytania i pisania, likwidacja analfabetyzmu. Zadanie likwidacji analfabetyzmu wysunęło się z całą ostrością w wieku XIX i faktycznie pozostaje ono aktualne dziś, jeżeli weźmie się pod uwagę fakt, że na kuli ziemskiej jest jeszcze ponad 700 milionów ludzi nie umiejących czytać i pisać.

W okresie zaborów różne instytucje oświaty i kultury wyrównywały braki kształcenia szkolnego i przyczyniały się do krzewienia kultury wśród szerokich warstw społeczeństwa polskiego. Po uzyskaniu niepodległości, a jeszcze i w pierwszych latach Polski Ludowej mimo obowiązkowego szkolnego, szybkiego rozwoju szkolnictwa i instytucji oświaty dorosłych nie zdołano objąć kształceniem wszystkich dzieci i dorosłych analfabetów¹⁶.

Dlatego zadanie to dominowało też w działalności instytucji oświatowych w Polsce Ludowej w pierwszej fazie rozwoju socjalistycznego systemu oświatowo-wychowawczego, mającego na celu zapewnienie wszystkim obywatelom warunków do kształcenia się nie tylko w wieku dziecięcym i młodzieżowym, lecz również w wieku dojrzałym, aż do starości. Taki system kształtował się u nas na przestrzeni całego powojennego 30-lecia.

Oświata dorosłych obejmowała coraz większą liczbę ludzi pracujących. W krajach socjalistycznych rozwinęło się na skalę niespotykaną w historii oświaty szkolnictwo dla pracujących. Rozwój oświaty dorosłych stwarzał nowe warunki dla podnoszenia wiedzy, umiejętności zawodowych i kultury ogólnej szerokich rzesz społecznych, pozbawionych tej szansy w warunkach elitarnego szkolnictwa społeczeństw klasowych. Otwarcie możliwości dostępu do oświaty dla szerokich rzesz ludzi pracy było wyrazem realizacji ideałów demokracji, jak również realizacji historycznego zadania przygotowania ludzi pracy do udziału w produkcji i życiu społecznym. W krajach o przyspieszonym tempie rozwoju gospodarczego rozwój kształcenia dorosłych stał się niezbędnym warunkiem postępu społecznego i ekonomicznego. W miarę rozwoju systemów szkolnych i upowszechniania szkolnictwa średniego stopniowo dokonywała się też zmiana funkcji oświaty dorosłych — z funkcji kompensacyjnych na rzecz zadań nowych, wynikających z przyspieszonego rozwoju nauki, techniki, przemian w życiu społecznym. Trudno wszakże byłoby przyjąć, że zadania kompensacyjne mogą być kiedykolwiek zbyt liczne, zwłaszcza jeśli na kwestię tę spojrzymy z punktu widzenia wzrastających zadań kształ-

¹⁶ T. Pasierbiński: Problemy likwidacji analfabetyzmu w Polsce Ludowej. Warszawa 1960.

cenia i wychowania oraz potrzeb różnych kategorii zawodowych. Nauczanie dorosłych polegało na wyrównaniu strat z okresu nauki w szkole. W większości krajów i dziś nauczanie dorosłych spełnia te właśnie funkcje rekompensujące braki kształcenia szkolnego. I nie ma żadnych przesłanek, które by wskazywały, że wyrównanie braków nauczania szkolnego stanie się kiedykolwiek zbędne, choćby dane społeczeństwo miało najbardziej rozwiniętą organizację szkolnictwa¹⁷.

Szereg funkcji oświaty dorosłych i w dalszej przyszłości może okazać się potrzebny, chociaż główny kierunek koncepcyjny organizatorów oświaty dla ludzi dorosłych skierowuje się obecnie na inny, nietradycyjny tor. Staje się bowiem rzeczą oczywistą, że w wielu zawodach kształcenie się przez cały okres aktywności zawodowej staje się warunkiem utrzymania kwalifikacji zawodowych. Składa się na to wiele przyczyn, w szczególności zaś szybkie tempo rozwoju nauki, „starzenie się wiedzy”, ujawnienie się nowych zapotrzebowań społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Nadażanie za postępem nauki i techniki, postępem społecznym jest więc argumentem zasadniczym i nadrzędnym w stosunku do dość wąsko pojmowanych funkcji rekompensacyjnych oświaty dorosłych wobec szkoły.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój różnych form oświaty dorosłych w poważnym stopniu wpłynął na formowanie się założeń i koncepcji kształcenia ustawicznego.

Kształcenie ustawiczne jest z natury rzeczy ściśle związane z oświatą dorosłych, czerpie z jej doświadczeń i w znacznej mierze jest jej kontynuacją. Innymi słowy, teoria i praktyka oświaty dorosłych to ważny czynnik rozwoju koncepcji kształcenia ustawicznego. Jednakże mimo tych ewidentnych związków cele, rozwiązania programowe i organizacyjne kształcenia ustawicznego nie mogą być utożsamiane z oświatą dorosłych, albowiem kształcenie ustawiczne ujmujemy jako proces zintegrowany, ciągły, obejmujący cały okres życia jednostki, szczególnie zaś aktywności zawodowej, z uwzględnieniem wielorakich intelektualnych, społecznych, kulturalnych potrzeb człowieka. Trafnie pisał na ten temat M. Falski: „Przy systemach o poziomach niskich, gdzie np. część młodzieży nie wypełnia nawet elementarnego obowiązku szkolnego, część nieznaczna chodzi do szkół średnich o bardzo różnych poziomach i często przerywa szkołę nie ukończoną, późniejsze kształcenie nie jest żadną nadbudową, a tylko spóźnionym wyrównaniem właściwych zadań szkolnych. Gubi się też w różnorodności form”¹⁸.

Na dwa aspekty roli oświaty dorosłych w formowaniu idei kształcenia ustawicznego należałoby zwrócić uwagę.

¹⁷ F. W. Jessup: *Préparation a l'education permanente. Perspectives de l'education* 1970, nr 2.

¹⁸ M. Falski: *Pismo w sprawie permanentnego kształcenia. Studia Pedagogiczne* 1973, t. XXVIII.

Po pierwsze, udział ludzi dorosłych w różnych formach kształcenia dowodzi, że każdy okres człowieka nadaje się do nauki. Sprawą zasadniczą jest tu pytanie o zdolność człowieka dorosłego do kształcenia, zmian, rozwoju. Do niedawna większość specjalistów sądziła, że z wiekiem maleją możliwości kształcenia się, że ludzie dorośli (np. po 45 roku życia) są niezdolni do nauki, modyfikacji postaw, a zatem inwestowanie w ich kształcenie wydawało się nieopłacalne. Wysuwano też tezę, że zahamowaniu rozwoju organicznego (zaczynającemu się w wieku 18—20 lat) towarzyszy zahamowanie rozwoju intelektualnego. Zresztą niektóre badania testowe tezę tę potwierdzały. Jednakże dalsze badania przesunęły tę granicę. W amerykańskich badaniach zauważono przesuwanie się tej granicy wraz z upowszechnieniem obowiązku szkolnego i coraz wyższych szczebli kształcenia. Z drugiej strony zaś okazało się, że w zawodach, w których robotnicy mają więcej kontaktów z maszyną niż z ludźmi (np. w przeciwieństwie do kierowników, majstrów), są oni bardziej narażeni na intelektualny regres, podczas gdy ci, których praca wymaga stałej refleksji, percepcji, oceny i których poziom wykształcenia jest stosunkowo wysoki, uzyskują w testach na inteligencję wyniki nie ulegające zmianie w zależności od wieku. Co więcej w pewnych grupach wskaźniki te wykazywały tendencję zwykłą, ponadto relacje między osobami o tym samym poziomie wykształcenia były tu bliższe aniżeli między osobami w tym samym wieku¹⁹.

I. Horn wyróżnia w swoich badaniach tzw. inteligencję płynną, dynamiczną (*l'intelligence fluide*) oraz inteligencję skryształizowaną (*l'intelligence cristallisée*): Twierdzi przy tym, że pierwsza zmniejsza się z wiekiem, druga natomiast pozostaje w zasadzie bez zmian. Połączone razem dają krzywą inteligencji praktycznie niezmienną aż do około 60 roku życia²⁰.

Optymistyczne te stwierdzenia nie mogą jednak przesłonić faktu, że efekty kształcenia i rozwoju pozostają w dużej zależności od zmian biologicznych. Chodzi tu o zmiany w korze mózgowej (zmniejszanie się ciężaru mózgu z wiekiem), stopniowe osłabienie krążenia krwi (żyły i tętnice), spowolnienie reakcji, ograniczenie zdolności rozumienia, myśli i działania, stopniowe pogarszanie się wzroku od 40 roku życia. Procesy te powodują skutki nie tylko fizyczne, lecz także psychiczne, a te z kolei są modyfikowane przez czynniki społeczne.

W tym kontekście warto więc przytoczyć nader trafną refleksję cytowanego już A. Hubermanna: „Krótko mówiąc, to, co dorosły traci w okresie starzenia się, rekompensowane jest układem środowiska. To, co traci na zdolności rozumowania, szybkości i percepcji, odnajduje w do-

¹⁹ A. M. Hubermann: Comment les adultes apprennent et évoluent. *Education Permanente* Strasbourg 1974, nr

²⁰ I. Horn: Organization of Data on Life-Span Development, w: R. Goulet, L. Baltes: *Life Span Developmental, Psychology*. New York 1970.

świadczeniu, wiedzy i mądrości, pod warunkiem jednak, że pobudzanie umysłowe będzie stałe. Można również przypuszczać, że dorośli będą kontynuowali naukę, jeżeli będą mogli koncentrować ją na tych dziedzinach doświadczenia, które w nich budzą również zainteresowania osobiste. Potrzebne są jednak nadal badania nad problematyką zdolności człowieka dorosłego do ciągłego kształcenia się i rozwoju. Byłoby jak najbardziej wskazane uzupełnienie badań Piageta nad rozwojem poznawczym dziecka poprzez analogiczne badania dotyczące ludzi dorosłych i osób starszych”²¹.

Sukcesy ludzi podejmujących naukę na różnych poziomach i w różnych zakresach działalności ugruntowały to przekonanie w opinii społecznej. Rozwinięte w ostatnich latach pamiętnikarstwo ukazuje niezwykle bogatą kronikę biografii ludzi, którzy poprzez zdobywanie wiedzy i umiejętności zmienili swoje miejsce i role w społeczeństwie. Wizję tę potwierdzają badania socjologów, ujawniające zależność miejsca i roli jednostki w społeczeństwie od jej edukacji w okresie pełnej aktywności społecznej i zawodowej. Rozwijająca się refleksja naukowa oraz nagromadzone doświadczenie stały się podstawą do sformułowania pytań co do dalszego rozwoju programów treści i form kształcenia ludzi dorosłych. Przede wszystkim zwrócono tu uwagę na potrzebę przewyciężenia izolacji form oświaty dorosłych od systemu szkolnego oraz powiązania jej pod względem programowym i organizacyjnym z kompleksowym systemem szkolnictwa. Postulat ten zarysował się bardziej wyraźnie i ostro, gdy w kształceniu dorosłych punkt ciężkości zaczął przesuwać się z funkcji wyrównawczych, kompensacyjnych na funkcje aktualizacji, odnawiania i odświeżania wiedzy i umiejętności. To zaś jest już specyficznym zadaniem kształcenia ustawicznego. Związki te stały się szczególnie wyraźne w zawodzie nauczyciela, gdzie rozwinęły się różnorodne i bogate formy podnoszenia wiedzy i kwalifikacji nauczycieli.

Po drugie, praktyka oświaty dorosłych dała podstawy dla opracowania nowej dziedziny wiedzy pedagogicznej — andragogiki, której przedmiotem jest kształcenie i rozwój ludzi dorosłych. Andragogika wniosła do nauki nowe problemy badawcze dotyczące potrzeb, celów, treści i metod kształcenia ludzi dorosłych. Ujawniła też zupełnie nowe zależności zachodzące między nauczycielem a uczniem. Mamy tu do czynienia ze specyficznym modelem stosunków między nauczycielem a uczniem w procesie kształcenia, znacznie odbiegającym od układów występujących w procesie kształcenia dzieci i młodzieży. Jakie jest przejście z jednego typu relacji do drugiego, w jakim momencie powinno to nastąpić? Pytanie o to, jak stworzyć teorię ciągłości kształcenia rozwoju człowieka na przestrzeni całego życia, jest problemem centralnym dla wypracowania

²¹ A. M. Hubermann, op. cit., s. 32.

wania nowoczesnej koncepcji kształcenia ustawicznego. Z drugiej strony zaś oświata dorosłych, zwłaszcza w zawodzie nauczyciela zespół form zdobywania i uzupełniania kwalifikacji, doskonalenia i samokształcenia, wymaga dziś przewartościowania z punktu widzenia celów, treści, metod i organizacji kształcenia ustawicznego.

3. Czy dodatek do kształcenia wstępnego?

Jak już mówiliśmy, pojęcie kształcenia ustawicznego w polskiej i światowej literaturze pedagogicznej nie jest bynajmniej jednoznaczne. W wielu publikacjach podkreśla się znaczne rozbieżności w rozumowaniu tego pojęcia i postuluje potrzebę ujednoczenia poglądów i stanowisk²². Analiza lektury specjalistycznej pozwala tu wyodrębnić co najmniej kilka różnych znaczeń tego pojęcia. Wynika to z faktu, że pojęciu „kształcenie ustawiczne” odpowiadają różne doświadczenia historyczne, a zatem także różne rozwiązania, propozycje i koncepcje teoretyczne. Najczęstsze jest ujmowanie kształcenia ustawicznego jako dodatku do kształcenia przygotowującego do podjęcia pracy. Chyba ten punkt widzenia podziela się i w „Raporcie o stanie oświaty w PRL”, gdzie system kształcenia ustawicznego traktuje się jako uzupełnienie i kontynuację systemu szkolnego. Mówi się dalej, że nie wszystkie funkcje kształcenia spełniane obecnie przez instytucje całkowitego systemu oświaty zostaną przyjęte przez system kształcenia ustawicznego²⁵. W ujęciach tych zakłada się istnienie izolowanego systemu przygotowania człowieka do podjęcia pracy oraz autonomicznie funkcjonującego systemu uzupełniania, renowacji i aktualizacji wiedzy. Zatem rozwój człowieka rozpatruje się w układzie cyklicznym, nie zaś jako proces ciągły, wymagający zintegrowanych rozwiązań programowych i organizacyjnych.

U podstaw koncepcji kształcenia ustawicznego jako dodatku do kształcenia szkolnego czy uniwersyteckiego występuje też przekonanie, że tylko w okresie dzieciństwa i młodości można zdobyć wiedzę i umiejętności, że tylko ten okres w pełni nadaje się do edukacji. Przekonanie to zostało wprawdzie podważone w refleksji teoretycznej, ale w praktyce nadal funkcjonują tradycyjne schematy programowe i organizacyjne. W rezultacie kształcenie ustawiczne w swoich rozwiązaniach programowych i organizacyjnych występuje jako swoiste uzupełnienie kształcenia w dotychczasowym systemie, a kształcenie szkolne i pozaszkolne stanowią dwa autonomiczne, nie powiązane ze sobą systemy. U podstaw takiego ujęcia kształcenia ustawicznego tkwi przekonanie, że jedynie okres dzieciństwa i młodości jest wiekiem odpowiednim do kształcenia, a dalsze

²² Por. A. W. Darinski: Niepriorywno obrazowanie. *Sowietskaja Pedagogika* 1975, nr 1. R. Wroczyński, op. cit.

²³ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973.

okresy są raczej koniecznością, która podyktowana jest przyczynami zewnętrznymi. Przeczy temu zarówno psychologia człowieka dorosłego, jak i praktyka oświaty dorosłych. Wnioski wynikające z teoretycznej i praktycznej rzeczywistości przekonują o tym, że nawet wiek dojrzały — bogaty w doświadczenia życiowe — pozwala na przyswajanie tych pojęć i informacji, które mogły być niezrozumiałe w okresie dzieciństwa czy wieku młodzieńczego.

Niewątpliwie okres dzieciństwa i młodości stanowi trwałą wartość w przygotowaniu jednostki do pracy i życia w społeczeństwie. Okres ten zapewne i w przyszłości pozostanie jako okres przeznaczony na zdobywanie wiedzy i umiejętności, na przygotowanie do podjęcia pracy, do życia w społeczeństwie, uczestnictwa w kulturze. Ale rzeczą pewną jest również i to, że w dynamicznie zmieniających się społeczeństwach określony typ informacji nie wykazuje większej przydatności w późniejszych okresach pracy i życia, a nawet może stanowić zbędne obciążenie intelektualne. Została też zgromadzona bogata argumentacja na rzecz tego, że zdobywanie niektórych zakresów wiedzy i umiejętności można przerwować na dalsze okresy, na etapy adaptacji zawodowej czy pełnej samodzielności zawodowej. Wysuwa się postulat, by kształcenie szkolne czy uniwersyteckie przygotowało człowieka nie tylko do podjęcia pracy, lecz także do podjęcia dalszego kształcenia i doskonalenia jako niezbędnego warunku kontynuacji pracy zawodowej.

Koncepcja kształcenia ustawicznego jako dodatku do kształcenia szkolnego i uniwersyteckiego nie rozwiązuje więc najistotniejszych dla idei kształcenia ustawicznego problemów, a mianowicie budowania programów i organizacji zintegrowanego systemu kształcenia, uwzględniającego potrzeby człowieka w całym okresie jego aktywności zawodowej oraz potrzeby ciągłego harmonijnego rozwoju jego osobowości.

Z pozycji koncepcji kształcenia ustawicznego wynika konieczność dokonywania szeregu rewizji dotyczących treści i sposobów kształcenia w systemach szkolnych, przede wszystkim zaś nowej strukturyzacji wiedzy, w którą wyposaża się dzieci i młodzież. Wielu pedagogów jest zdania, że teza ta mogłaby już dziś wejść w stadium praktycznej realizacji modernizującej system szkolny i ludzi poddanych jego oddziaływaniom.

Jednakże mimo zauważalnej potrzeby rozłożenia kształcenia na całe życie człowieka w praktyce wciąż dominuje przekonanie o wprost bezwzględnej wyłączności kształcenia jednostki w dzieciństwie i wieku dojrzałym, dążenie do wyposażenia jej w taki zasób wiedzy i umiejętności, który wystarczałby na całe życie. Powoduje to obciążenie programu kształcenia zbędnymi informacjami, przeciążenie dzieci i młodzieży nauką. Z drugiej strony zaś w niektórych opracowaniach podważa się, a nawet wprost kwestionuje podstawowe znaczenie okresu kształcenia szkolnego.

Rozwój kształcenia w ciągu całego życia zależy nie tylko od stworzenia różnym grupom pełnych warunków podnoszenia kwalifikacji w okresie kariery zawodowej, ale i od rozwinięcia przez szkolnictwo trwałych zainteresowań poznawczych, od wyposażenia w wiedzę, umiejętności, a przede wszystkim od ukształtowania motywacji ciągłego kształcenia się. Nie ulega wątpliwości, że okres szkolny ma znaczenie rozstrzygające. Wdrożenie do samokształcenia i pełna identyfikacja z rolą ucznia ma istotne znaczenie zarówno dla kształcenia szkolnego, jak i pozaszkolnego. Wczesne wdrożenie do samokształcenia wywiera istotny wpływ nie tylko na kształcenie w czasie nauki szkolnej, uniwersyteckiej, ale i później, na przestrzeni całego życia. Rozłączone, autonomiczne ujmowanie kształcenia przygotowującego do podjęcia pracy zawodowej oraz form podnoszenia kwalifikacji w okresie pełnej aktywności zawodowej faktycznie sankcjonuje dotychczasowy stan rzeczy, charakteryzujący się tym, że budowano niezależnie od siebie autonomiczne systemy kształcenia odpowiadające wiekowi dziecięcemu, młodzieńczemu i okresowi pełnej dojrzałości. Przy ujęciu kształcenia ustawicznego jako dodatku do kształcenia podstawowego nie mogą znaleźć rozwiązania problemy najistotniejsze dla idei kształcenia ustawicznego, a mianowicie budowanie programów i organizacja zintegrowanego systemu kształcenia w ciągu całego życia. A w tej sytuacji traktowanie oświaty ustawicznej jako elementu dodatkowego, uzupełniającego wynika z poszukiwania rozwiązań nadrabiania braków wykształcenia, jest — obrazowo mówiąc — oglądaniem problemów dziesiętzego człowieka przez pryzmat wyobrażeń Mikołaja z Nagłowic.

4. Utylitarny aspekt kształcenia ustawicznego

Problematyka kształcenia ustawicznego została narzucona przez sytuację, która jest wynikiem gwałtownych postępów w nauce, kulturze, technice i życiu społecznym. Ta nowa sytuacja wymaga stałego podnoszenia i doskonalenia indywidualnych kwalifikacji, konfrontacji wiedzy i umiejętności nabytych w szkole czy uniwersytecie z nowymi wymaganiami.

W społeczeństwie statycznym możliwe jest prognozowanie, z dużym nawet prawdopodobieństwem, roli, jaką będzie odgrywał młody człowiek po osiągnięciu dojrzałości, oraz postulowanie, jak powinien on wypełniać tę rolę, aby przyczynić się do zachowania rzeczywistego lub zakładanego dobrobytu społeczeństwa, do którego należy. W społeczeństwie, dla którego dynamiczne zmiany są bardziej charakterystyczne niż stabilność, określenie przyszłej roli dorosłych jest praktycznie niemożliwe, oczywiście, nigdy żadne społeczeństwo nie było w pełni statyczne, każde

bowiem znajduje się w fazie „stawiania się”, niemniej jednak w nowoczesnych zindustrializowanych społeczeństwach stopień zmienności, wynikający z planowej, celowej, ale i spontanicznej ingerencji nauki, jest tak duży, że powoduje gwałtowne niekiedy zmiany jakościowe w treści pracy i działalności w różnych dziedzinach życia społecznego.

W literaturze amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej dość często zwraca się uwagę na konieczność posługiwania się pojęciem „kształcenie ustawiczne” przy planowaniu przyszłościowych ról społecznych i zawodowych obecnie kształconej i wychowywanej młodzieży. Tak pojęta idea kształcenia ustawicznego ma siłą rzeczy zapobiegać „starzeniu się kwalifikacji”, jak również „łagodzić” niezadowolenie społeczne wywoływane nową koniunkturą rynku pracy i zmianami wywołanymi przez rozwój nauki i postęp techniczny. Dynamiczny postęp nauki i techniki w krajach kapitalistycznych wzmógł zainteresowania społeczno-pedagogiczne tymi aspektami działalności człowieka, które powinny zagwarantować jednostce odniesienie sukcesu.

Szersze rozumienie pojęcia kształcenia ustawicznego spotykamy w opracowaniach naukowych zajmujących się teoretycznymi problemami rewolucji naukowo-technicznej i w związku z tym — planowaniem oświaty. W ujęciach tych szczególną wagę przywiązuje się do wyrabiania u wychowanków predyspozycji posługiwania się naukowymi metodami poszukującymi, kształcenia umiejętności innowacyjnych i twórczych. Akcentuje się przy tym głównie ekonomiczny, utylitarny aspekt kształcenia ustawicznego. W tych koncepcjach człowiek stanowi taki sam kapitał, jak maszyny lub nieruchomości, i opłaca się inwestować w jego kształcenie, ponieważ dzięki temu zwiększy się jego produktywność. Ekonomści obliczyli np., że w ciągu ostatnich 30 lat 1/5 ogółu wzrostu ekonomicznego w krajach uprzemysłowionych była wynikiem wzrostu kształcenia i ogólnego postępu wiedzy²⁴. Nawet bez dodatkowych uzasadnień, jakie przedkłada tu ekonomika oświaty, wypada przyjąć założenie, że jednostka będzie pracować tym lepiej i efektywniej, im bardziej będzie otwarta na nowe idee w nauce i technice oraz świadoma korzyści płynących z ulepszenia techniki produkcji, co oczywiście wiąże się z poziomem wykształcenia.

Nacisk na ekonomiczny aspekt kształcenia podyktowany jest szeregami przyczyn. W społeczeństwie kapitalistycznym instytucje przemysłu i handlu nastawione są na maksymalny zysk. Inwestuje się w te kategorie zawodowe, których kształcenie jest mniej kosztowne, a bardziej opłacalne dla inwestującego. W tej sytuacji inwestuje się przede wszystkim w kategorie pracowników mających największy wpływ na ekonomiczne efekty przedsiębiorstwa. Prawdopodobnie tę potwierdzają m.in. badania przeprowadzone w 1960 r. we Francji. Badaniami objęto 317

²⁴ A. M. Hubermann, op. cit., s. 38.

przedsiębiorstw, z których każde zatrudnia powyżej 300 pracowników. Roczne wydatki na pracownika wynoszą tu 255 franków, rozdzielonych następująco na poszczególne kategorie personelu: robotnik przy taśmie produkcyjnej — 181 franków, urzędnik administracyjny — 355 franków, a technik lub członek kadry kierowniczej — 1400 franków. Późniejsze badania, przeprowadzone również we Francji, które miały wykazać wzrost nakładu czasu kształcenia w poszczególnych kategoriach zawodowych, potwierdziły występującą tu zależność²⁵. Na pierwszym miejscu uplasowały się tu inwestycje w ludzi rozpoczynających pracę (staże selekcyjne). Rzecz w tym, że bardziej opłaca się inwestować w kształcenie pracownika 20-letniego, który ma przed sobą 40—45 lat działalności produkcyjnej, aniżeli w pracownika 40—45-letniego, któremu pozostało nie więcej niż 20—25 lat pracy.

Aspekt zawodowy, profesjonalny w uczeniu się przez całe życie ma znaczenie ważne, nawet podstawowe, ale nie wyłączne. Wiele zawodów, wiele spełnianych ról zawodowych nie może dać człowiekowi pełnej satysfakcji. Inteligencja człowieka, jego zainteresowania i zamiłowania, wiedza i umiejętności często wykraczają poza wymagania danego zawodu, co powoduje stany frustracji i zniechęcenia. Pewne problemy wieku emerytalnego, kiedy człowiek nie jest już zaangażowany w życie społeczne i jako jednostka podlega pewnej izolacji społecznej, mogłyby być wyeliminowane, a przynajmniej złagodzone przy pełnej akceptacji nawyków ciągłego uczenia się.

O ile w społeczeństwach ubogich utylitarny stosunek do oświaty ma swoje większe uzasadnienie, o tyle w społeczeństwach, które osiągnęły określony poziom dobrobytu, argumentacja ekonomiczna jest dalece niewystarczająca. W miarę wzrostu dobrobytu oświata staje się bowiem częścią dóbr kulturalnych społeczeństwa, niejako dobrem samym w sobie, a nie wyłącznie środkiem do osiągnięcia celu. Teza ta stanowi przecież podstawowe założenia koncepcji oświaty socjalistycznej, koncepcji społeczeństwa socjalistycznego, gdzie dobro człowieka jest dobrem najwyższym. Ale stopień realizacji tego założenia jest ściśle związany z postępem społecznym i ekonomicznym. Fakt jednak, że na każdym etapie budownictwa socjalistycznego zadania pełnego rozwoju osobowości człowieka były stawiane przed oświatą i przez nią realizowane, że życie ludzkie w społeczeństwie socjalistycznym stało się bogatsze — stwarza pełniejszą, realniejszą szansę sprostania przez szkolnictwo nowym zadaniom: realizacji pełniejszych, wszechstronniejszych, głęboko humanistycznych koncepcji oświaty, uwzględniających aspekt ekonomiczny, zawodowy oraz aspekt ludzki, humanistyczny. Jest to niewątpliwie dorobek socjalizmu.

²⁵ P. Fritsch: *Education des Adultes*. Paris 1971.

5. O socjalistyczną koncepcję kształcenia ustawicznego

Te „zekonomizowane” i „zintelektualizowane” koncepcje kształcenia ustawicznego okazują się jednak zbyt jednostronne dla potrzeb społeczeństwa socjalistycznego. Argumentacja ekonomiczna, aczkolwiek o zasadniczym znaczeniu, jest niewystarczająca dla socjalistycznych prognoz postępu w dziedzinie stosunków społeczno-gospodarczych oraz kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka.

W warunkach socjalizmu kształcenie ustawiczne, przygotowując jednostkę do pracy, do osiągnięcia określonej pozycji w społeczeństwie, musi przyjąć na siebie odpowiedzialność także za wszechstronny rozwój człowieka, jego zainteresowań, zamiłowań i ambicji twórczych. Kształcenie ustawiczne musi wyjść naprzeciw naturalnemu i coraz szerzej realizowanemu dążeniu jednostki do podmiotowości w historii, do pełnowartościowego uczestnictwa w procesie dokonujących się przeobrażeń społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Założenie to jest logiczną konsekwencją wynikającą z wiodących idei socjalistycznej pedagogiki, która nigdy nie zrezygnowała z tezy o potrzebie wszechstronnego i harmonijnego rozwijania osobowości wychowanka, wywoływania w niej pożądanых zmian dających szansę pełnej „samorealizacji” w marksistowskim rozumieniu tego pojęcia.

To prawda, że koncepcja kształcenia ustawicznego ma swoje obiektywne źródła w postępie nauki i techniki, we wzrastających potrzebach pracy zawodowej, w wymaganiach kwalifikacyjnych, ale zadaniem pedagogiki socjalistycznej jest również kierowanie zainteresowań, dążeń, aspiracji człowieka na bardziej ludzkie, bardziej humanistyczne tory. Rozwój zamiłowań i zainteresowań wykraczających poza pracę zawodową, rozszerzanie horyzontów kulturalnych o głębsze wartości czyni życie człowieka ciekawszym, bogatszym, pełniejszym. Jednocześnie dokonują się zmiany w treści pracy zawodowej, następuje tu bowiem przeorientowanie charakteru pracy — z konsumpcyjnego na zawierający głębsze wartości humanistyczne, rozwijające i wzbogacające osobowość człowieka. Racje te wyłożone w pracach Marksa, a niejednokrotnie podkreślane przez Lenina, który domagał się nieustającej, powszechnej edukacji realizowanej w szkole i w pracy, w działalności społeczno-politycznej, zawsze występowały u podstaw pedagogiki socjalistycznej²⁶. Rozwój współczesnej cywilizacji, rewolucja naukowo-techniczna sprzężone z postępowaniem społecznym stwarzają realną szansę przezwyciężenia antynomii między przygotowaniem jednostki do pracy a pełnym rozwojem jej osobowości, wyzwaniem talentów, zainteresowań, aspiracji, zamiłowań i uzdolnień. Powstają zatem coraz pełniejsze warunki realizacji podstawowego zadania społeczeństwa socjalistycznego — wszech-

²⁶ Por. np. W. I. Lenin: Zadania związków młodzieży, w: Dzieła, t. 31.

stronnego rozwoju osobowości człowieka. Warunki te stwarzają szansę pełnego łączenia zadań związanych z przygotowaniem człowieka do pracy i zadań związanych ze wzbogaceniem osobowości człowieka w jednolity, harmonijny proces.

6. O dwóch założeniach kształcenia ustawicznego nauczycieli. Próba definicji

Wielość koncepcji kształcenia ustawicznego wymaga sprecyzowania tego pojęcia dla potrzeb naszych analiz. Skłaniam się do poglądu, iż zasięg pojęcia: „kształcenie ustawiczne” należałoby ograniczyć jedynie do ukierunkowanych, celowo organizowanych procesów przebiegających w zasadzie w wyspecjalizowanych instytucjach²⁷. Przystajanie sobie przez człowieka wiedzy, umiejętności, nawyków, kształtowania postawy moralnej i światopoglądu, zainteresowań poznawczych, zdolności i zamiłowań dokonuje się oczywiście na przestrzeni całego życia w różnych sferach ludzkiej działalności. Proponowana definicja zakłada dokonanie rozgraniczenia między kształceniem jako działalnością celową a obiektywnym procesem rozwoju człowieka w ciągu całego życia. Zatem kształcenie ustawiczne będziemy tu rozpatrywać jako jednolity, celowy, organizowany proces obejmujący różne potrzeby człowieka w ciągu całego jego życia. Przy takim ujęciu kształcenie ustawiczne oznacza:

a) zasadę budowy systemu wyspecjalizowanych instytucji służących realizacji zadań kształcenia ciągłego;

b) zasadę systematyzacji interwencji pedagogicznej w sferze czynników występujących poza celowo organizowanym procesem kształcenia, ale mających istotny wpływ na proces rozwoju jednostki.

Idzie tu o taki system instytucji, z którego usług mógłby korzystać każdy człowiek na przestrzeni całego życia dla realizacji programów odpowiadających różnym jego potrzebom, racjonalnie kojarząc przy tym proces kształcenia i samokształcenia.

Przez system kształcenia ustawicznego nauczycieli rozumiemy — podaję tu tylko wstępną propozycję definicji — zespół odpowiednio powiązanych ze sobą instytucji realizujących zadania związane z przygotowaniem nauczyciela do pracy oraz doskonaleniem jego wiedzy i umiejętności, a jednocześnie sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi jego osobowości w całym okresie aktywności zawodowej. Z metodologicznego punktu widzenia będzie to ujęciem systemowym, albowiem „każdy obiekt rozpatruje się jako element pewnego systemu, w którym jest on związany z innymi elementami. Wypracowane rozwiązanie powinno być maksymalnie efektywne dla systemu w całości, a więc powinno się

²⁷ Por. A. W. Darianski, op. cit.

uwzględniać funkcje i reakcje każdego elementu systemu”²⁸. W konsekwencji zostają tu uwzględnione nie tylko wewnętrzne związki tego systemu, ale i zewnętrzne uwarunkowania systemu jako całości.

U podstaw tej definicji występują dwie zasady: zasada wszechstronności kształcenia i rozwoju oraz zasada ciągłości kształcenia i rozwoju nauczyciela. Pojęcie rozwoju zakłada, że postrzeganie świata jest doskonałone i poszerzane wraz z kształtowaniem się bardziej skomplikowanych struktur pojęciowych. W procesie kształtowania się aparatu pojęciowego rozwijają się określone właściwości umysłu, cechy charakteru, poglądy, a przede wszystkim samoświadomość zawodowa, umiejętność oceny własnego zachowania i działania. Dzięki temu człowiek jest w stanie kształtować swoje dążenia, dokonywać odpowiedniego wyboru. Daje to człowiekowi coraz wyższy stopień autonomii intelektualnej, wyzwala go w pewnym stopniu spod presji bezpośrednich wpływów zewnętrznych.

Jednakże ujmowanie problematyki kształcenia ustawicznego z punktu widzenia indywidualnych potrzeb stwarza z kolei nowe problemy, które bynajmniej nie ułatwiają generalnych rozwiązań. Dlatego też w klasyfikacji typów potrzeb należałoby wyodrębnić te, które są istotne z punktu widzenia kształcenia ustawicznego i rozwoju w zawodzie. Musi tu być oczywiście brana pod uwagę specjalizacja, która w sposób zasadniczy rzutuje na dobór treści i metod kształcenia; dalej — stanowiska w zawodzie.

Zasada ciągłości kształcenia i rozwoju pozwala przewyciężyć — na razie przynajmniej w rozważaniach teoretycznych — rozdzwięk między kształceniem przygotowującym do podjęcia pracy a kształceniem w okresie pracy. Przyjmując zasadę ciągłości kształcenia i rozwoju zakładamy tym samym potrzebę integracji pionowej struktur programowych, instytucjonalnych i organizacyjnych zapewniających człowiekowi zarówno przygotowanie do podjęcia pracy, jak też kształcenie i rozwój w całym okresie aktywności zawodowej. Wymaga to oczywiście pełnej drożności rozwiązań instytucjonalnych i programowych. Np. kształcenie nauczycieli wyłącznie w uczelniach wyższych wyeliminowało — tak często dyskutowany w przeszłości — problem drożności między różnymi typami zakładów pedagogicznych. Dziś poszukuje się rozwiązania tego problemu w perspektywie kształcenia ustawicznego, a więc obejmującego wszystkie etapy rozwoju nauczyciela w zawodzie.

Trafnie i konsekwentnie odczytana zasada ciągłości i wszechstronności kształcenia i rozwoju stanowi teoretyczną podstawę dla wypracowania koncepcji zintegrowanego i funkcjonalnego systemu kształcenia ustawicznego. Te dwie najogólniejsze kategorie — wszechstronność i ciągłość — pozwalają, jak sądzę, na określenie podstawowych celów, treści i form instytucjonalnych systemu kształcenia ustawicznego nauczycieli.

²⁸ G. A. Łachtin: *Taktyka nauki*, Warszawa 1972.

OSOBOWOŚĆ I ZAWÓD NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

W pedagogice szkoły wyższej znacznie większą wagę przywiązuje się do spraw dydaktyki w porównaniu z problematyką wychowawczą. Świadczą o tym ukazujące się publikacje, tematyka konferencji i spotkań. Wśród wielu pracowników i studentów panuje pogląd, że studenci jako ludzie dorośli są już dostatecznie wychowani i nie potrzebują wychowawczego oddziaływania.

Nie przytaczając argumentów uzasadniających potrzebę pracy wychowawczej ze studentami zajmujemy się w tym artykule rolą nauczyciela akademickiego w procesie wychowania wyższej uczelni. Na wstępie określimy znaczenie stosunku wychowawczego, następnie omówimy problemy związane z osobowością nauczyciela akademickiego, wreszcie opierając się na opinii studentów przedstawimy, jaką rolę odgrywa on w pracy samowychowawczej młodzieży akademickiej.

1. Znaczenie stosunku wychowawczego w pracy ze studentami

Stosunek wychowawczy jest specyficznym rodzajem interakcji między ludźmi, w której nauczyciel wywiera swój wpływ na wychowanca, a wychowanek dobrowolnie poddaje się jego oddziaływaniom. Obie strony stosunku wychowawczego muszą być aktywne. Florian Znaniecki słusznie zauważył, że „Żaden proces wychowawczy nie może być doprowadzony do końca bez pewnego współdziałania ze strony wychowanca... ma on jako podmiot uczestniczyć w stosunku wychowawczym, nie być tylko biernym przedmiotem działań wychowawcy, lecz czynnym członkiem poczuwającym się do pewnych obowiązków i dobrowolnie je spełniającym”¹. Obowiązkiem wychowawcy w omawianym stosunku jest kierowanie rozwojem studenta, korygowanie jego poglądów, rozbudzanie chęci do pracy nad sobą. Natomiast obowiązkiem wychowanca wobec wychowawcy jest troska o wszechstronny rozwój własnej osobowości.

W czasie studiów oddziaływania wychowawcze towarzyszą przede wszystkim procesom dydaktycznym, zwłaszcza w takich warunkach, kiedy pracownik budzi w studentach ciekawość poznawczą i chęć oraz zapał do twórczej pracy. Jednakże w kształceniu postaw moralnych czy w rozwiązywaniu osobistych problemów studenta największą wartość mają bezpośrednie kontakty z nauczycielem akademickim, w ramach stosunku wychowawczego. Student wówczas odnosi osobiste korzyści, kiedy zwiąże się bezpośrednio z nauczycielem i dobrowolnie podda jego kierownictwu. Ma to ogromne znaczenie w rozwoju intelektualnym studenta; jak i w rozwoju moralnym.

¹ F. Znaniecki: Socjologia wychowania tom 2, wyd. 2. Warszawa 1973, s. 178.

Każdy student chciałby być traktowany w sposób indywidualny, aby przynajmniej dla jednego pracownika być osobą znaną, ze swym indywidualnym obliczem. Zwłaszcza na pierwszym roku studiów zrozumienie własnej anonimowości w dużej grupie stwarza poczucie braku bezpieczeństwa i zagubienia wśród równie nieznanymi kolegów.

Stosunek wychowawczy wyznacza obu swoim członkom konkretne obowiązki. Wychowawca pomaga wychowankowi w pracy nad sobą przez określenie wzoru osobowego i wartości, które należy w życiu osiągnąć. Zaś student ma współdziałać w realizacji stawianych mu i przyjmowanych przez niego zadań. W tym obustronnym stosunku najważniejszą rolę spełnia osobowość nauczyciela, ona to staje się najsilniejszym czynnikiem kształtowania dążności osobotwórczych studenta”².

2. Osobowość nauczyciela akademickiego

W systemie wychowawczym uczelni bardzo ważnym składnikiem są wychowawcy — nauczyciele akademicy, zwłaszcza bogactwo ich osobowości oraz umiejętność oddziaływania na studentów.

Ponieważ termin „osobowość” jest wieloznaczny, należy zaznaczyć, w jakim sensie będzie używany w tym artykule. Osobowość potraktuje się tu szeroko, ujmując zarówno względnie trwałe cechy psychiczne, jak i charakterystyczne sposoby zachowania człowieka. Ernest Hilgard mówi, że „osobowość jest to zorganizowana struktura cech indywidualnych i sposobów zachowania, która decyduje o specyficznych sposobach przystosowania się danej jednostki do jej środowiska”³.

Szczególnie uważne przy charakteryzowaniu osobowości są te właściwości, które wpływają na stosunek do ludzi i do samej siebie. Natomiast terminu „struktura osobowości” używa Hilgard na oznaczenie „trwałych niepowtarzalnych cech, dzięki którym osobowość jest jednolitą całością”⁴. Pełniąc określone role wyznaczone przez kulturę, a także pod wpływem osobistych doświadczeń, człowiek dochodzi do wykształcenia charakterystycznej dla niego struktury osobowości. Znając w przybliżeniu strukturę osobowości jednostki, możemy przewidywać, jak zachowa się ona w określonych sytuacjach.

Spoisty układ cech Hilgard nazywa syndromami i używa tego terminu wówczas, kiedy organizacja cech jest dostatecznie zintegrowana⁵.

Nie wdając się w szczegóły ogromnie rozbudowanej teorii osobowości przejdziemy do próby określenia znaczenia, jakie ma w wychowaniu studentów oddziaływanie osobowości nauczyciela akademickiego.

Gdyby wypadło odpowiedzieć na pytanie, które cechy osobowości nau-

² J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, s. 159.

³ E. R. Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1967, s. 658.

⁴ Tamże, s. 687.

⁵ Tamże, s. 721.

czyciela wywierają najsilniejszy, korzystny wychowawczo wpływ na jego uczniów, zadanie byłoby bardzo trudne, wręcz niemożliwe do rozwiązania. Osobowość jest niepowtarzalna, a jej struktura ma różny układ i zachowania nią uwarunkowane mogą być odbierane rozmaicie przez poszczególnych wychowanków. Np. poczucie humoru w kontaktach z młodzieżą może być właściwością pożądaną, ułatwiającą stosunek wychowawczy ze studentami, u niektórych natomiast pracowników może być czymś sztucznym i wywoła raczej krytykę niż pozytywną ocenę.

Oddziaływanie osobowości nauczyciela akademickiego należy rozpatrywać w dwóch aspektach. Z jednej strony widzimy w nim postać zaangażowanego społecznie obywatela reprezentującego wartości, jakie chce wykształcić u swych wychowanków, z drugiej zaś wzór pracownika naukowo-dydaktycznego, jako przykład dla tych studentów, którzy obje-
rają zawód nauczyciela akademickiego.

Względem nauczycieli akademickich stawia się obecnie poważne i rozległe wymagania, którym wcale nie jest łatwo sprostać. Od uczonych pracujących w instytutach naukowych wymaga się rozwiniętych w wysokim stopniu uzdolnień do prowadzenia badań naukowych i umiejętności opracowywania wyników. Natomiast to samo wymaganie stawiane nauczycielom akademickim idzie w parze z innymi, poważnymi umiejętnościami. Pracując w uczelni pracownik oprócz badań naukowych prowadzi zajęcia dydaktyczne i wychowawcze, które nie muszą pokrywać się z uzdolnieniami do pracy badawczej. Wymagania te są związane z funkcjami, jakie spełnia wyższa uczelnia, i ze stałym wzrostem liczby kształconych studentów.

W okresie międzywojennym od profesora wyższej szkoły wymagano, aby był wybitnym uczonym, dającym poważny wkład w rozwój nauki, mającym na swym koncie odkrycia naukowe. Traktowano go jako mistrza skupiającego wokół siebie uczniów, tworzącego „własną szkołę” w zakresie danej dyscypliny. Wprowadzając uczniów w proces powstawania nauki uczył metod pracy naukowej i sposobów rozwiązywania problemów naukowych,

Obecnie przed uczelnią wyższą stają nowe zadania. Ma ona przede wszystkim kształcić wysokiej klasy specjalistów w określonym zawodzie. Sądzi się jednocześnie, że łączenie funkcji nauczyciela kształcącego młodzież z funkcją badacza jest niezmiernie korzystne, gdyż przygotowując do zawodu, przygotowuje się jednocześnie studentów do badań i kształci ich twórcze postawy względem pracy zawodowej i zjawisk otaczającego świata.

Wymagając od nauczyciela akademickiego zdolności i umiejętności naukowych oraz dydaktycznych żądamy, aby był jednocześnie dobrym organizatorem i administratorem⁶. Ma umieć organizować studentom

⁶ J. Szczepański: Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce. Warszawa 1969, s. 81.

praktyki robotnicze, zawodowe, organizować spotkania, konsultacje zbiorowe oraz indywidualne itp. Niektórzy pracownicy pełnią funkcje rektora, prorektora, dziekana lub prodziekana, dyrektora instytutu, kierownika zakładu lub kierownika pracowni czy zespołu naukowego. Z wymienionymi rolami wiąże się szereg obowiązków administracyjnych, załatwianie czasochłonnych spraw, pisanie planów, sprawozdań, organizowanie zebrań itp.

Jednostki, które potrafią w sposób bardzo dobry spełnić wszystkie wymienione wymagania, a oprócz tego biorą udział w pracy społecznej w środowisku, należą do chlubnych wyjątków. Większość wybiera sobie jako dominującą jedną rolę i poświęca jej najwięcej uwagi. W ten sposób powstają określone typy nauczycieli akademickich, preferujących jedną z wielu ról, które wypadło im podjąć. Można np. spotkać typ pracownika — uczonego, który najwięcej czasu i energii poświęca badaniom naukowym i posiada w tym zakresie wyraźne osiągnięcia. Taki pracownik ma ułatwioną karierę zawodową, ponieważ osiągnięcia naukowe są sprawdzalne, chociaż nie tak łatwo, jakby się na pozór zdawało. Nie zawsze ilość publikacji jest wynikiem ich wysokiej wartości, a po prostu osobistych kontaktów z wydawnictwami.

Drugi typ pracownika wyższej uczelni to nauczyciel — dobry dydaktyk, który przede wszystkim umie przekazywać wiedzę, lubi i umie dobrze uczyć, do zajęć przygotowuje się wszechstronnie, wykorzystuje w nauczaniu różne środki techniczne. Lubi egzaminować, poświęcając na te czynności wiele czasu i wysiłku. Znajduje uznanie wśród studentów, nieraz stawia im wysokie wymagania i żąda posłuchu. Bywa jednak i tak, że ten typ pracownika-dydaktyka w sztuczny sposób podkreśla swój autorytet. Nie mogąc studentom imponować osiągnięciami badawczymi, stara się pokazać własną wartość przez bardzo surowe oceny, aby wzbudzić respekt poprzez lęk. W takiej sytuacji studenci ustosunkowują się negatywnie do pracownika, co wpływa niekorzystnie również na przedmiot, który prowadzi.

Trzeci typ nauczyciela akademickiego — to dobry wychowawca. Czuje się on najlepiej w roli opiekuna grupy studenckiej lub rocznika, dużo czasu poświęca na kontakty z młodzieżą, uczestniczy w imprezach organizowanych przez studentów, służy radą, pomocą i troszczy się o poziom moralny wychowanków. Jeżeli nie będzie przy tym dobrym dydaktykiem i badaczem, ma bardzo małe szanse na zdobycie tytułów i stopni naukowych, nieraz nie może osiągnąć stopnia doktora i w razie, jeśli uczelnia docenia jego zamiłowanie do pracy wychowawczej, będzie utrzymywać go jako starszego wykładowcę.

Niektórzy pracownicy najchętniej pełnią funkcje kierownicze, są dobrymi administratorami, nie potrafią jednak znaleźć czasu i chęci do efektywnej pracy naukowej, czasami są też miernymi dydaktykami. Obecnie coraz częściej powołuje się na kierownicze stanowiska w uczelni

osoby posiadające autorytet naukowy. Osoby te nie czują się najlepiej w pełnieniu kierowniczej roli, wymagającej czasochłonnnych czynności administracyjnych. Uważają tzw. „papierkową robotę” za stratę czasu, który można poświęcić nauce i pracy z młodzieżą.

Wreszcie można spotkać również pracowników ceniących najbardziej zaangażowanie w prace społeczne. Pełnią nieraz w uczelni i w środowisku najrozmaitsze funkcje w organizacjach politycznych i społecznych, przebywają wiele godzin na zebraniach, wyjeżdżają na konferencje. Nie zawsze potrafią, wskutek swej nadmiernej aktywności społecznej, wywiązać się z zajęć naukowych i dydaktycznych i w razie interwencji kierownika zakładu argumentują ewentualne zaniedbania nadmiarem obowiązków społecznych.

Przedstawiliśmy poszczególne typy pracowników w ich krańcowej postaci. W uczelniach można spotkać szereg typów pośrednich, np. bardzo dobry naukowiec, a mierny dydaktyk lub odwrotnie. Licząc się z osobistymi wartościami poszczególnych pracowników dobry dyrektor instytutu stara się tak organizować obsadę, aby zetknąć studentów zarówno z dobrymi dydaktykami, jak i dobrymi badaczami, społecznikami i wychowawcami. SeminaRIA magisterskie powinni prowadzić wyłącznie ci spośród nauczycieli akademickich, którzy mają osiągnięcia naukowe i organizują z powodzeniem badania. Jednak przy licznych rocznikach i niewielu pracownikach tzw. samodzielnych (docenci i profesorowie) seminaRIA powierza się również adiunktom. W nowo powstających wyższych szkołach pedagogicznych nie jest wykluczone, że seminaRIA będą prowadzić asystenci.

Przejdziemy teraz do problematyki autorytetu nauczycieli akademickich. Autorytet w dużym stopniu zależy od pozycji społecznej wykonywanego zawodu, a także od osobistych wartości pracownika. Jan Szczepański podaje następujące elementy pozycji społecznej zawodu⁷:

- a) wysoki poziom wiedzy i kwalifikacji,
- b) wysoki prestiż,
- c) poziom życia na podstawie otrzymywanych płac,
- d) związki z nauką zagraniczną,
- e) uznanie byłych studentów,
- f) wpływ na sprawy publiczne.

Nie omawiając poszczególnych składników decydujących o pozycji społecznej pracownika naukowo-dydaktycznego, pragniemy podkreślić, że stosunkowo niewielki ich procent posiada wymienione warunki. Jedynie docenci i profesorowie o „ustalonym nazwisku”, którym chętnie drukują ich prace, mogą żyć na odpowiednim poziomie. Podobnie nie-liczni mają możliwość utrzymywać personalny kontakt z uczonymi za

⁷ Tamże, s. 90, 91.

granicą. Ogromne trudności związane z uzyskaniem stypendium na wyjazd w celu opanowania języka, następnie ograniczona możliwość zdobycia pozwolenia na wyjazd naukowy, zwłaszcza asystentom i adiunktom, nie pozwala na bezpośrednie kontakty z nauką zagraniczną.

W Polsce droga do profesury jest wyjątkowo długa i ciężka. W uniwersytetach anglosaskich, a zwłaszcza amerykańskich, po uzyskaniu stopnia doktora można łatwo uzyskać profesurę. U nas natomiast w różnych okresach stwarzano rozmaite bariery i trudności. Habilitację utrzymywano w okresie międzywojennym, po wojnie zlikwidowano, by w nieco zmienionej formie przywrócić ją znowu. Na temat habilitacji istnieją różne poglądy prezentowane w czasopiśmie. Jest wielu zwolenników, którzy twierdzą, że podnosi poziom naukowy przyszłych docentów. Przeciwnicy natomiast słusznie wskazują na niepotrzebną stratę czasu, na hamowanie przyrostu samodzielnej kadry, na negatywne przeżycia pracownika w różnych etapach przewodu habilitacyjnego. Pisanie trzech prac naukowych z nastawieniem przede wszystkim na uzyskanie stopnia mnoży ilość przeteoretyzowanych, niepotrzebnych prac, a jednocześnie ogromnie opóźnia samodzielną pracę, nastawioną na rozwiązywanie potrzebnych tematów i problemów naukowych.

Zawód nauczyciela akademickiego jest bardzo trudny i chcąc sprostać wszystkim wymaganiom z nim związanym pracownik poświęca swój wolny czas pracy naukowej, ciągłemu doskonaleniu kwalifikacji, lekturze, zaniedbując często własne zdrowie i życie osobiste. W związku z tym dodatkowe stany frustracyjne i przeżywane sytuacje stressowe osłabiają odporność psychiczną, wpływając niekorzystnie na wyniki twórczej pracy. Ponieważ kariera pracownika zatrudnionego w szkole wyższej zależy nie tylko od jego pracy i wartości tego, co robi, ale, i to przede wszystkim, od stosunku do niego profesorów, od których zależą wystawiane mu opinie, konieczne do awansu, wytwarza się atmosfera pełna napięcia. Niektórzy asystenci i adiunkci usiłują schlebiać profesorom, myśleć podobnie jak oni, nie wyrażać głośno własnego zdania. Tacy łatwiej awansują, ich drobne pseudoosiągnięcia są wyolbrzymiane, bo taki pracownik, nawet jak uzyska samodzielną, nie zagrazi swemu mistrzowi, nie wyrośnie ponad niego.

Gorszą sytuację w drodze do profesury ma ten nauczyciel akademicki, który walczy o zachowanie własnej indywidualności, potrafi przeciwstawić się kierownikowi zakładu, ma odwagę myśleć uczciwie, samodzielnie. Taki pracownik przedziera się przez gąszcz trudności i jeśli dojdzie wreszcie do profesury, jest solidnie wyczerpany niepotrzebną walką i niezawinionymi upokorzeniami.

Badania stosunków międzyludzkich wśród pracowników szkół wyższych mogłyby niejedno wyjaśnić i w rezultacie uzdrowić sytuację, co wpłynęłoby korzystnie na atmosferę pracy w uczelni i na wyniki kształcenia uczelnianego.

Przechodząc do autorytetu nauczyciela akademickiego pragniemy podkreślić, że oprócz prestiżu, jakim cieszy się ten zawód, a także pozycji społecznej, w największym stopniu autorytet każdego pracownika warunkują jego osobiste wartości. Wysoki poziom ideowego zaangażowania, oddanie sprawom nauki i kształcenia, pracowitość i wysoki poziom intelektualny i moralny, a także sympatia do studentów i chęć dopomagania im w przygotowaniu do życia, decydują o jego autorytecie.

Autorytet może być dwojakiego rodzaju: autorytet krępujący i autorytet wyzwalający. Autorytet krępujący mają ci pracownicy, którzy są głęboko przekonani o swych wartościach, przyznają przede wszystkim sobie prawo racji. Przygniatając niejako studentów własną wielkością wzbudzają jedynie podziw i przekonanie, że nie ma szans na osiągnięcie poziomu, do jakiego oni doszli. Student wobec profesora czy docenta o takim autorytecie czuje się skępowany, mało inteligentny, nieśmiały. Dzieje się tak wówczas, jeśli student obawia się, że pracownik wytworzył sobie negatywny obraz jego osobowości. Chcąc przedstawić się w bardziej korzystnym świetle, staje się niezręczny i speszony.

Natomiast autorytet wyzwalający względem studentów posiadają nauczyciele odznaczający się krytycznym stosunkiem względem siebie, uświadamiający własne braki. W obcowaniu z młodzieżą nie dyskwalifikują żadnego studenta, zachęcają do pracy, podkreślają wartość samodzielności myślowej i wyzwalają w nich chęć dążenia do śmiałych, wartościowych celów. W obecności pracownika o autorytecie wyzwalającym student jest śmiały, nie obawia się ośmieszenia, wspólnie ze swym nauczycielem rozwiązuje problemy, dochodzi do prawdy naukowej. Wobec autorytetu wyzwalającego student nie czuje się „mały”, powstaje w nim chęć naśladowania swego nauczyciela, dorównania mu i prześcignięcia. I taki stosunek wychowawczy jest prawidłowy i posiada największe wartości w oddziaływaniu na osobowość studentów. W tym znaczeniu genialni uczeni mają genialnych uczniów, którzy przerastają z czasem swego mistrza i na tym polega postęp.

Każdy zawód posiada określoną etykę, podobnie i zawód nauczyciela akademickiego. Dotychczas nie było spisanych paragrafów tej etyki, nie było kodeksu moralnego, obowiązującego pracowników wyższej uczelni. Mimo to w długiej uniwersyteckiej tradycji kształtowały się określone normy postępowania pracownika naukowo-dydaktycznego w stosunku do nauki i do kształcenia studentów. Nie znaczy to, że ukształtowały się w ten sposób jednoznacznie rozumiane i praktykowane normy etyczne. Każdy profesor miał swoje podejście do swego zawodu, który ujmował często jako wyjątkowe posłannictwo, dające mu możliwość indywidualnego kształtowania własnej roli zawodowej.

Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym i stały w związku z tym wzrost liczby nauczycieli akademickich skłonił do stworzenia „Ko-

deksu etyki pracownika nauki". Opracowania kodeksu podjęła się Sekcja Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz specjalna komisja powołana przez Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Poszczególne wersje Kodeksu były udostępnione szerokiemu ogółowi pracowników nauki i nauczycieli akademickich i poddane dyskusji. W dyskusjach niektórzy ostro protestowali przeciw takiemu dokumentowi, uważając za bezcelowy wysiłek w kierunku jego tworzenia. Przeważały jednak głosy pozytywne, wysuwające jedynie propozycje zmian w sformułowaniu niektórych paragrafów.

W ogólnych zasadach Kodeksu wyjaśnia się, że „Kodeks etyki pracownika nauki zawiera wskazania wypływające z celu działalności naukowej, dydaktycznej i wychowawczej oraz ich szczególnego charakteru. Określa zasady postępowania wynikające z potrzeb i oczekiwań socjalistycznego społeczeństwa wobec pracowników nauki. Odzwierciedla działalność etyczną środowiska naukowego, wyraża najlepsze tradycje tego zawodu, świadczy o jego roli moralnej w społeczeństwie”.

W Kodeksie zaznacza się, że „szczególnym obowiązkiem pracownika nauki jest czynny udział w rozwoju swojej dyscypliny i w kształceniu kadr”. Zwraca się jego uwagę na liczenie się z praktycznymi konsekwencjami pracy naukowej i wymaga, aby kierował się w swej działalności zawsze dobrem Człowieka.

W stosunku do procesów dydaktycznych i wychowawczych w Kodeksie jest mowa o konieczności realizowania socjalistycznego ideału wychowawczego. Jednocześnie podkreśla się, że działalność naukowa pracownika, jak też jego postawa moralna winny stanowić „wzorzec wartości godnych naśladowania przez młode pokolenie”.

Zarówno Kodeks etyki jak też dyskusje dotyczące postępowania nauczycieli akademickich są słuszne i potrzebne, chociaż nie gwarantują stosowania wymaganych zasad w codziennej pracy. Wydaje się, że naprawa stosunków międzyludzkich w wyższych uczelniach, a także podniesienie na wyższy poziom morale ludzi w nich zatrudnionych wiedzie przede wszystkim poprzez tworzenie odpowiednich warunków życia i pracy, a także przez tworzenie możliwie obiektywnych kryteriów awansowania i wyróżniania pracowników. Łączenie pracy naukowej z pracą dydaktyczną, wychowawczą i społeczną absorbuje czas i energię pracownika, powinien więc mieć zagwarantowane takie warunki, aby nie tracił czasu na zakupy, wyczekiwania na wizytę lekarską, aby maksymalnie wykorzystać jego czas dla rozwoju nauki i kształcenia studentów.

Wśród pracowników nauki, podobnie jak w innych grupach zawodowych, kobiety zwykle więcej czasu muszą poświęcać na prowadzenie gospodarstwa domowego i wychowanie własnych dzieci niż mężczyźni i prawdopodobnie dlatego ich awans naukowy jest trudniejszy i rzadziej kobietom powierza się funkcje kierownicze.

3. Pomoc nauczyciela w pracy samowychowawczej studentów

Zaznaczono poprzednio, że do najważniejszych zadań wychowawczych w uczelni wyższej należy pomoc w pracy samowychowawczej studentów. W pracy tej przeżywają oni nieraz poważne trudności.

Trudności w różny sposób i w rozmaitym stopniu zakłócają i obciążają system regulacyjny podmiotu. Jeśli podmiot nie jest w stanie ich pokonać, mówimy wówczas o porażce⁸. Trudności mogą być spowodowane zbyt skomplikowanymi i wykraczającymi poza możliwości jednostki zadaniami, które podejmuje. Mogą też tkwić w warunkach, w jakich przebiega działanie, a także w podmiocie — brak odpowiedniej wprawy, brak wiary w powodzenie i w osiągnięcie celu, czasowa niechęć do podejmowania wysiłku.

Niepowodzenia i porażki nie zawsze są pokonywane samodzielnie przez studenta. Nieraz w sytuacjach trudnych, przy braku w dodatku odpowiedniej odporności psychicznej, student rezygnuje z przyjętych celów, obiera sobie łatwiejszą drogę życia, chociaż odczuwa niezadowolenie z tej rezygnacji i często ma złe samopoczucie.

W przewycięzaniu niepowodzeń w pracy samowychowawczej poważną rolę mogą spełnić osoby bliskie, którym jednostka ufa i zwierza się z przeżywanych kłopotów. Nie każdy jednak jest w tym szczęśliwym położeniu, że ma przyjaciela, na którego może liczyć. Pozyskanie zaufania studenta przez nauczyciela akademickiego umożliwia mu skuteczną pomoc w trudnych sytuacjach, przeżywanych przez jego ucznia.

Wartościowy styl życia jest bardzo trudny, wymaga często rezygnacji z niektórych przyjemności, nie gwarantuje też łatwego zwycięstwa. Dlatego pomoc młodym ludziom w przewycięzaniu stanów depresyjnych, a także zachęta do prawidłowego reagowania na niepowodzenia jest sprawą niesłychanie ważną w wychowaniu.

Rolę pracownika uczelni widzimy znacznie szerszej, nie tylko w zakresie pomocy studentom w przewycięzaniu przez nich ewentualnych niepowodzeń w dążeniu do celu. Rola ta zaznacza się również w wyborze ideałów życiowych, w wyborze wartości, które ma student osiągnąć. Nie musi to być natrętne podsumowanie wzorów, które pragniemy sugerować młodzieży, chodzi raczej o to, aby w dyskusjach ukazywać sens wartościowego życia, a także urok dążenia do wartościowych celów.

Dobry wychowawca — nauczyciel akademicki w kontaktach ze studentami, zwłaszcza w czasie indywidualnych konsultacji czy seminariów magisterskich, stara się poznać ich stosunek do życia, do świata wartości i w razie potrzeby dyskretnie koryguje, nie narzucając apodyktycznie własnego stanowiska. W dyskusjach liczą się silne argumenty, a nie racja z pozycji autorytetu.

⁸ J. Reykowski: Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego. Warszawa 1966, s. 203.

Biorąc pod uwagę wykryty w badaniach fakt, że studenci nie są wdroni do samowychowania i niewiele wiedzą na ten temat, pomoc nauczycieli akademickich w przekształcaniu się studenta z przedmiotu wychowania w świadomie kierujący sobą podmiot jest sprawą zasadniczą w organizowaniu wychowania szkoły wyższej.

Zobaczmy teraz, jak odczuwają sami studenci pomoc ze strony nauczycieli akademickich udzielaną im w zakresie samowychowania. Odpowiedź na pytanie: „Jaką rolę odgrywają nauczyciele akademicy w zachęcaniu do pracy nad sobą oraz w procesach wychowywania studentów?” ukazuje tablica 1. Odpowiedzi zebrano od 240 osób, w tym 188 kobiet i 52 mężczyzn.

W rubryce „inne” znalazły się następujące wartości: zachęcają do pracy w kołach naukowych, służą radą i doświadczeniem, rozbudzają zainteresowania, zachęcają do kształcenia własnej osobowości itp.

WYCHOWAWCZA ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO
W OPINII STUDENTÓW

Tabela 1

Lp.	Wyszczególnienie	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
1.	Nie spełnia żadnej roli	30,8	28,2	40,3
2.	Spełnia bardzo małą rolę	15,8	15,5	17,3
3.	Spełnia dużą rolę	8,7	6,4	17,3
4.	Skłania do zastanowienia się nad sobą	6,6	7,5	3,8
5.	Niektórzy spełniają pozytywną rolę	5,8	5,9	5,7
6.	Mobilizują do nauki	4,1	4,3	3,8
7.	Pomagają w realizacji wielu zadań	2,9	2,6	3,8
8.	Nie wiem, nie doświadczyłem pomocy	5,8	5,8	5,7
9.	Inne	7,0	7,4	5,7
10.	Brak odpowiedzi	17,5	16,4	21,1

Tabela przedstawia pesymistyczny obraz opinii studentów na temat roli nauczyciela akademickiego w procesie wychowania wyższej uczelni. 52,4% badanych twierdzi, że nie spełniają oni w tym względzie żadnej lub bardzo niewielką rolę. Jeśli do tego dodamy 17,5% braku odpowiedzi, to możemy przypuszczać, że około 70% badanych nie nawiązało z nauczycielem akademickim silniejszego stosunku wychowawczego.

Odpowiedzi na otwarte pytanie trudno jest ująć w liczbowe zestawienie, trudno też ukazać specyfikę poszczególnych odpowiedzi. Dlatego posłużymy się większą ilością oryginalnych przykładów, aby zobaczyć, jak kształtuje się obraz nauczyciela akademickiego w świadomości niektórych studentów. Najpierw podamy przykłady odczuć negatywnych, gdyż te znacznie przeważają nad pozytywnymi:

— „Rola nauczycieli akademickich w wychowaniu studentów jest bardzo mała ze względu na fakt, że stosunki między nauczycielami a studentami ograniczają się do wykładów lub ćwiczeń” (K. lat 21, III rok filologii rosyjskiej).

— „Bardzo minimalna. Jeżeli chcą wychowywać młodzież, to najpierw sami powinni przeanalizować i zrewidować swoje zachowanie wobec studentów” (K. lat 21, III rok filologii rosyjskiej).

— „Myślę, że nie odgrywają żadnej roli i nawet nie próbują odgrywać. Wszystko, co robią, to narzekanie, że nie uczymy się, nie przychodzimy na zajęcia i nie udzielamy się społecznie” (K. lat 21, III rok filologii rosyjskiej).

— „Trudno mi się wypowiedzieć. Uważam, że nadal między studentem a wykładowcą istnieje pulpit, który odgradza” (K. lat 22, I rok pedagogiki).

— „Jeśli odgrywają, to negatywną rolę. Przeszarżałe metody zastraszania i ocen niedostatecznych. A jeżeli chcą wychowywać, to niestety sami też muszą być wychowani, a to rzadko się zdarza” (K. lat 28, III rok filologii rosyjskiej).

— „Chyba znikoma, jeśli nie powiedzieć — żadna” (K. lat 20, I rok WSN).

— „Bardzo znikomą rolę, szczególnie młodzi pracownicy naukowcy, którzy zapomnieli już, że parę lat temu sami szli tą samą, co my, drogą” (M. lat 26, III rok filologii rosyjskiej).

— „W wychowaniu studentów nie odgrywają żadnej roli, ponieważ najczęściej nie cieszą się zaufaniem i autorytetem. Uczą studentów swych przedmiotów, ale metodycznie bardzo źle” (K. lat 23, III rok filologii polskiej).

— „Spełniają małą rolę. Mamy zrobić coś na zajęcia — to są ich nakazy. Jednak mało kto poradzi, gdy jest ciężko” (K. lat 21, III rok filologii polskiej).

— „Moim zdaniem za mało dają z siebie, to znaczy odczuwa się za duży dystans. Rola ich może być jednak duża, mogą ukazywać, jak

można pracować najbardziej efektywnie" (K. lat 20, I rok pedagogiki).

Teraz podamy przykłady pozytywne:

— „Starają się ukazać nam jak najlepsze drogi w pracy nad sobą oraz wskazują na korzyści płynące z tej pracy. Wskazują nam też wzory do naśladowania, jak najbardziej przydatną w tym zakresie literaturę" (K. lat 20, I rok pedagogiki).

— „Jestem pełna podziwu dla ich wiedzy i to właśnie zachęca mnie do pracy nad sobą. Chciałabym zdobyć choć cząstkę ich dorobku. Jestem też człowiekiem i sądzę, że powinno mi się udać" (K. lat 20, I rok pedagogiki).

— „Zdarzają się ludzie, którzy fascynują — to oni właśnie, nieświadomie jednak, zmuszają do pracy nad sobą" (K. lat 23, III rok filologii polskiej).

Są i takie wypowiedzi, w których studenci kwestionują potrzebę pracy wychowawczej w wyższej uczelni:

— „Wychowanie w szkole wyższej jest niepotrzebne, ludzie studiujący są ludźmi dorosłymi i wpływ wychowawczy jest nieistotny" (K. lat 21, I rok WSN).

Ponieważ odpowiedzi na pytania o wychowawcze oddziaływania nauczycieli akademickich łączą się z pytaniem: „Co w uczelni, w której studiujesz, odczuwasz negatywnie?" zobaczymy teraz stosunek studentów do pracowników w świetle oceny przez nich warunków studiowania.

Pytając studentów o negatywne odczucia związane ze studiowaniem chcieliśmy zobaczyć, jakie dziedziny życia szkoły wyższej wymagają naprawy, aby zapewnić lepsze warunki wychowawcze.

Jak wynika z tabeli 2, najwięcej negatywnych spostrzeżeń wiąże się z osobowością nauczycieli akademickich.

Porównując zestawienia różnych odpowiedzi można zauważyć, że najbardziej negatywnie odczuwają studenci brak zrozumienia. Prawdopodobnie w samowychowaniu przekonanie o tym, że się jest przez kogoś rozumianym, odgrywa dużą rolę. Własna anonimowość i obojętne traktowanie studenta jest dla niego bolesne i utrudnia nawiązanie stosunku wychowawczego z pracownikami. Szczególnie trudne dla studenta są takie sytuacje, kiedy pracownik interesuje się i „dostrzega" tylko niektórych studentów, on natomiast jest traktowany obojętnie przez wszystkich. Następuje w takich warunkach poczucie niepełnej wartości, utrudniające świadome kierowanie sobą.

Studenci odczuwają negatywnie przeładowany program studiów i brak czasu na pogłębione studiowanie przedmiotów kierunkowych. Nie dostrzegając znaczenia tzw. przedmiotów usługowych w zakresie rozwoju intelektualnego i moralnego, traktują często pracę nad ich opanowaniem jako stratę czasu.

Niektórzy krytykują nudne zajęcia, kilka osób wyraziło niezadowolenie z doboru kadry pracowników, którzy wprowadzają do uczelni „atmosferę

Tabela 2

NEGATYWNE ODCZUCIA STUDENTÓW ZWIĄZANE Z PRACĄ UCZELNI

Lp.	Wyszczególnienie	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
1.	Brak wzajemnego zrozumienia między pracownikami a studentami	27,5	24,4	38,4
2.	Przeładowany program studiów	11,6	10,6	15,3
3.	Atmosfera „szkółki”	9,1	8,5	11,5
4.	Braki w pracy organizacji studenckiej	5,0	5,8	1,9
5.	Brak zainteresowania sprawami studentów	4,5	5,3	1,9
6.	Brak łączności studentów z innymi kierunkami studiów	5,1	5,3	—
7.	Słabo rozwinięte życie kulturalne	3,7	4,7	—
8.	Nudne zajęcia, szczególnie ćwiczenia	3,7	3,7	3,8
9.	Warunki sanitarne	1,6	1,0	3,8
10.	Niczego nie odczuwam negatywnie	5,0	4,7	5,7
11.	Nie wiem, nie mam rozeznania	5,0	4,2	7,6
12.	Słaba kadra nauczycieli akademickich	1,2	1,5	—
13.	Inne	22,9	21,2	28,8
14.	Brak odpowiedzi	15,0	17,0	7,6

szkółki". Student pragnie odciąć się od systemu nauczania szkolnego, który ma już poza sobą. Jego wyobrażenia o swobodzie studenckiej, kiedy studia dopiero sobie projektował, zderzyły się z rzeczywistością, w której obowiązują wiele rygorów podobnych do wymagań z okresu szkolnego.

Podamy przykłady negatywnych odczuć studentów związanych z organizacją życia uczelnianego, a zwłaszcza z pracą nauczycieli akademickich:

— „Nie podoba mi się stosunek prowadzących zajęcia do studentów: kierowanie się sympatiami lub antypatiami, faworyzowanie pewnych osób przy lekceważeniu i poniżaniu innych. Często nawet wygląd zewnętrzny ma wpływ na ten stosunek. Złe prowadzenie niektórych zajęć — nie wszyscy potrafią zainteresować swoim przedmiotem lub wręcz nie nadają się na pedagogów” (K. lat 21, III rok filologii polskiej).

— „Nie podoba mi się samo zakwaterowanie. Mieszkam w pokoju 2-osobowym razem z dwoma kolegami, stąd ciasnota, brak warunków do uczenia się. Jeden pokój do »cichej nauki« nie wystarcza. W pokoju — trzy różne charaktery, nastroje, stressy itp.” (M. lat 23, II rok historii).

— „W grupach studenckich (ćwiczeniowych) rodzą się niekiedy małe zawiści względem osób wybijających się. Naukowcom często brak ludzkiego stosunku do studentów, są nieobiektywni” (K. lat 23, III rok filologii polskiej).

— „Atmosfera, jaka panuje na naszym kierunku, nie zawsze moim zdaniem jest właściwa. W podejściu wielu pracowników naukowych brak jest zrozumienia i zachowania zwykłych, ludzkich form grzecznościowych. Bardzo często z winy danego pracownika nauki nie można załatwić bardzo prostej, nieskomplikowanej sprawy” (M. lat 26, III rok filologii rosyjskiej).

— „Odczuwam negatywnie złe, nieumiejętne prowadzenie ćwiczeń, np. ciągle odklepywanie artykułów. Uważam, że to zabija zdolność myślenia, samodzielność, inwencję naukową, spostrzegawczość. Z czasem powoduje to lenistwo myślowe i lęk przed myśleniem samodzielnym. Dochodzi np. do tego, że odczuwa się brak umiejętności napisania referatu. Przyzwyczajają się nas w trosce, aby zachować pozory naukowości, do odkrywania prawd, które zauważyć może każdy, albo wciąż cytować, cytować — cytomania, bo tak to nazywam, jest fatalnym zjawiskiem. Uważam, że obciąża ona pamięć, która ma określoną pojemność. Z tego powodu człowiek wpada w popłoch” (K. lat 24, III rok filologii polskiej).

— „Niskie kwalifikacje nauczycieli akademickich, nieumiejętność przekazywania przez nich wiedzy, ich nieuprzejmość” (K. lat 22, III rok filologii rosyjskiej).

— „Nie ma wśród studentów atmosfery naukowej, brak ściślejszego kontaktu z naukowcami. Słabe zaplecze kulturalno-socjalne” (M. lat 21, I rok pedagogiki).

— „Przykładanie zbyt wielkiej wagi do przedmiotów nie związanych

bezpośrednio z kierunkiem studiów. Przedmioty te zajmują zbyt wiele czasu, wobec czego brak czasu na solidne przygotowanie się do przyszłej pracy zawodowej" (K. lat 23, III rok filologii polskiej).

— „Przede wszystkim pewien rodzaj wrogości między studentami a naukowcami (oczywiście nie we wszystkich przypadkach). Bardzo często zdarza się, że kierują się w stosunku do studentów uprzedzeniami, złym humorem, częsty jest też brak tolerancji dla innych poglądów" (K. lat 21, III rok filologii rosyjskiej).

— „Stosunki międzyludzkie, zarówno między studentami jak i kadra a studentami" (M. lat 21, II rok historii).

Jak widać z przytoczonych przykładów, krytyka nauczycieli akademickich jest ostra, nie wiadomo, czy w pełni uzasadniona. Niemniej jednak należy zauważyć, że wymagania studentów względem kadry pracowników są bardzo wysokie i w pełni uzasadnione.

Z analizy zebranego materiału wyłania się nakreślony przez studentów obraz nauczyciela akademickiego. Ma to być człowiek nieprzeciętny, o wysokich walorach intelektualnych, moralnych, naukowych i pedagogicznych. Wymagają od niego przede wszystkim wysokiej wiedzy i zaangażowania emocjonalnego w prowadzony przedmiot, a także umiejętności przekazywania wiedzy studentom. Słusznie domagają się, aby pracownicy kształcili nie pamięć swych uczniów, a zdolność twórczego myślenia. Żądają także prawidłowego stosunku do studentów, bez faworyzowania jednych, a pomijania lub poniżania innych.

W pracowniku naukowo-dydaktycznym pragną widzieć przyjaciela, który stara się rozumieć każdego studenta i znajduje dla niego czas. Niewiele uwag wypowiedziano w stosunku do osiągnięć naukowych pracownika, bardziej zauważają erudycję i zdolności pedagogiczne niż dorobek naukowy.

Studenci nie dostrzegają również trudnej sytuacji nauczyciela akademickiego i wielorakości pełnionych przez niego zadań. Chcą, aby zawsze miał dla nich czas i kontaktował się z nimi również po zajęciach.

W zebranych opiniach studenckich dostrzega się pewną niekonsekwencję. Wielu z nich narzeka na „atmosferę szkółki" nie licującą z powagą uniwersytetu, z drugiej zaś strony wymagają od pracowników tego, czego żądali od nauczycieli w szkole: przystępności w prowadzeniu zajęć, umiejętności przekazywania wiedzy, kontaktów poza dydaktyką.

Kończąc refleksje dotyczące zawodu nauczyciela akademickiego pragniemy podkreślić potrzebę badań w tej dziedzinie stosunkowo najslabiej reprezentowanej w opracowaniach pedeutologicznych.

MIROŚLAW NOWICKI

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH W NIEMIECKIEJ REPUBLICIE DEMOKRATYCZNEJ

I. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych na studiach nauczycielskich ukierunkowanych pedagogicznie już od I roku rozpoczęto w NRD w 1969 r. Nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych w systemie oświaty NRD systemem stacjonarnym kształcą się obecnie w 7 kierunkach technicznych (budowa maszyn, elektrotechnika, budownictwo, włókiennictwo, chemia techniczna, technologia środków spożywczych i przetwarzanie danych), 2 kierunkach rolniczych (produkcja roślinna i produkcja zwierzęca), kierunku ekonomicznym i medycznym. Absolwenci kierunków nauczycielskich otrzymują dyplomy: mgra inżyniera-pedagoga (*Diplomingenieurpädagog*), mgra rolnictwa-pedagoga (*Diplomagrarpädagog*), mgra ekonomii-pedagoga (*Diplomökonompädagog*) lub mgra medycyny-pedagoga (*Diplommedizinpädagog*).

Wraz z otrzymaniem dyplomów uzyskują absolwenci uprawnienia do nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych w odpowiednich typach szkół zawodowych i innych formach kształcenia zawodowego. Np. absolwenci kierunku elektrycznego uzyskują prawo nauczania przedmiotów zawodowych w kształceniu młodzieży i dorosłych) m. in. w zawodach: elektromonter, elektronik, technik przemysłowych systemów sterowania i regulacji (automatyk) oraz do nauczania przedmiotów elektrycznych na innych kierunkach kształcenia (m. in. elektromechanik, monter maszyn elektrycznych, elektromechanik pojazdów, kreślarz elektryczny, technik informacji, monter urządzeń telefonicznych, mechanik sygnalizacji elektrycznej).¹

Studia stacjonarne na wszystkich kierunkach trwają 4 lata. Kandydaci wywodzą się głównie z absolwentów klas maturalnych szkół zawodowych (3-letnie kształcenie zawodowe robotników z maturą), posiadających kwalifikacje robotnicze w zawodach odpowiadających profilowi kształcenia na danym kierunku studiów. Tak więc np. na studia kształcące nauczycieli przedmiotów elektrycznych przyjmuje się absolwentów 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, którzy następnie ukończyli 3-letnią szkołę zawodową typu maturalnego, posiadających przygotowanie robotnicze

¹ „Studienplan für die Grundstudienrichtung Berufsschullehrer Technische Richtungen zur Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR” Berlin, 1975, s. 14.

w jednym z zawodów grupy elektrycznej (np. w zawodzie elektromontera, elektronika oraz technika przemysłowych systemów sterowania i regulacji).

Egzaminu wstępnego na studia nie przewiduje się. Jest to zasada stosowana w całym systemie NRD-owskiej oświaty. Podstawą przyjęcia do szkoły wyższej są wyniki nauczania (oceny na świadectwie dojrzałości) oraz opinia macierzystej szkoły, obejmująca charakterystykę społeczną kandydata.

Organizację kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w NRD cechuje wysoki stopień centralizacji. Głównym miejscem kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach technicznych jest Politechnika Drezdeńska. Uczelnia ta posiada bogate tradycje w kształceniu nauczycieli szkół zawodowych.² Aktualnie w uczelni tej istnieje samodzielny Wydział Pedagogiki Zawodowej, immatrykulujący studentów na wszystkie kierunki nauczycielskie (od I roku studiów). Prowadzi się tam kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych we wszystkich kierunkach technicznych: budowa maszyn, elektrotechnika, budownictwo, włókiennictwo, chemia techniczna, technologia środków spożywczych i przetwarzanie danych. W zakresie 5 (ostatnich) kierunków Politechnika Drezdeńska jest jedyną w NRD placówką dydaktyczną. W niewielkim zakresie kształcenie nauczycieli przedmiotów technicznych prowadzi się również w Wyższej Szkole Technicznej w Karl-Marx-Stadt (kierunki: budowa maszyn i elektrotechnika) oraz w Wyższej Szkole Technicznej w Magdeburgu (kierunek: budowa maszyn). W tych uczelniach kształcenie nauczycieli zlokalizowane jest w ramach wydziałów merytorycznych (mechanicznych i elektrycznych). Wszędzie obowiązują te same plany i programy kształcenia.

Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych prowadzone jest jeszcze w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie i w Uniwersytecie Karola Marksa w Lipsku. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z centralizacją kształcenia nauczycieli przedmiotów ekonomicznych, medycznych oraz rolniczych w zakresie produkcji roślinnej, w drugim zaś kształcenia nauczycieli przedmiotów rolniczych w zakresie produkcji zwierzęcej. Jest to więc wyraźna koncentracja kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, umożliwiająca — zwłaszcza w wypadku Politechniki Drezdeńskiej — właściwe wyposażenie placówki, zgromadzenie odpowiedniej kadry nauczającej itp.

Aktualna dokumentacja programowa kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych zatwierdzona została w kwietniu 1975 i obowiązuje od roku akad. 1975/76.

Niezależnie od kierunku kształcenia wyróżnić w niej można cztery grupy przedmiotów nauczania. Grupa pierwsza obejmuje przedmioty

² W dniach 19—20 czerwca 1974 r. zorganizowano tam sympozjum z okazji 50-lecia kształcenia nauczycieli szkół zawodowych w tej uczelni.

ogólnokształcące i społeczne. Należą do niej: marksizm-leninizm, język rosyjski, język angielski i wychowanie fizyczne. Przedmioty te w analogicznym wymiarze występują na wszystkich kierunkach studiów wyższych i obejmują ok. 20% ogólnej liczby godzin. Programy nauczania tych przedmiotów są także jednakowe.

Drugą grupę stanowią przedmioty pedagogiczne. Występują one w identycznej formie na wszystkich technicznych kierunkach studiów nauczycielskich i obejmują ok. 25% ogólnej liczby godzin. Należą do niej następujące przedmioty nauczania: podstawy pedagogiki, pedagogika zawodowa, pedagogiczno-psychologiczno-metodyczny kurs końcowy, psychologia, metodyka nauczania, techniczne środki nauczania, ćwiczenia praktyczne w szkole, działalność pedagogiczno-psychologiczna, logika, teoria kultury i estetyka, retoryka. Przedmioty te — poza metodyką — realizowane są w oparciu o te same programy nauczania.

Do trzeciej grupy należą przedmioty matematyczno-przyrodnicze i ogólnotechniczne: matematyka, fizyka, elektroniczne przetwarzanie danych, socjalistyczna gospodarka przedsiębiorstw, nauki o pracy oraz przemysłowa technika pomiarowo-kontrolna. Na realizację tych przedmiotów przeznaczono ok. 17% ogólnej liczby godzin. Na większości kierunków nauczycielskich występują one w identycznym zakresie. Na różnych kierunkach, choć liczba godzin nauczania poszczególnych przedmiotów tej grupy jest nieco inna³, łączny ich wymiar jest w zasadzie analogiczny.

Czwartą grupę przedmiotów stanowią przedmioty zawodowe związane z określoną dziedziną techniki. Składają się one na merytoryczne przygotowanie studentów — przyszłych nauczycieli przedmiotów zawodowych. Charakter oraz struktura wewnętrzna tej grupy przedmiotów nauczania będą różne na poszczególnych kierunkach studiów nauczycielskich. Do grupy tej należeć będą na kierunku mechanicznym m. in. mechanika techniczna, technika materiałowa, technologia, projektowanie, a na kierunku elektrycznym: podstawy elektrotechniki, elektrotechnika przewodowa, elektrotechnika informacyjna, automatyka. Łączny jednak wymiar tej grupy przedmiotów nauczania jest analogiczny i wynosi ok. 38% ogólnej liczby godzin.

W procesie kształcenia istotną rolę przywiązuje się do praktyczno-metodycznego przygotowania przyszłych nauczycieli. Obok 2-tygodniowej praktyki wychowawczej — realizowanej z zasady w czasie ferii letnich — przewiduje się w VII semestrze studiów 14-tygodniową praktykę nauczycielską w szkole zawodowej. Studenci w tym okresie nie mają żadnych zajęć dydaktycznych na uczelni. Praktyka poprzedzona jest 1-tygodniowym przygotowaniem, a naukowej analizie i uogólnieniu zdo-

³ Np. w planie kształcenia nauczycieli przedmiotów elektrycznych wymiar godzin nauczania matematyki jest większy, nie ma natomiast w tej grupie przemysłowej techniki pomiarowo-kontrolnej.

bytych w toku praktyki doświadczeń służy pedagogiczno-psychologiczno-metodyczny kurs końcowy, realizowany w formie seminaryjnej. Stwarza on również okazję do zaznajomienia studentów z aktualnymi tendencjami polityki oświatowej, dotyczącej obecnego roku szkolnego. Podkreślmy raz jeszcze, że główna praktyka szkolna poprzedzona jest ćwiczeniami praktycznymi w szkole, realizowanymi w formie hospitacji i prób własnej działalności nauczycielskiej studentów (próbne prowadzenie zajęć dydaktycznych).

W ostatnim semestrze studiów zajęcia dydaktyczne obejmują okres 10 tygodni (styczeń — luty — marzec), zaś następny okres 12 tygodni w całości przeznaczony jest na przygotowanie i obronę pracy magisterskiej. Również w ostatnim semestrze zdają studenci egzamin dyplomowy, na który — obok obrony pracy magisterskiej — składa się egzamin z marksizmu-leninizmu (na wszystkich kierunkach studiów wyższych), z metodyki nauczania (na wszystkich kierunkach studiów nauczycielskich) oraz z głównego dla danego kierunku studiów przedmiotu zawodowego.

Przedstawmy jeszcze koncepcję dydaktyczną głównych pedagogicznych przedmiotów nauczania. W ramach podstaw pedagogiki poznają studenci główne problemy polityki oświatowej oraz ogólne zasady pedagogiki. Przedmiot pedagogika zawodowa obejmuje trzy główne działy treści nauczania: teorię kształcenia zawodowego, teorię wychowania w kształceniu zawodowym oraz historię teorii i praktyki kształcenia zawodowego. Przedmiot ten stanowi podstawę dla nauczania metodyki i ćwiczeń praktycznych w szkole. W procesie nauczania psychologii studenci poznają psychologiczne podstawy procesu dydaktyczno-wychowawczego, zaznajamiają się z metodami kształtowania i oceny osobowości, z metodami badań pedagogiczno-psychologicznych oraz zdobywają wiedzę z psychologii nauczania i uczenia się. Obok ćwiczeń praktycznych w szkole, mających charakter dydaktyczny i przygotowujących do pracy nauczycielskiej, studenci prowadzą również działalność pedagogiczno-psychologiczną, w ramach której poznają pracę nauczyciela jako wychowawcy klasy oraz formy i metody jego działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej.

Głównym zadaniem metodyki, jako przedmiotu studiów, jest przygotowanie studentów do nauczania przedmiotów zawodowych danej grupy (mechanicznej, elektrycznej, budowlanej itp.). Absolwenci uzyskują bowiem prawo nauczania wszystkich przedmiotów zawodowych odpowiadających danemu kierunkowi studiów. Np. absolwenci kierunku mechanicznego uzyskują prawo nauczania przedmiotów zawodowych w kształceniu młodzieży i dorosłych m. in. w zawodach: monter maszyn i urządzeń, mechanik obróbki skrawaniem, mechanik-konserwator, narzędziowiec, metalurg, maszynista, ślusarz pojazdów oraz w kształceniu mistrzów w zawodach mechanicznych. Absolwenci kierunku elektrycznego uzyskują prawo nauczania wszystkich przedmiotów zawodowych w kształceniu

młodzieży i dorosłych m.in. w zawodach: elektromonter, elektronik, technik przemysłowej aparatury przemysłowo-kontrolnej (oraz w kształceniu mistrzów w zawodach elektrycznych), a także prawo nauczania przedmiotów elektrycznych w innych zawodach, np.: elektromechanik, instalator urządzeń elektrycznych, monter maszyn elektrycznych, elektromechanik pojazdów, monter urządzeń telefonicznych, mechanik sygnalizacji elektrycznej.⁴

Pełne kwalifikacje nauczyciela przedmiotów zawodowych obejmują wyższe wykształcenie techniczne zgodne z rodzajem nauczanych przedmiotów oraz przygotowanie pedagogiczne. Główną formą zdobywania tych kwalifikacji są studia stacjonarne na kierunku nauczycielskim odpowiedniej szkoły wyższej. Absolwenci od razu uzyskują wówczas tytuł mgra inżyniera-pedagoga.

Nie jest to jednak jedyna możliwość zdobywania pełnych kwalifikacji nauczyciela przedmiotów zawodowych. Drogę równoległą stanowią studia zaoczne. W kształceniu nauczycieli przedmiotów zawodowych obejmują one kierunki: mechaniczny, elektryczny, budowlany i włókienniczy. Nie prowadzi się natomiast nauczycielskich studiów zaocznych na kierunkach: chemia techniczna, technologia środków spożywczych i przetwarzanie danych.

Warunkiem przyjęcia na studia zaoczne kształcące nauczycieli przedmiotów zawodowych jest wykształcenie inżynierskie oraz przygotowanie pedagogiczne. Za przygotowanie pedagogiczne uważa się ukończenie pedagogicznego studium uzupełniającego lub posiadanie tytułu inżyniera-pedagoga, zdobytego w instytucie kształcenia nauczycieli (zajęć praktycznych)⁵. Na studia zaoczne przyjmuje się czynnych nauczycieli przedmiotów zawodowych, etatowo zatrudnionych w szkołach. Absolwenci studiów zaocznych — podobnie jak absolwenci studiów stacjonarnych — także uzyskują dyplom mgra inżyniera-pedagoga.

Studia zaoczne — włączając przygotowanie i obronę pracy magisterskiej — trwają 3,5 roku. Są one realizowane w dwóch fazach. W pierwszej, trwającej 2 lata fазie studiów, w jednym z centrów konsultacyjnych dla wszystkich kierunków kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych⁶, zdobywają studenci jednolitą podstawową wiedzę ogólnokształcącą, społeczną i matematyczno-przyrodniczą oraz pedagogiczną. Podsta-

⁴ „Studienplan für die Grundstudienrichtung Berufsschullehrer Technische Richtungen zur Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR” Berlin, 1975, s. 14.

⁵ „Anweisung über die Einrichtung und Durchführung eines Hochschulfernstudium für Lehrkräfte für den berufstheoretischen Unterricht” vom 26. Februar 1971.

⁶ Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych — jak przedstawiliśmy — prowadzi się w Politechnice Drezdeńskiej, Uniwersytecie Humboldta w Berlinie, Uniwersytecie Karola Marksa w Lipsku, Wyższej Szkole Technicznej w Magdeburgu i Wyższej Szkole Technicznej w Karl-Marx-Stadt. Te właśnie placówki stanowią także Centra Konsultacyjne dla studentów studiów zaocznych. Przy rekrutacji stosuje się zasadę rejonizacji.

wową formą studiów w tym okresie jest samokształcenie wspierane, ukierunkowane i kontrolowane przez konsultacje.

Druga faza studiów realizowana jest już w uczelni odpowiadającej danemu kierunkowi kształcenia. Uczelnia ta immatrykułuje studentów, którzy ukończyli pierwszy etap studiów w dowolnym punkcie konsultacyjnym. Obejmuje ona 1,5 roku. W III roku studiów podstawową metodą zdobywania wiedzy jest w dalszym ciągu samokształcenie. Miejsce konsultacji szerzej zajmują teraz wykłady, seminaria i ćwiczenia, organizowane w ramach kilkudniowych sesji stacjonarnych. W III roku studiów studenci powinni zdać wszystkie obowiązujące egzaminy i opracować koncepcję pracy magisterskiej. Ostatnie pół roku studiów przeznacza się na przygotowanie i obronę pracy magisterskiej.

Plan studiów zaocznych różni się od planu studiów stacjonarnych analogicznego kierunku. Wynika to zarówno z faktu ukończenia przez kandydatów pokrewnych kierunków kształcenia w szkołach inżynierskich, jak też z ich doświadczeń pedagogicznych, wynikających z czynnej pracy nauczycielskiej w szkole zawodowej. Z tego powodu w planie studiów zaocznych nie uwzględniono np. podstaw pedagogiki i ćwiczeń praktycznych w szkole.

Pracę w charakterze nauczyciela przedmiotów zawodowych podjąć mogą również osoby, które nie kończyły wyższych studiów techniczno-pedagogicznych w formie stacjonarnej lub zaocznej. Chodzi o absolwentów wyższych uczelni (technicznych, ekonomicznych, rolniczych) nie posiadających żadnego przygotowania pedagogicznego. Wymagane przygotowania pedagogiczne mogą oni uzyskać przez ukończenie 2-letniego podyplomowego studium pedagogiki zawodowej. Są to 2-letnie studia zaoczne prowadzone oddzielnie dla dwóch kategorii nauczycieli. Pierwszą stanowią zatrudnieni etatowo nauczyciele posiadający wykształcenie wyższe w jednym z kierunków, w których kształcą się nauczyciele przedmiotów zawodowych w formie stacjonarnej (mechanika, elektrotechnika, budownictwo, włókiennictwo, ekonomika, rolnictwo). Drugą grupę stanowią etatowi nauczyciele posiadający wykształcenie wyższe w kierunkach, w których nie prowadzi się kształcenia nauczycieli (komunikacja, poligrafia itp.). Do grupy tej należą także nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych, które nie mają swego odpowiednika na poziomie szkoły wyższej (fryzjerstwo, krawiectwo itp.) i posiadają wykształcenie tylko na poziomie szkoły fachowej. Różnicę między programem kształcenia obydwu grup stanowi jedynie metodyka nauczania. W pierwszym wypadku ma ona charakter szczegółowy (metodyka nauczania przedmiotów mechanicznych, elektrycznych itd.) i oparta jest na programie metodyki prowadzonej w odpowiednich kierunkach studiów stacjonarnych. W drugim wypadku metodyka ma charakter bardziej ogólny i obejmuje metodyczne podstawy procesu nauczania. Zakres i programy nauczania przedmiotów pozostałych w obydwu grupach są analogiczne. Na samo-

kształcenie przewidziano ogółem 1080 godzin, na zajęcia dydaktyczne 217, a na napisanie pracy końcowej 200 godzin. Przewidziane godziny zajęć realizowane są nie w formie sesji stacjonarnych, lecz w stałe dni tygodnia w ciągu roku szkolnego. Zdobywanie kwalifikacji pedagogicznych nie wiąże się więc z koniecznością odrywania nauczycieli od bieżących zajęć szkolnych.

Podyplomowe zaoczne studia pedagogiki zawodowej dla nauczycieli przedmiotów technicznych organizowane są wyłącznie w Politechnice Drezdeńskiej, dla nauczycieli przedmiotów ekonomicznych i rolniczych (produkcja roślinna) w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie, oraz przedmiotów rolniczych (produkcja zwierzęca) w Uniwersytecie Karola Marksa w Lipsku. Tak więc zasadę koncentracji kształcenia w wyspecjalizowanych placówkach dydaktycznych uwzględniono również i w tym wypadku. Pedagogiczne kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych organizowane jest bowiem wyłącznie w uczelniach prowadzących podstawowe kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych odpowiedniego kierunku. Absolwenci studium otrzymują świadectwa kwalifikacji pedagogicznych, stanowiące podstawę do uzyskania wyższego wynagrodzenia.

II. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI ZAJĘĆ PRAKTYCZNYCH

Nauczycieli zajęć praktycznych w szkołach zawodowych NRD kształci się obecnie w 15 kierunkach. W grupie zawodów technicznych kształcenie nauczycieli prowadzi się w zakresie elektroniki, energetyki, automatyki, budowy maszyn, obróbki skrawaniem, konserwacji i montażu, przeróbki plastycznej i odlewnictwa, budownictwa, chemii, wśród kierunków rolniczych w zakresie produkcji roślinnej i produkcji zwierzęcej, wśród kierunków ekonomicznych w zakresie handlu wewnętrznego, hotelarstwa i gastronomii, gospodarki przedsiębiorstw oraz w dziedzinie służby zdrowia.

W każdym wypadku studia trwają 3 lata i wykształcenie zdobywa się w instytutach kształcenia nauczycieli zawodu (*Institut für Ausbildung von Ingenieurpädagogen*). Absolwenci kierunków technicznych i rolniczych otrzymują tytuł inżyniera-pedagoga (*Ingenieurpädagoge*), ekonomicznych — ekonomisty pedagoga (*Ökonompädagoge*), a medycznych — medyka-pedagoga (*Medizinpädagoge*).⁷

Wszystkie instytuty są placówkami wyspecjalizowanymi i scentralizowanymi. Tak więc kształcenie wszystkich nauczycieli zajęć praktycznych w zawodach elektrycznych (kierunki kształcenia: elektronika, ener-

⁷ Szkoły kształcące ekonomistów-pedagogów i medyków-pedagogów odpowiednio noszą nazwę „Institut für Ausbildung von Ökonompädagogen” i „Fachschule für Ökonomie des Gesundheits — und Sozialwesens”.

getyka i automatyka) prowadzi Instytut w Gotha, w zawodach mechanicznych (kierunki: budowa maszyn, obróbka skrawaniem, konserwacja i montaż oraz przeróbka plastyczna i odlewnictwo) Instytut w Karl-Marx-Stadt, a w zawodach budowlanych i chemicznych Instytut w Magdeburgu. Analogicznie wszystkich nauczycieli zajęć praktycznych w zawodach rolniczych (kierunki: produkcja roślinna i produkcja zwierzęca) kształci Instytut w Schwerin, w zawodach ekonomicznych (kierunki: handel wewnętrzny, hotelarstwo i gastronomia oraz gospodarka przedsiębiorstw) Instytut w Aschersleben, zaś w zawodach służby zdrowia — Szkoła Fachowa w Potsdamie. Znowu mamy więc do czynienia z wyraźną specjalizacją i centralizacją placówek kształcenia nauczycieli zawodu.

Kandydaci na studia muszą mieć ukończoną 10-klasową politechniczną średnią szkołę ogólnokształcącą, wykształcenie zawodowe na poziomie wykwalifikowanego robotnika oraz powinni posiadać przynajmniej jednoroczną praktykę zawodową na stanowisku robotniczym. Wykształcenie zawodowe kandydatów powinno być zgodne z kierunkiem podejmowanych studiów (np. warunkiem rozpoczęcia studiów na kierunku przygotowującym nauczycieli zawodu w szkołach budowlanych są kwalifikacje w jednym z zawodów robotniczych grupy budowlanej). Egzaminu wstępnego na studia nie przewiduje się. Podobnie jak w całym systemie NRD-owskiej oświaty obowiązuje delegowanie na studia przez macierzysty zakład pracy kandydata.

Aktualna dokumentacja programowa dla instytutów kształcenia nauczycieli zawodu zatwierdzona została w sierpniu 1973 r. i obowiązuje od roku szkolnego 1973/1974⁸.

Niezależnie od kierunku kształcenia wyróżnić w niej można pięć grup przedmiotów nauczania. Pierwsza z nich obejmuje następujące przedmioty: marksizm-leninizm, język niemiecki, teoria kultury i estetyki, wychowanie fizyczne, język rosyjski i język angielski (fakultatywnie). Przedmioty te występują w planach kształcenia we wszystkich typach szkół inżynierskich i fachowych. Na wszystkich kierunkach kształcenia realizuje się je w analogicznym wymiarze godzin i w oparciu o jednolite programy nauczania, opracowane przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Fachowego.

Do drugiej grupy przedmiotów należą: socjalistyczna gospodarka przedsiębiorstw, nauka o pracy, matematyka, fizyka, chemia, elektroniczne przetwarzanie danych, oraz przedmiot informacja, dokumentacja, normalizacja. Przedmioty te występują we wszystkich szkołach inżynierskich niezależnie od kierunku kształcenia. Natomiast plany kształcenia w szkołach fachowych (np. ekonomicznych) przedmiotów tych już nie obejmują. Przedmioty grupy drugiej na wszystkich kierunkach kształcenia w szkołach inżynierskich występują w tej samej liczbie godzin

⁸ Np. „Studienplan für die Grundstudienrichtung — Lehrkraft für den berufspraktischen Unterricht für Maschinenbau“ — Berlin, 1973.

i są realizowane w oparciu o jednolite programy nauczania, opracowane przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Fachowego.

Przedmioty grupy trzeciej obejmują pedagogiczne przygotowanie studentów. Występują więc tylko na nauczycielskich kierunkach szkół inżynierskich i fachowych, a więc zarówno w wypadku kształcenia nauczycieli zawodu w szkołach mechanicznych, elektrycznych, budowlanych i chemicznych, jak też rolniczych, ekonomicznych i medycznych. Zapewniają one jednolite pedagogiczne przygotowanie wszystkich nauczycieli zajęć praktycznych. Do grupy tej należą: pedagogiczno-psychologiczny kurs podstawowy, pedagogika, psychologia, dydaktyka, metodyka, retoryka. Obejmują ten sam — w zasadzie — wymiar godzin i są realizowane na podstawie jednolitych, opracowanych przez Państwowy Sekretariat Kształcenia Zawodowego programów nauczania. Zróżnicowanie treści obejmuje jedynie metodykę nauczania, uwzględniającą specyfikę danego kierunku zawodowego.

Do czwartej grupy należą podstawowe dla danego kierunku kształcenia przedmioty zawodowe. Uwzględniają one dziedzinę pracy, a nie potrzeby specjalistycznego przygotowania zawodowego. Te same przedmioty występują również w planach kształcenia na pokrewnych (nienauczycielskich) kierunkach szkół inżynierskich. Tak więc dla wszystkich kierunków grupy mechanicznej (wszystkie kierunki inżynierskie grupy mechanicznej i nauczycielskie ze specjalnościami: budowa maszyn, obróbka skrawaniem, konserwacja i montaż, przeróbka plastyczna i odlewnictwo) będą to przedmioty: mechanika techniczna, automatyka, maszyny i urządzenia elektryczne, technika materiałowa, konstrukcje, części maszyn, technologiczne przygotowanie produkcji. W wypadku wszystkich kierunków grupy elektrycznej będą to przedmioty: materiałoznawstwo, rysunek techniczny i projektowanie, podstawy elektrotechniki, podstawy elektroniki, podstawy automatyki, miernictwo elektryczne. Zasada jednakowego wymiaru godzin na realizację przedmiotów grupy czwartej nie jest już w pełni zachowana. Zależy to bowiem od kierunku specjalizacji zawodowej.

Ostatnią piątą grupę przedmiotów nauczania stanowią przedmioty specjalizacji. Na kierunku „Budowa maszyn” będą to: „Metrologia” i „Technologia” (budowy maszyn), na kierunku „Przeróbka plastyczna i odlewnictwo”: „Technologia przeróbki plastycznej i odlewnictwa” oraz „Maszyny do przeróbki plastycznej”, zaś na kierunku „Obróbka skrawaniem”: „Technologia obróbki skrawaniem” i „Obrabiarki”. Programy grupy czwartej i piątej opracowywane są przez odpowiednie ministerstwa resortowe, któremu dany instytut kształcenia nauczycieli oraz inne szkoły inżynierskie tej samej branży podlegają.

Przedstawmy jeszcze w sposób ogólny koncepcję pedagogicznego kształcenia nauczycieli zajęć praktycznych w NRD. Celem realizowanego już w pierwszym semestrze studiów „Pedagogiczno-psychologicznego kursu

wprowadzającego" jest zaznajomienie studentów z zasadami socjalistycznej polityki oświatowej oraz podstawami socjalistycznej pedagogiki i psychologii. Przedmiot ten ma więc stworzyć podstawy dla dalszego kształcenia studentów w zakresie teorii wychowania, psychologii, dydaktyki i metodyki oraz wzmocnić ich motywację do przyszłej działalności pedagogicznej. W ramach pedagogiki realizowane są następujące działy programu: „Teoria socjalistycznego wychowania w kształceniu zawodowym”, „Prawne podstawy kształcenia i wychowania (z elementami prawa pracy, prawa rodzinnego i karnego)”, „Historia kształcenia zawodowego”.

Program nauczania psychologii obejmuje elementy psychologii rozwojowej i wychowawczej, psychologii pracy, psychologii nauczania i uczenia się oraz psychologiczne aspekty oceny uczniów i zespołów uczniowskich.

Dydaktyka jako przedmiot nauczania służy ogólnemu przygotowaniu do pracy nauczycielskiej. Studenci zdobywają wiedzę o istocie procesu nauczania, jedności celów, treści i metod w nauczaniu, poznają organizacyjne formy nauczania i zasady wykorzystania środków nauczania.

W ramach metodyki realizowane jest przygotowanie do bezpośrednio prowadzenia zajęć praktycznych w określonej dziedzinie. Studenci zdobywają wiedzę o planowaniu, przygotowaniu i przeprowadzeniu jednostki metodycznej oraz cyklu zajęć praktycznych w zdobywanym zawodzie. Nauczanie metodyki realizowane jest w połączeniu z ćwiczeniami, hospitacjami i innymi formami praktycznej działalności studentów. Zadaniem metodyki jest również przygotowanie studentów do występującej w ostatnim, szóstym semestrze studiów dłuższej praktyki szkolnej.

Modelem nauczyciela zajęć praktycznych w szkołach zawodowych NRD jest więc inżynier-pedagog, absolwent 3-letniego studium stacjonarnego w jednym z instytutów kształcenia nauczycieli. Instytuty te prowadzą również 4-letnie studia zaoczne⁹. Kierunki kształcenia na studiach zaocznych pokrywają się z kierunkami kształcenia na studiach stacjonarnych. Obowiązują również te same plany i programy nauczania.

Drugą formalnie uznawaną grupę nauczycieli zajęć praktycznych w szkołach zawodowych w NRD stanowią instruktorzy (*Lehrmeister*). Do pełnienia funkcji instruktora wymagane jest posiadanie dyplomu mistrzowskiego w zgodnym z kierunkiem kształcenia młodzieży w zawodzie oraz kwalifikacji pedagogicznych. Kwalifikacje pedagogiczne mistrzowie pełniący funkcję dydaktyczne zdobyć mogą w formie półrocznego pedagogicznego zaocznego studium uzupełniającego, prowadzonego centralnie Instytutu Kształcenia nauczycieli zajęć praktycznych w Karl-Marx-Stadt. Warunkiem przyjęcia na studium jest wcześniejsze uzyskanie dyplomu mistrzowskiego oraz skierowanie z macierzystego zakładu pracy.

⁹ Do 1970 r. studia zaoczne w instytutach obejmowały okres 5 lat.

Program pedagogicznego studium zaocznego obejmuje przedmioty pedagogiczne, marksizm-leninizm i język niemiecki. Programy nauczania przedmiotów pedagogicznych odpowiadają programom realizowanym w 4-letnich studiach zaocznych, przygotowujących inżynierów-pedagogów analogicznych kierunków kształcenia. Warunkiem dopuszczenia do praktycznego egzaminu nauczycielskiego, będącego podstawą przyznania tytułu instruktora, jest zakończenie wykształcenia w zakresie dyscyplin pedagogicznych, wykonanie odpowiedniej pracy oraz pozytywna ocena dotychczasowej pracy nauczycielskiej.

W podobny sposób, tj. przez ukończenie pedagogicznego studium zaocznego, można również zdobyć kwalifikację inżyniera-pedagoga odpowiedniego kierunku zawodowego. Warunkiem przyjęcia na studium pedagogiczne jest w tym wypadku posiadanie tytułu inżyniera w zgodnym z kierunkiem kształcenia w instytucie zawodzie oraz skierowanie z macierzystego zakładu pracy. Program studium obejmuje wyłącznie przedmioty pedagogiczne. Warunkiem dopuszczenia do praktycznego egzaminu nauczycielskiego, będącego podstawą przyznania tytułu inżyniera-pedagoga, jest ukończenie studium pedagogicznego, wykonanie odpowiedniej pracy końcowej oraz pozytywna ocena dotychczasowej pracy nauczycielskiej. Charakter pracy końcowej jest analogiczny jak w wypadku 3-letniego studium stacjonarnego. Inżynierowie zdobywając przygotowanie pedagogiczne w przedstawiony sposób uzyskują identyczne dyplomy i świadectwa zawodowe inżyniera-pedagoga odpowiedniego kierunku nauczania.

III. KSZTAŁCENIE KADR KIEROWNICZYCH SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Istotną wagę w systemie oświaty NRD przywiązuje się do kształcenia kadr kierowniczych. Kształcenie w tym zakresie ma charakter scentralizowany i realizowane jest w dwóch wyspecjalizowanych placówkach szkolnictwa wyższego. Studia specjalne dla dyrektorów szkół ogólnokształcących i kadr kierowniczych oświaty — taką bowiem nazwę posiada ta forma kształcenia — w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Poczdamie prowadzi Instytut Zarządzania i Organizacji Oświaty Akademii Nauk Pedagogicznych. Studia specjalne dla kadr kierowniczych szkolnictwa zawodowego prowadzi Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, posiadający w swej strukturze organizacyjnej Zakład Pedagogiki Przemysłowej. W obydwu placówkach są to studia 1,5-roczone i obejmują rok studiów stacjonarnych i pół roku przeznaczonych na przygotowanie i obronę pracy magisterskiej. W pierwszym roku studiów słuchacze są oddelegowani z pracy, zwolnieni z pełnienia funkcji kierowniczych i otrzymują w tym okresie stypendium. Dalsze pół roku studiów połączone jest już z pracą zawodową i pełnieniem dotychczasowej

funkcji. W obydwu wypadkach kończą się uzyskaniem dyplomu magistra pedagogiki (*Diplompädagog*).

Scharakteryzujmy bliżej koncepcję studiów specjalnych dla kadr kierowniczych szkolnictwa zawodowego. W przedstawionej formie organizacyjnej prowadzi się je od 1968 r.

Na studia przyjmuje się:¹⁰

- dyrektorów i z-ców dyrektorów placówek kształcenia zawodowego
- kierowników internatów przy szkołach zawodowych
- pracowników działów kształcenia zawodowego w centralnych organach państwowych i gospodarczych
- pracowników działów kształcenia zawodowego w zjednoczeniach, kombinatach i radach narodowych
- kadrę rezerwową, przewidywaną do pełnienia funkcji kierowniczych.

Podstawą przyjęcia jest wykształcenie w zawodzie pedagogicznym (nauczyciele lub wychowawcy) albo kwalifikacje na poziomie wyższym lub fachowym, uzupełnione przygotowaniem pedagogicznym. Kandydatów na studia delegują odpowiednie organy centralne (w odniesieniu do resortowych placówek kształcenia zawodowego) oraz wydziały kształcenia i poradnictwa zawodowego wojewódzkich rad narodowych (w odniesieniu do komunalnych szkół zawodowych).

Obok kształcenia kadr kierowniczych szkolnictwa zawodowego w formie stacjonarnej od roku 1973 prowadzi się analogiczne studia w formie zaocznej. Trwają one wówczas 2,5 roku (2 lata zajęć dydaktycznych i 0,5 roku na przygotowanie i obronę pracy magisterskiej). Studia te prowadzi się głównie dla kadr kierowniczych szczebla centralnego, których na dłuższy czas nie można oderwać od działalności zawodowej i pełnionej funkcji.

Studia stacjonarne i zaoczne prowadzi się w oparciu o ten sam program kształcenia. Na przedmioty ideologiczne przeznaczono w nim 16,6%, na przedmioty pedagogiczno-psychologiczno-metodologiczne 37,5%, na problematykę kształcenia i doskonalenia zawodowego 19,5% oraz na kierowanie kształceniem zawodowym 26,4%. Tak więc programowa koncepcja studiów specjalnych dla kadr kierowniczych szkolnictwa zawodowego wyraźnie uwzględnia specyfikę zawodową słuchaczy (kierowanie procesem i placówkami kształcenia zawodowego).

¹⁰ „Anweisung über das Spezialstudium für leitende Kader der Berufsbildung” vom 8. Februar 1973.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

KONCEPCJA ORGANIZACYJNO-PROGRAMOWA DZIESIĘCIOLETNIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Decyzja o podjęciu prac nad przygotowaniem reformy szkolnej podjęta została w końcu 1971 roku, na VI Zjeździe Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. W uchwale Zjazdu czytamy między innymi, że w oparciu o naukowe analizy i praktyczne doświadczenie przodujących nauczycieli i szkół powinien być przedstawiony do decyzji politycznej projekt nowego modelu systemu oświatowego. Projekt ten uwzględniać powinien postulat powszechności średniego nauczania oraz określać treść kształcenia na różnych poziomach nauczania, zalecać skuteczne metody oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego, wyznaczać strukturę i sieć terytorialną różnych typów szkół, zakres potrzeb w dziedzinie bazy materialno-szkoleniowej, powiązań szkoły z różnymi dziedzinami życia społecznego oraz potrzeby kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

PRZYGOTOWANIA DO REFORMY

Od przeszło czterech lat trwają intensywne prace nad wprowadzeniem w życie tego postanowienia Zjazdu PZPR. Prace przebiegały w dwu kierunkach:

- doskonalenie szkół wszystkich typów i stopni oraz wyrównywanie poziomu ich pracy;
- prace koncepcyjne nad przygotowaniem projektu nowego modelu systemu oświatowego.

Dlaczego na pierwszym miejscu postawione zostało doskonalenie i wyrównywanie poziomu pracy szkół? Władze oświatowe, jak i ogół nauczycieli, zdawały sobie sprawę, że zbudować nowy system będzie można tylko w oparciu o system istniejący. Warunki pracy dziesiątków tysięcy szkół, ich stan wyposażenia w pomoce szkolne, sprzęt i urządzenia, sieć szkolna, budynki, pracownie, internaty, organizacja dojazdów młodzieży do szkół, a nade wszystko poziom i jakość kwalifikacji nauczycielskich, wartości pedagogiczne i ideowo-moralne reprezentowane przez setki tysięcy pracujących nauczycieli i wychowawców — wszystko to w zasadniczy sposób decyduje o tempie i zakresie przeprowadzonej reformy i realizacji jej założeń.

Problem ten znalazł swoje miejsce w programie działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972—1975. W jakim zakresie zrealizowany został postulat wyrównywania poziomu pracy szkół, doskonalenia obecnego systemu oświatowego?

Niech odpowiedzią na to pytanie będzie kilka liczb i zestawień. Odsetek dzieci w przedszkolach wzrósł z 29,5 proc. w 1970 roku do 37,5 proc. w roku 1975. Szczególnie dynamicznie wzrosła liczba dzieci sześciolletnich objętych wychowaniem przedszkolnym. Obecnie około 90 proc. ogólnej liczby dzieci w tym wieku korzysta z różnych form przedszkolnych.

Dokonuje się rewolucja w sieci szkolnej na wsi. W 1514 gminach, tj. w 64,5 proc. ogólnej ich liczby, powstały zbiorcze szkoły gminne. Obejmują one około dwie trzecie dzieci wiejskich. Szkoły te, jako placówki wysoko zorganizowane, dysponujące stosunkowo dobrą kadrą nauczycielską i dobrym wyposażeniem dydaktycznym, przyczyniają się wydatnie do podnoszenia poziomu kształcenia i wychowania młodzieży wiejskiej, a tym samym do tworzenia korzystniejszych warunków do jej dalszego kształcenia się i zdobywania wysokich kwalifikacji zawodowych. 98 proc. absolwentów szkół podstawowych kontynuuje dalszą naukę. Wyraźnie poprawia się sprawność szkolenia we wszystkich typach szkół. Świadczą o tym między innymi wyniki klasyfikacji uczniów. I tak na przykład podczas gdy w roku szkolnym 1970/71 w szkołach podstawowych pozostało na drugi rok 5,6 proc. uczniów, to w roku szkolnym 1973/74 — tylko 2,5 proc. Wyraźny postęp osiągnięto również w liceach ogólnokształcących oraz szkołach zawodowych. Wzrósł odsetek absolwentów szkół podstawowych kontynuujących naukę na wyższych szczeblach nauczania: z 87,6 w roku szkolnym 1971/72 do 98 w roku szkolnym 1975/76. W olimpiadach przedmiotowych uczestniczyło w roku szkolnym 1970/71 — 14 850 uczniów szkół średnich, a w cztery lata później było ich już 66 602, to jest 4,5 raza więcej.

Nastąpił widoczny wzrost aktywności społecznej dzieci i młodzieży. Wyrazem tego jest między innymi zwiększenie liczebności ZHP w latach 1973—1974 — z 35,5 proc. do 43,3 proc. uczniów szkół podstawowych i z 34,4 proc. do 37,9 proc. szkół ponadpodstawowych. Wzrósł także udział młodzieży w pracach społecznie użytecznych. I tak na przykład w okresie wykopków jesienią 1975 roku pracowało około 650 tys. uczniów, a dla uczczenia XXX rocznicy PRL wartość zobowiązań produkcyjnych młodzieży przekroczyła 60 mln złotych.

Wprowadzenie zróżnicowanej oceny ze sprawowania, ceremoniału szkolnego, a nade wszystko Kodeksu Ucznia stworzyło podstawę do bardziej aktywnego uczestnictwa młodzieży i jej organizacji w codziennej pracy szkoły oraz osiągania przez nią coraz ambitniejszych celów. Szkoła nasza staje się stopniowo coraz bardziej „szkołą środowiskową”, szkołą otwartą na wszystko, co nowe i twórcze.

W szkolnictwie zawodowym kontynuowany jest proces modernizacji mający na celu dostosowanie modelu kształcenia zawodowego do potrzeb społeczno-gospodarczych kraju. Podjęta została praca nad przygotowaniem nowej nomenklatury zawodów i specjalności.

Do wydarzeń o podstawowym znaczeniu zarówno dla doskonalenia

obecnego systemu oświatowego, jak również przygotowania warunków do wdrażania perspektywicznego należy wydanie Karty Praw i Obowiązków Nauczycieli. Karta postanowia, że na stanowisko nauczyciela może być powołana osoba, która ukończyła studia wyższe. Jest to zatem realizacja postulatu, o który walczyli najbardziej postępowi nauczyciele od ponad 50 lat.

Zgodnie z postanowieniami Karty, wszystkich kandydatów na nauczycieli kształci się w szkołach akademickich, a ponad 150 tys. czynnych nauczycieli w okresie 10—12 lat uzupełni swoje kwalifikacje do poziomu magisterskiego.

W roku szkolnym 1975/76 ponad 63 tys. nauczycieli studiuje zaocznie w szkołach wyższych, a od nowego roku akademickiego liczba ta powiększy się o dalsze 12 tys.

Rosnie poziom kwalifikacji nauczycielskich. Podczas gdy w 1973 roku na 366 594 pełnozatrudnionych nauczycieli wyższe wykształcenie miało 22,3 proc., to w 1975 roku na 366 314 nauczycieli wykształcenie wyższe miało 28,7 proc.

Równoległe z tym rozwija się szeroko nurt doskonalenia ideowo-pedagogicznego, prowadzonego przez ZNP, oraz zawodowego kierowanego przez Instytut Kształcenia Zawodowego.

W bieżącym roku wprowadzona została nowa forma podwyższania kwalifikacji nauczycieli: egzaminy kwalifikacyjne, równoważne wyższym studiom zawodowym. Egzaminami tymi obejmuje się nauczycieli posiadających ponad 40 lat życia (kobiety — powyżej 35 lat).

Można więc bez obawy pomyłki powiedzieć, że w żadnej grupie zawodowej dokształcanie i doskonalenie nie jest prowadzone na tak szeroką skalę i w tak różnorodnych formach, jak wśród nauczycieli. Idea ustawicznego kształcenia realizowana jest już przez nauczycieli.

Nowym i bardzo istotnym elementem w polityce władz oświatowych jest oparcie swej działalności na zapleczu naukowym. Powołano w związku z tym do życia pięć resortowych instytutów naukowych.

Drugi kierunek prac — zgodnie z uchwałą VI Zjazdu PZPR — zmierzzał do przygotowania nowego systemu oświatowego. Podstawą dla tych prac był Raport o stanie oświaty, przygotowany przez Komitet Ekspertów w toku dwuletniej pracy (1971—1973). Raport ten, jak również projekt upowszechnienia szkoły średniej opracowany przez resort oświaty poddany został pod powszechną, ogólnonarodową dyskusję. Projekty te wywołały ogromne zainteresowanie społeczne, o czym świadczy fakt ponad 200 tys. uczestników dyskusji.

Sejm PRL, na posiedzeniu w dniu 13 października 1973 roku — w przeddzień 200 rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej — podjął uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej. Warto podkreślić, że uchwała Sejmu odnosi się nie tylko do szkolnictwa. Z treści jej wynika, że w pojęciu systemu edukacji narodowej mieści się nie tylko system

szkolny, lecz również układ wszystkich instytucji, grup, organizacji i urzędzeń, przez które wiedza naukowa, ideologia, system wartości, wzory osobowe docierają do społeczeństwa i mają wpływ na kształtowanie świadomości, uczuć i przekonań dzieci i młodzieży.

Koordinacją oddziaływań tych wszystkich ogniw systemu edukacji narodowej zajmuje się Rada do Spraw Wychowania, powołana do życia w dniu 18 grudnia 1973 roku przez prezesa Rady Ministrów.

Podstawą nowego systemu edukacji narodowej — zgodnie z uchwałą Sejmu PRL — ma być dziesięcioletnia powszechna średnia szkoła ogólnokształcąca. Uchwała VII Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej zobowiązuje władze oświatowe do rozpoczęcia w bieżącym pięcioleciu wdrażania tej szkoły. Biuro Polityczne KC PZPR zatwierdziło przygotowany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania harmonogram wprowadzania dziesięcioletniej szkoły średniej. Przewiduje on:

— w roku szkolnym 1978/79 wprowadzenie nowych programów szkoły dziesięcioletniej do klas I—III;

— w latach następnych sukcesywne wdrażanie programów w klasach IV—X tak, aby pełny cykl realizacji dziesięcioletniej szkoły średniej został zakończony w czerwcu 1986 roku;

— w roku szkolnym 1986/87 sukcesywne wdrażanie szkół stanowiących nadbudowę dziesięcioletniej szkoły średniej, a więc dwuletnich szkół specjalizacji kierunkowej i zróżnicowanych form kształcenia zawodowego.

W związku z tymi decyzjami podstawowym zadaniem jest obecnie opracowanie programu nauczania dziesięcioletniej szkoły średniej. Dopiero na tej podstawie będzie można przystąpić do prac nad przygotowaniem nowych podręczników metodycznych dla nauczycieli, podjęciem produkcji nowoczesnych pomocy naukowych i — co jest sprawą szczególnie ważną — określenie potrzebnej liczby nauczycieli oraz programów ich kształcenia i doskonalenia.

Trzeba będzie także znaleźć czas na eksperymentalne cząstkowe wprowadzenie nowego programu wraz z próbnymi podręcznikami i ewentualną ich weryfikację.

Projekt programu dziesięcioletniej szkoły został już opracowany. Wykorzystano w nim doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze szkoły polskiej i szkolnictwa bratnich krajów socjalistycznych, w tym udane eksperymenty i nowatorskie metody działania naukowców i przodujących nauczycieli. Wzięto pod uwagę propozycje zawarte w Raporcie o stanie oświaty oraz wyniki ogólnospołecznej dyskusji nad Raportem. Przestudiowano doświadczenia innych krajów w konstruowaniu programów.

Nad wstępnymi wersjami koncepcji programowej przeprowadzono szereg dyskusji w zespołach naukowców i nauczycieli praktyków, w wyniku czego dokonano szeregu zmian i poprawek zarówno w projektowanym układzie przedmiotów nauczania, jak też ich treści.

ORGANIZACJA DYSKUSJI

Władze oświatowe umożliwiły zapoznanie się z wynikami prac programowych przez ogół nauczycieli. Założenia programowe średniej szkoły ogólnokształcącej opublikowane zostały w numerze 6/76 *Oświaty i Wychowania*. Siatka godzin, schemat organizacyjny i wstępy do wszystkich programów nauczania zamieszczone zostały w *Głosie Nauczycielskim* z dnia 4 kwietnia 1976 roku. Szczegółowe programy opublikowane zostały w czasopismach przedmiotowych i pedagogicznych, zgodnie z profilem tych pism.

Nad programami nauczania prowadzona jest obecnie powszechna, ogólnonauczycielska dyskusja. Zdajemy sobie bowiem wszyscy sprawę, że nowe programy realizować będą nauczyciele. Powodzenie lub niepowodzenie reformy będzie przede wszystkim zależeć od ich postawy, od zrozumienia założeń programów, ich celów oraz treści naukowych i ideowo-wychowawczych. Intencją władz oświatowych jest, aby nauczyciele stali się współtwórcami nowych programów nauczania, aby uznali je za własne.

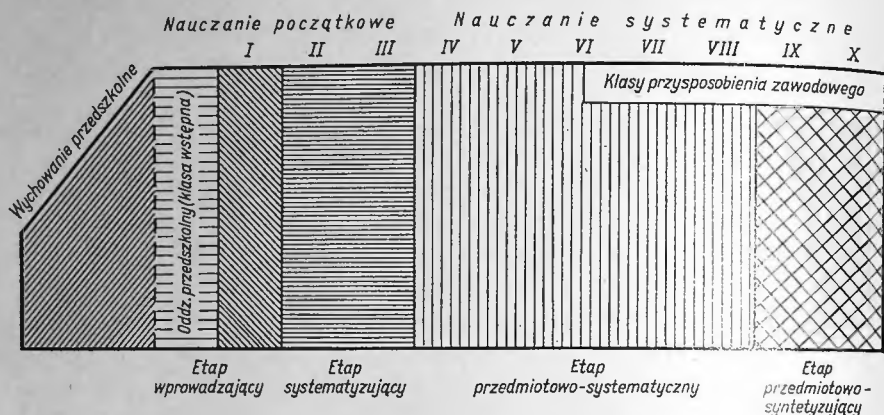
W związku z tym dyskusja nad programem dziesięcioletki winna się odbyć we wszystkich szkołach z udziałem wszystkich nauczycieli. Wnioski z dyskusji przesłane zostaną do terenowych Instytutów Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Poza tym każde kuratorium zorganizuje zebranie dyskusyjne specjalistów poszczególnych przedmiotów. Niektóre kuratoria organizują dyskusje na tematy o charakterze ogólniejszym, na przykład szkoła środowiskowa, wychowanie przez pracę itp. Ministerstwo przeprowadzi dalsze dyskusje w gronach naukowców, w szkołach wyższych, zwłaszcza kształcących nauczycieli, oraz na posiedzeniu Rady Naukowej Instytutu Programów Szkolnych.

Aktywny udział w dyskusji wezmą ogniwa ZNP: w gronie aktywu związkowego, w sekcjach związkowych i komisjach problemowych, w czasopismach wydawanych przez ZNP. Poza tym ZNP organizuje naradę aktywu oświatowego innych związków zawodowych dla zapoznania całego ruchu zawodowego z założeniami programowymi dziesięcioletki. Podsumowanie dyskusji związkowej odbędzie się na plenum ZG ZNP, w czerwcu bieżącego roku.

Zakończeniem dyskusji nad programami kształcenia i wychowania będzie Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli, który odbędzie się w październiku bieżącego roku. Na kongresie tym ma być również przyjęty projekt ustawy o systemie edukacji narodowej oraz projektuje się powołanie do życia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Jednocześnie na kongresie zainaugurowana zostanie dyskusja nad kształtem przyszłego szkolnictwa zawodowego w zreformowanym systemie edukacji narodowej.

Nowy program będzie wdrażany najpierw próbnie w kilkuset szkołach,

a od roku szkolnego 1978/79 rozpocznie się jego powszechna realizacja. Równoległe z tym prowadzone będą prace nad przygotowaniem pomocy naukowych, literatury, a przede wszystkim podręczników. Przewiduje się przygotowanie podręczników równoległych do wszystkich klas szkoły dziesięcioletniej, podręczników przedmiotowo-metodycznych dla nauczycieli oraz wskazówek pedagogicznych dla rodziców.



ZASADY TWORZENIA NOWYCH PROGRAMÓW

Aby móc ustosunkować się do projektowanych treści programowych, trzeba znać zasady, na których oparto się przy ich opracowywaniu. Są one następujące:

Zasada jedności procesu dydaktycznego i wychowawczego. Polega ona na jednoczesnym wdrażaniu uczniów do przyswajania wiedzy oraz do wypełniania tych zadań, które oczekują ich po osiągnięciu społecznej dojrzałości. Prawdziwe przygotowanie do życia nie może polegać tylko na ćwiczeniu umiejętności, lecz także na jednoczesnym ćwiczeniu ich wykorzystania do realizacji wartościowych celów.

Zasada łączenia teorii z praktyką. Zasada ta, rozumiana jako szeroko pojęta politechnizacja, zakłada takie przedstawienie ogólnokształcących treści nauczania, które daje szeroką podbudowę dla kształcenia zawodowego, daje wiedzę o praktycznych zastosowaniach nauki oraz postuluje przyswajanie wiedzy w sposób czynnościowy w oparciu o pracę w laboratoriach, warsztatach szkolnych, poza szkołą, a również idzie w parze z przygotowaniem do czynności społecznych.

Zasada ustawicznego i równoległego kształcenia. Ustala ona, że szkoła nie będąc jedyną instytucją kształcącą i wychowującą (ani w czasie trwania nauki, ani po jej zakończeniu) powinna kierunkować aktywność poznawczą ucznia zarówno na programowe treści

nauczania, jak i wiązać je z treściami nabywanymi poza szkołą oraz przygotować do samodzielnego, planowanego kontrolowanego zdobywania wiedzy.

Zasada strukturalizacji treści nauczania. Zakłada się tu kształtowanie w świadomości uczniów systemów dobrze zintegrowanej wiedzy przez wydobywanie z danego przedmiotu jego ważkich elementów, dzięki czemu uczeń zdobywa umiejętność uzupełniania wiedzy szczegółowymi informacjami również w drodze samokształcenia. Ustrukturalizowanie wiedzy powinno spełniać również inne postulaty, służyć jako instrument analizy, zastosowania wiedzy zdobytej w zakresie jednego przedmiotu nauczania w innych przedmiotach oraz stworzyć podstawy do całościowego systemowego ujmowania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej w sposób naukowy i metodologicznie trafny.

Jednocześnie ustrukturalizowanie treści programowych zadość uczynić powinno selekcji materiału. Wiąże się to z następną zasadą.

Zasada przedmiotowości kształcenia. Głosi ona, że program nauczania nie tylko, a nawet nie tyle przyjmować będzie logikę danego przedmiotu jako oś konstrukcji programu nauczania, lecz na pierwsze miejsce wysuwać będzie cel kształcenia, jakim jest formowanie pożądanej osobowości.

Zasada ta postuluje również stopniowanie trudności podawanego materiału w zależności od percepcji treści, rozumienia i wykonania zadań teoretycznych i praktycznych. Uwzględnić zatem należy obok akceleracji fakt, iż przyszli maturzyści będą młodsi przynajmniej o dwa lata od dzisiejszych.

Zasada ta transponowana na metody nauczania ustalać powinna prawo ucznia do posługiwania się wskazanymi pomocami naukowymi w formie encyklopedii, tablic, danych statystycznych itp. również w czasie ustalania oceny.

Zasada aktywizacji uczniów. Celem jej jest eksponowanie tych treści nauczania, problemów i metod, które nastawione są na aktywność ucznia zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej oraz sferze działania.

Zasada elastyczności. Odnosi się ona do doboru treści pozostawiając możliwość włączania do realizacji programów nauczania najnowszych odkryć nauki według uznania nauczyciela oraz ciągłego modyfikowania treści programowych, rozszerzania zajęć i materiału dla uczniów zdolnych.

DOBÓR I UKŁAD TREŚCI PROGRAMOWYCH

W dziesięcioletniej średniej szkole ogólnokształcącej obowiązywać będzie jednolity program kształcenia i wychowania zarówno w mieście, jak i na wsi. Obejmie on podstawowe

treści niezbędne dla dalszego kształcenia, samokształcenia, jak również umożliwi podjęcie pracy zawodowej w tych działach gospodarki narodowej, w których wykształcenie ogólne taką możliwość stwarza. W szkole dziesięcioletniej nie przewiduje się zatem organizowania szkół lub ciągów o określonych profilach (na przykład matematycznym, humanistycznym itp.).

Dzieci sześciolatnie objęte zostaną powszechnym wychowaniem przedszkolnym. Umożliwi to opanowanie przez nie niektórych wiadomości i sprawności przyswajanych obecnie dopiero w klasie pierwszej szkoły podstawowej oraz przewyciężenie istniejącego dotychczas progu między przedszkolem a szkołą podstawową.

Programy nauczania ujęte zostaną w dwa cykle kształcenia:

— nauczanie początkowe obejmujące klasy I—III. Rozpoczęcie nauki już w klasie wstępnej (przedszkolnej) oraz zwiększenie liczby godzin nauczania do 24—25 w tygodniu umożliwi skrócenie nauczania początkowego w porównaniu ze stanem obecnym o jeden rok. W klasie pierwszej nie będzie wyodrębnionych jednostek lekcyjnych poświęconych określonemu przedmiotowi, lecz nauczanie będzie miało charakter globalny. Wyodrębnione przedmioty będą prowadzone dopiero w klasie drugiej. Nowym przedmiotem na tym poziomie nauczania jest „środowisko społeczno-przyrodnicze”;

— nauczanie systematyczne obejmujące klasy IV—X. Układ treści programowych będzie w zasadzie liniowy, jednakże w niektórych przedmiotach uwzględnione zostaną elementy układu koncentrycznego i spiralnego. Jest to konieczne ze względu na specyfikę poszczególnych przedmiotów, różny stopień ich trudności oraz możliwości poznawcze uczniów.

Treści programowe ujęte zostaną w dwie grupy przedmiotów:

— humanistyczno-społeczne: język polski, plastyka, muzyka, historia, propedeutyka nauki o społeczeństwie, przysposobienie do życia w rodzinie i geografia, która zawiera zarówno treści społeczne, jak i przyrodnicze;

— matematyczno-przyrodnicze: biologia z higieną, matematyką, fizyką z astronomią, chemia.

Poza tym w planie nauczania zamieszczono następujące przedmioty: technika i praca, obronność kraju, kultura fizyczna, język rosyjski i język zachodnioeuropejski (angielski, francuski, niemiecki) oraz godziny do dyspozycji wychowawcy.

W nowym planie nauczania nie używa się w nazwie żadnego przedmiotu określenia „wychowanie”, aby nie stwarzać sugestii, że określony przedmiot wyróżnia się jakąś szczególną funkcją wychowawczą w porównaniu z innymi przedmiotami. Zamiast więc dotychczasowych nazw: wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne, wychowanie fizyczne, proponuje się nazwy: muzyka, plastyka, kultura fizyczna.

Przy doborze treści nauczania dla każdego przedmiotu podstawowe kryterium stanowiły cele kształcenia i wychowania socjalistycznego. Szło tu o dobór takich treści, które służyłyby kształtowaniu młodego pokolenia zgodnie z potrzebami społecznymi, z życiem politycznym, gospodarczym i kulturalnym kraju i świata, z aktualnymi potrzebami i zadaniami środowiska oraz planami i perspektywami rozwoju kraju. Poza celami ogólnymi, w każdym przedmiocie określone zostały cele kształcenia i wychowania i w dostosowaniu do tych celów dobrane zostały treści programowe służące intelektualnemu rozwojowi ucznia, przygotowaniu go do praktycznego działania i służące kształtowaniu jego ideowych postaw.

PLAN NAUCZANIA W ŚREDNIEJ SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

(projekt)

L. p.	P r z e d m i o t	Nauczanie początkowe			Nauczanie systematyczne						Ra- zem	
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		X
1.	Język polski ¹	8	9	9	8	7	6	4	4	4	5	64
2.	Plastyka	2	2	2	1	1	1	1	1			11
3.	Muzyka	2	2	2	1	1	1	1	1			11
4.	Historia				2	2	2	2	2	2	1	13
5.	Propedeutyka nauki o społeczeństwie									1	2	3
6.	Przysposobienie do życia w rodzinie									1	2	3
7.	Środowisko społeczno-przyrodnicze	2	2	2								6
8.	Geografia ²				3	2	2	2	2			11
9.	Biologia z higieną ³				2	2	2	2	2	2		12
10.	Matematyka	5	5	5	5	5	5	4	3	3	3	43
11.	Fizyka z astronomią						2	2	2	3	3	12
12.	Chemia ⁴								2	2	3	7
13.	Technika i praca ⁵	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
14.	Obronność kraju									2	2	4
15.	Kultura fizyczna	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	24
16.	Język rosyjski					4	4	3	2	2	2	17
17.	Język zachodnio-europejski							4	4	3	2	13

c.d. tablicy

Godziny do dyspozycji wychowawcy					1	1	1	1	1	1	1	7
		24	25	25	28	29	30	30	30	30	30	281
Prace pozalekcyjne												
a) obowiązkowe												
1.	Zajęcia przedmiotowo-problemowe						2	2	4	4	4	16
2.	Zajęcia sportowe				1	2	2	2	2	2	2	13
3.	Praktyki — w wymiarze 3—6 godzin miesięcznie w klasach IV—X											
Ogółem w tygodniu		24	25	25	29	31	34	34	36	36	36	310
b) obowiązkowe dla niektórych grup młodzieży												
1.	Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	←—————w miarę potrzeb—————→										
2.	Gimnastyka korekcyjna	←—————w miarę potrzeb—————→										
3.	Przysposobienie zawodowe ⁶	←—————w miarę potrzeb—————→										
c) nadobowiązkowe												
Koła zainteresowań (problemowe, artystyczne, techniczne)		←—————→										
Gry i zabawy ogólnorozwojowe		←—————→										

¹ z zagadnieniami kultury współczesnej;² z problematyką ochrony środowiska;³ z problematyką ochrony środowiska i biochemicznymi podstawami życia;⁴ z problematyką ochrony środowiska;⁵ z zawodoznawstwem i rysunkiem technicznym;⁶ w ośrodkach kształcenia zawodowego lub w klasach przysposobienia zawodowego

ORGANIZACJA ZAJĘĆ

W dziesięcioletniej średniej szkole ogólnokształcącej utrzymany zostanie system klasowo-lekcyjny. Problem ten był przedmiotem wielu dyskusji zarówno w naszym kraju, jak i w innych krajach socjalistycznych. W wyniku tych dyskusji sformułowane zostały wnioski, że podstawą całego kształcenia i wychowania jest zdobycie przez uczniów określonego zasobu wiedzy. Może to jednak nastąpić, gdy w pro-

cesie nauczania stosowana będzie zasada systematyczności, a jest to możliwe tylko w systemie klasowo-lekcyjnym. W zreformowanej szkole system ten będzie zatem utrzymany, ale jednocześnie udoskonalony.

Do klasy piątej (włącznie) cały program nauczania jest jednolity i obowiązkowy dla wszystkich uczniów.

Od klasy szóstej w planie nauczania występują dwie grupy zajęć dydaktyczno-wychowawczych:

— zajęcia lekcyjne prowadzone w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania i obowiązujące w jednolitej wersji wszystkich uczniów (około 5/3 wymiaru czasu);

— zajęcia pozalekcyjne obowiązkowe i nadobowiązkowe, uwzględniające indywidualne zainteresowania i uzdolnienia uczniów.

W zajęciach pozalekcyjnych obowiązkowych uczeń będzie miał możliwość wyboru tematyki zgodnej z indywidualnymi zainteresowaniami i uzdolnieniami. Będą to zajęcia przedmiotowo-problemowe prowadzone w niezbyt licznych grupach tworzonych w ramach klasy lub w zespołach międzyklasowych. Obok tego do obowiązkowych zajęć pozalekcyjnych należeć będą zajęcia sportowe oraz praktyki społeczne. Praktyki te — począwszy już od klas IV — prowadzone będą w wymiarze 3—6 godzin miesięcznie w zakładach pracy, w ochotniczych hufcach pracy. Poza tym — prace społecznie użyteczne w szkole i środowisku.

Zajęcia pozalekcyjne obowiązkowe dla niektórych grup młodzieży będą organizowane w miarę potrzeb: dla uczniów, którzy będą mieli okresowe trudności w nauce, dla uczniów wykazujących większe zainteresowanie działalnością typu praktycznego. W związku z tym będzie istniała możliwość organizowania przysposobienia zawodowego dla tych uczniów w oddzielnych klasach dziesięciolatki lub w ośrodkach kształcenia zawodowego. Należy przy tym zaznaczyć, że program tych klas przysposobienia zawodowego dostosowany będzie do potrzeb i warunków regionalnych, jak również uwzględni kontynuację przedmiotów ogólnokształcących w zarysie podstawowym. Dla uczniów wykazujących odchylenia od norm rozwoju fizycznego będą organizowane zajęcia z gimnastyki korektywnej. Zajęcia pozalekcyjne, nadobowiązkowe pozostawione będą całkowicie do wyboru przez ucznia.

Uczniowie z defektami psychofizycznymi, powodującymi nienadążanie za bieżącym kursem nauki szkolnej, zostaną skierowani do szkół specjalnych. Zasadnicza selekcja tych uczniów powinna nastąpić w klasach I—IV.

Projektowany plan nauczania średniej szkoły ogólnokształcącej w części obejmującej zajęcia lekcyjne obejmuje od 24 godzin nauki w klasach I do 30 godzin tygodniowo w klasach VI—X. Łącznie z godzinami pozalekcyjnymi obowiązkowymi obciążenie ucznia zajęciami w szkole w klasach programowo najwyższych nie przekracza 36 godzin.

Jest to zgodne z wymaganiami higieny szkolnej i normatywami wydolności psychofizycznej ucznia, pod warunkiem jednak odpowiedniego rozłożenia zajęć w ciągu dnia i tygodnia, stosowania przerw nie tylko między lekcjami, lecz także 3—5-minutowych ćwiczeń śródlekcyjnych.

SIEĆ SZKÓŁ DZIESIĘCIOLETNICH

Obowiązkiem władz szkolnych będzie zapewnienie wszystkim dzieciom w wieku 7—18 lat możliwości ukończenia szkoły dziesięcioletniej.

Dzieciom młodszym stworzone zostaną warunki pobierania nauki możliwie blisko miejsca zamieszkania. Przewiduje się funkcjonowanie szkół niżej zorganizowanych o klasach I—III, I—V, I—VI i I—VII.

Pełne szkoły dziesięcioletnie organizowane będą w miastach i miejscowościach o sprecyzowanych perspektywach rozwojowych, w tym także we wsiach będących siedzibą władz gminnych. W niektórych regionach szkoła dziesięcioletnia będzie obsługiwać 2—3 gminy. W gminach wiejskich i miejsko-gminnych ze szkołami dziesięcioletnimi zostanie powiązana organizacyjnie sieć przedszkoli i szkół niżej zorganizowanych. Wszystkie w zasadzie szkoły podstawowe w mieście staną się w przyszłości szkołami dziesięcioletnimi. Zakłada się, że każda szkoła dziesięcioletnia będzie szkołą wielociągową. Tylko w wyjątkowych sytuacjach organizowane będą szkoły jednociągowe.

* * *

Przedstawiliśmy zasady, na których oparto się przy opracowywaniu programu dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, dobór i układ treści programowych, projektowaną organizację zajęć. Zapoznanie się z celami kształcenia i wychowania zamieszczonymi w części wstępnej poszczególnych programów, a nade wszystko z ich treścią, sformułowaniem tematów, określeniem projektowanego zasobu wiedzy niewątpliwie nasunie nauczycielom, którzy mają realizować te programy, szereg uwag. Należy zatem zgłaszać je w toku obecnej dyskusji.

Na czym powinniśmy koncentrować uwagę? Nie ulega wątpliwości, że najprostszą i najłatwiejszą sprawą jest zgłoszenie uwag do projektowanej siatki godzin, wymiaru czasu nauki przewidzianego dla danego przedmiotu. Wnioski w tej sprawie nie są na pewno niepożądane. Trzeba je zgłaszać, jak również opinie, co do potrzeby umieszczenia w planie nauczania projektowanych przedmiotów. Czy wszystkie one są potrzebne, które są zbędne, jakie może wprowadzić nowe? Jednak przy wszystkich postulatach i nowych propozycjach trzeba brać pod uwagę możliwości percepcyjne ucznia i możliwości realizacyjne nowych treści programowych przez nauczyciela.

Postulaty w sprawie zwiększenia liczby godzin nauczania danego przedmiotu powinny zawierać jednocześnie wskazania, jakim kosztem należy tego dokonać, w której klasie i z jakiego przedmiotu należy zmniejszyć projektowaną liczbę godzin.

Jednakże nie byłoby wskazane, gdyby dyskusja nad projektem programów skoncentrowała się na sporze o plan nauczania, o wymiar czasu przewidziany dla realizacji proponowanych treści.

Najważniejszą sprawą jest, aby w dyskusji tej autorzy programów mogli otrzymać odpowiedź na podstawowe pytania:

— czy całościowy dobór i układ treści programowych odpowiada celom nauczania i wychowania;

— czy zapewni on przygotowanie ucznia do dalszej nauki i podjęcia pracy oraz samokształcenia;

— czy właściwa jest struktura i konstrukcja poszczególnych przedmiotów nauczania;

— czy odpowiada on możliwościom ucznia opanowania proponowanych treści;

— czy dobór treści programowych odpowiada zasadom, na których się oparto przy tworzeniu projektu programu;

— czy istnieje korelacja między poszczególnymi przedmiotami, czy wspomagają się one wzajemnie;

— czy koncepcja zajęć pozalekcyjnych — obowiązkowych i nadobowiązkowych — jest słuszna.

Wszystkie uwagi, opinie, postulaty i propozycje zgłoszone w toku dyskusji będą rozpatrywane przez władze szkolne oraz wprowadzone zostaną uzasadnione korekty i uzupełnienia. Program dziesięcioletniej, powszechnej średniej szkoły ogólnokształcącej powinien być wspólnym dziełem władz oświatowych, pracowników nauki oraz nauczycieli. Taki też jest cel obecnej dyskusji.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI

MODEL METODOLOGICZNY BADAŃ NAD OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYM FUNKCJONOWANIEM SZKOŁY PRZEDŁUŻONEGO DNIA PRACY W ŚRODOWISKU WIELKOMIEJSKIM

Istotną cechą współczesnego społeczeństwa jest gwałtowny wzrost ludności w miastach. Przemieszczenie się ludności ze wsi do środowisk zurbanizowanych oraz szybki rozwój przemysłu powodują istotne zmiany w funkcjonowaniu rodziny jako instytucji społecznej. Spotykane coraz częściej zjawisko pracy obojga rodziców, a zwłaszcza matek powoduje brak dostatecznego nadzoru i opieki nad dziećmi i młodzieżą, nauką ucznia w domu i jego działalnością poza szkołą. Sytuacja staje się o wiele bardziej trudna, jeżeli dziecko pozbawione jest jednego z rodziców, a sytuacja materialna rodziny zmusza pozostałego członka rodziny do zwiększenia liczby godzin pracy.

Równocześnie odnotowuje się zmniejszającą się liczbę sierot naturalnych, których miejsce zajmują dzieci skrzywdzone i deprawowane w wyniku różnych okoliczności, związanych z życiem ich rodziców.

W związku z zasygnalizowanymi powyżej zmianami demograficznymi, ekonomicznymi i społecznymi istotnym problemem staje się wychowanie dzieci i młodzieży. Same zadania zaś w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą wiąże się z zaspokojeniem specjalnych potrzeb wychowawczych, których źródło tkwi w sytuacji losowej bądź też w warunkach rozwojowych dziecka. Zadania opiekuńcze nabierają charakteru powszechnego, gdyż dotyczą one opieki nad całą młodzieżą w wieku szkolnym. Są to między innymi zadania związane z organizowaniem czasu wolnego ucznia poza szkołą.

Należy stwierdzić, że szkoła tradycyjna, tj. ucząca i wychowująca dzieci i młodzież w godzinach przedpołudniowych lub nawet popołudniowych, lecz głównie skupiająca się na procesie dydaktycznym, już nie wystarcza w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych. Uwzględniając przy tym zmiany zachodzące w funkcji rodziny, tj. przechodzenie od zabezpieczenia potrzeb wychowawczych jako podstawowego elementu do uwzględniania w coraz większym zakresie potrzeb materialnych dziecka, a tym samym ograniczania swych zadań wychowawczych, powstaje konieczność zmiany i roli, jaką pełniła dotychczas szkoła.

Tak więc przemiany w stosunkach społecznych i w sytuacji rodzinnej wymagają, aby szkoła w znacznie szerszym niż dotychczas zakresie zajęła się organizacją nowych form opiekuńczo-wychowawczych. Szczególnie idzie tu o wyrobienie u dzieci i młodzieży właściwego i racjonalnego wykorzystania czasu wolnego.

Zarysowuje się więc wyraźny problem, co mają robić (po wyjściu ze szkoły) dzieci i młodzież, których rodzice pracują do późnych godzin wieczornych? Gdzie mają się znaleźć dzieci pozbawione opieki, jeśli uwzględnimy, że placówki wychowania pozaszkolnego (domy kultury, place gier, zabaw itp.) mogą objąć niewielki ich procent.

Na tle tych potrzeb społecznych rodzi się więc potrzeba nowoczesnej szkoły — szkoły o przedłużonym dniu pracy z całodziennym pobytom dziecka pod opieką

nauczycieli i wychowawców. Nie jest to postulat teoretyczny, bo szkoły o podobnym profilu są organizowane w wielu krajach, i to zarówno krajach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych.

Koncepcja przedłużenia pracy wychowawczej z uczniami w szkole ma uzasadnienie ekonomiczne, społeczne i wychowawcze. Natomiast w odróżnieniu od opieki całkowitej — działalność opiekuńczo-wychowawcza szkoły o przedłużonym dniu pracy ma ten walor, że pozostaje tu zachowana więź dziecka z rodziną i najbliższym mu środowiskiem. Szkoła, przejmując na siebie część obowiązków rodziny, odciąża środowisko rodzinne ucznia. Ogranicza negatywny wpływ środowiska lokalnego i rówieśniczego. Funkcja szkoły zostaje tym samym rozszerzona o czas pozalekcyjny dziecka.

Uwzględniając te wszystkie okoliczności autor niniejszego artykułu podjął się przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań środowiskowych mających na celu uchwycenie faktycznego funkcjonowania szkół z półinternatami w środowisku wielkomiejskim. Do badań tych zostały wytypowane szkoły w m. st. Warszawie, które rozszerzyły swój zasięg działalności poprzez prowadzenie półinternatów. Z drugiej zaś strony — na podstawie uzyskanych materiałów — autor pragnął określić pewien model takiej placówki, ze szczególnym uwzględnieniem jej funkcji opiekuńczych i wychowawczych.

Poniżej pragniemy zaprezentować model metodologiczny założeń organizacyjnych i przeprowadzonych badań środowiskowych.

1. TEREN

Terenem podjętych badań były wszystkie dzielnice miasta stołecznego Warszawy, tj. Warszawa Śródmieście, Wola, Ochota, Praga Południe, Praga Północ, Mokotów, Żoliborz, Okęcie.

W pierwszym etapie ustalono ogólną liczbę szkół podstawowych działających w poszczególnych dzielnicach — 222. Następnie wytypowano do dalszej analizy szkoły, które prowadzą pozalekcyjne formy opieki nad dzieckiem, zwane dalej półinternatami. Łączna liczba tych placówek w roku 1971 wynosiła w Warszawie — 72.

W toku prowadzonej weryfikacji ustalono, że dwie dzielnice Warszawy, tj. Warszawa Śródmieście i Praga Południe, nie prowadzą przy szkołach tego typu placówek. Organizowane są natomiast w nich świetlice szkolne, a więc forma opieki nad dzieckiem, która nie stanowi przedmiotu zainteresowań autora niniejszej pracy.

Kolejną czynnością było ustalenie, ile spośród działających w Warszawie półinternatów prowadzi grupy, gromadzące uczniów z klas V i VII, a którzy byli wytypowani do badań. Analiza wstępna ujawniła, że łączna liczba szkół z półinternatami, w których uczestniczyli uczniowie wytypowanych klas, wynosi — 25. W placówkach tych do półinternatów uczęszczało ok. 450 dzieci z klas V i VII.

W wyniku wstępnego rozeznania, spośród wymienionych 25 działających półinternatów, do badań wytypowano — 17. Na taką decyzję złożył się fakt, że w pominiętej liczbie 8 placówek działalność dydaktyczno-wychowawcza była prowadzona bądź to w jednej z interesujących grup — wychowanków, tj. półinternat gromadził tylko uczniów klasy V lub klasy VII — 5 szkół, bądź też liczba uczestników była niewielka, np. 3 uczniów klasy V i 1 uczeń klasy VII — 3 szkoły, a więc nieporównywalne statystycznie.

Ponadto w przypadkach tych nie można było mówić o zorganizowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdyż uczniowie ci praktycznie korzystali tylko z formy opiekuńczej półinternatu. Nie prowadzono z nimi odrębnych zajęć, ograniczając

się jedynie do pomocy dydaktycznej bądź też włączając ich do grup wiekowo młodszych.

Ostatecznie badanie rozpoczęto przeprowadzać w 17 szkołach Warszawy zlokalizowanych w wymienionych wyżej dzielnicach, zaś pełną ich realizację wykonano w 15 placówkach wymienionych w dalszej części niniejszego rozdziału. W dwu szkołach badania nie mogły być w pełni przeprowadzone ze względu na negatywny stosunek kierownictwa do badań oraz bierność nauczycieli i wychowawców.

Do badań zostali wytypowani uczniowie z klas V i VII szkół podstawowych. Motywem doboru do badań uczniów w tym wieku rozwojowym, tj. 11—12 lat i 14—15, było osobiste zainteresowanie autora tą grupą młodzieży, jej rozwojem społecznym, a także stopniem przygotowania do respektowania norm moralno-społecznych istniejących w danym społeczeństwie.

Ponadto wzięto pod uwagę fakt, że jest to okres rozwojowy młodzieży bardzo trudny pod względem wychowawczym, gdyż młodzież w tym okresie wchodzi w etap dojrzałości fizycznej i społecznej, a więc może nastęrczać poważne trudności dydaktyczno-wychowawcze, których przezwyciężenie przez szkołę, rodzinę czy też instytucje opiekuńczo-wychowawcze może w znacznym stopniu ułatwić jej samodzielny start życiowy i właściwą adaptację środowiskowo-społeczną.

Zważywszy, że uczniowie uczęszczający do półinternatów w większości nastęrczają już pewne trudności bądź to natury dydaktycznej, bądź też wychowawczej, spowodowane brakami środowiskowymi lub rodzinnymi, prowadzenie badań w tej grupie uważaliśmy za jak najbardziej celowe i uzasadnione. Wynika to także z faktu, że prześledzenie różnorodnych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych przez półinternat oraz ich efektywność może być najbardziej widoczne właśnie w tej grupie dzieci.

W celu uzyskania materiału porównawczego zarówno w zakresie uzyskiwanych przez półinternat efektach dydaktycznych, wychowawczych czy też przygotowania do życia społecznego objęto badaniami zbliżoną liczbę dzieci z klas V i VII szkół, w których przeprowadzono badania, lecz nie uczęszczających do półinternatu. Łącznie badaniami objęto 505 uczniów szkół warszawskich, które kwalifikowały się do przeprowadzenia badań.

2. CEL PODJĘTYCH BADAŃ

Skoro forma realizacji przedłużonego dnia pracy szkoły, jaką stanowią półinternaty, jest na gruncie szkolnictwa polskiego zjawiskiem stosunkowo nowym, badania półinternatów w toku ich funkcjonowania oraz warunków działalności musiały mieć przede wszystkim charakter eksploracyjny.

Zasadniczy więc cel wytyczony sobie przez autora — to poszukiwanie odpowiedzi przede wszystkim na pytanie typu: „jak jest”. Odpowiedzi na pytanie tego rodzaju pozwalają zarazem na dokonanie analizy funkcji rzeczywistych i realizowanych w praktycznej działalności do funkcji założonych.

Wypracowany model teoretyczny funkcjonowania w warunkach polskich takiej placówki, jaką jest półinternat — właściwie nie istnieje. Funkcje założone mają charakter raczej postulatywny niż oparty o empirię i wynikające z niej prognozy.

Rozbieżności zatem pomiędzy funkcjami założonymi a realizowanymi świadczą niekoniecznie o niedoskonałości realizacji — równie bowiem dobrze świadczyć mogą o niedostatkach tkwiących w założeniach. Waga powyższej konsultacji jest szczególnie wysoka. Wsuwa się wtedy na plan pierwszy postulat możliwie dokładnego opisu rzeczywistości stwarzającego warunki dla ewentualnych rewizji funkcji założonych. Taki był drugi cel przyświecający autorowi.

Trzeci cel to zbadanie uwarunkowań społecznych skuteczności oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego na młodzież objętą opieką badanych placówek. Cel ten, jak widać, jest już natury bardziej praktycznej niż teoretycznej.

Zbadanie i stwierdzenie określonych uwarunkowań może być pomocne dla sformułowania w przyszłości wskazówek co do sposobów organizacji pracy półinternatów, doboru skutecznych metod wychowawczych, a co być może najważniejsze — współpracy z rodzicami wychowanków.

Z badaniem warunków organizacyjnych i materialnych funkcjonowania półinternatów i w ślad za tym idące postawienie odpowiednich diagnoz to czwarty cel autora badań. Celowe wydaje się zebranie bogatego zasobu informacji o warunkach lokalowych, strukturze personelu, systemie zarządzania i „technologiach” pracy placówek na co dzień. Celowa zwłaszcza jest konfrontacja rozmaitych układów warunków ze skutecznością działalności placówek tak w wymiarze wychowawczym, jak i dydaktycznym.

Systematycznej prezentacji problematyki badawczej dokonano po omówieniu zagadnień przygotowania badań. Pragniemy bowiem, aby czytelnik mógł umieścić sobie wskazującą problematykę w konkretnym tle opisywanych placówek. Ponadto w ślad za wyliczeniem szczegółowych problemów opisujemy metody badania, jak też i procedury ich realizacji.

3. PRZYGOTOWANIE BADAŃ

Przygotowanie badań rozpoczęliśmy od ustalenia pytań-problemów, a także rozpoczęcia konstruowania narzędzi badawczych, tj. kwestionariuszy wywiadów, kwestionariusza ankiety oraz tzw. „karty ucznia”¹.

Następnie przystąpiono do weryfikacji, czyli sprawdzenia przygotowanych kwestionariuszy poprzez wstępne badanie pilotażowe. Do badania tego wytypowano szkołę nr 71 przy ul. Boremlowskiej 6/12 (dzielnica: Grochów), kierując się założeniem, że powinna ona spełniać następujące warunki zasadnicze:

- a) uczęszczający do niej uczniowie reprezentują różne grupy społeczne i zawodowe rodziców,
- b) szkoła prowadzi półinternat,
- c) półinternat istnieje co najmniej 3 lata i posiada doświadczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- d) w półinternacie zgrupowane są dzieci z klas: V i VII.

Szczegółowym zadaniem podjętego badania było stwierdzenie:

- a) czy zawarte w kwestionariuszach pytania ujmują zakres problematyki, która stanowi przedmiot zainteresowań autora pracy,
- b) czy gromadzą materiał pozwalający na udzielenie odpowiedzi na przyjęte w pracy pytania-problemy,
- c) czy budowa poszczególnych pytań pod względem językowym jest właściwa,
- d) czy pytania te są w pełni zrozumiałe dla respondentów, do których są skierowane.

Po przeprowadzeniu badania pilotażowego, które było prowadzone osobiście przez autora pracy, i dokonaniu analizy uzyskanego tą drogą materiału stwierdzono, że część pytań musi ulec przeredagowaniu lub nawet zmianie. Wynikało to z faktu, że bądź pytanie było zbyt trudne (w przypadku ankiety skierowanej głównie do uczniów), bądź miało zbyt szeroki zakres — głównie pytanie otwarte (kwestionariusze wywiadów) i gromadziło materiał zbyt mało naświetlający problem po-

¹ Poszczególne kwestionariusze zostały szczegółowo omówione w § 5 niniejszego artykułu.

stawiony w pytaniu. Po przeprowadzeniu wymienionych zmian przygotowano nową wersję narzędzi badawczych, którymi posłużono się w badaniach zasadniczych. Równoległe z prowadzonymi badaniami pilotażowymi przygotowywano się do podjęcia badań zasadniczych. Przygotowania te polegały na utworzeniu zespołu pomocniczych ankieterów, którzy mieli prowadzić wywiady, ankiety oraz zbierać dokumentację w poszczególnych szkołach objętych badaniami.

W skład wymienionego zespołu wchodziłi studenci, tj. cztery osoby z IV roku studiów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Przed przystąpieniem do badań autor pracy prowadził przez okres 1 miesiąca 2 razy w tygodniu seminarium z uczestnikami zespołu na temat metodologii badań środowiskowych, problematyki przygotowywanych badań, techniki prowadzenia wywiadów środowiskowych, ankiet i obserwacji.

Seminaria te miały na celu pogłębienie wiedzy wymienionych osób z zakresu socjografii pedagogicznej. Końcowym efektem prowadzonego seminarium było samodzielne przeprowadzenie jednego wywiadu środowiskowego przez każdego z uczestników. Po zebraniu danych — jeszcze raz omówiono trudności lub ewentualne kwestie powstałe w toku samodzielnej pracy i przystąpiono do prowadzenia badań zasadniczych.

Każdy z członków zespołu badawczego otrzymał za zadanie przeprowadzenie kompleksowych badań w 3 szkołach. Autor pracy prowadził zaś badania w 5 szkołach oraz koordynował pracę poszczególnych ankieterów-członków zespołu badawczego.

Badania właściwe rozpoczęto w październiku 1970 r., a zakończono w połowie czerwca 1971 r.

4. PROBLEMATYKA BADAŃ

Oto lista problemów węzłowych dla zrealizowanych badań:

1. Jakie rezultaty dydaktyczno-wychowawcze uzyskują szkoły dzięki pracy półinternatów?
2. Jak można udoskonalić funkcjonowanie tych placówek?
3. Która z grup młodzieży, tj. uczestnicząca w pracy półinternatu, czy też nie objęta tą działalnością, uzyskuje lepsze wyniki dydaktyczno-wychowawcze?
4. Jeżeli występuje dodatni wpływ półinternatów, to czy ujawnia się on szczególnie w stosunku do uczniów dobrych, przeciętnych czy słabych?
5. Czy i jakie występują różnicowania siły wpływu placówek na uczniów starszych (klasa VII) i młodszych (klasa V)?
6. Czy wpływy półinternatu zaznaczają się silniej wobec dziewcząt czy wobec chłopców?
7. W jakich warunkach lokalowych funkcjonują półinternaty?
8. Czy istnieje związek pomiędzy efektami pracy półinternatów a wielkością szkoły mierzonej liczbą uczniów?
9. Jaki rodzaj kontaktów między wychowawcą a uczniem (demokratyczny czy autorytatywny) zapewnia lepsze wyniki wychowawcze?
10. Czy uczestnictwo w półinternacie rozwija stosunki koleżeńskie?
11. Jaki wpływ na efektywność działania półinternatów wywiera zaplecze rekrutacyjne szkoły?
12. Czy względna skuteczność oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego półinternatów wyższa jest wobec dzieci pracowników fizycznych czy też dzieci pracowników umysłowych?
13. Czy skuteczność ta wyższa jest wobec dzieci pochodzących z rodzin, które wykazują zaburzenia społeczno-moralne, czy też wobec dzieci pochodzących z rodzin, które nie wykazują tych zaburzeń?

14. Jaki wpływ wywiera na efektywność oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego zróżnicowanie form pracy półinternatu (w rodzaju np. funkcjonowania kółek zainteresowań, organizowania dyskusji, oglądania filmów, popierania własnych inicjatyw młodzieży itp.)?

15. Jak uczestnictwo w półinternacie wpływa na rozwijanie wśród młodzieży organizowania sobie czasu wolnego?

16. Jakie istotne znaczenie dla wyników działalności półinternatu ma wysokość wykształcenia wychowawców, a także ich doświadczenie pedagogiczne mierzone liczbą lat pracy w szkolnictwie?

17. W jakim zakresie rozwiązuje półinternat problemy konfliktów dziecka ze środowiskiem rodzinnym?

Z przedstawionych powyżej problemów w postaci pytań badawczych wysnuiliśmy przypuszczalny wniosek ogólny: półinternat wpływa wyraźniej dodatnio na wyniki nauczania aniżeli w aspekcie wychowawczym.

Przypuszczamy także, że porównanie w pracy powyższych hipotez pozwala nam na przedstawienie wszystkich uwzględnionych w nich elementów w określonym układzie dynamicznym, zaś elementy te dzielą się wyraźnie na dwie grupy, tj. na zmienne niezależne oraz na zmienne zależne.

Do 1 grupy zaliczyliśmy zarówno wyodrębnione dane wyjściowe, jak też samo funkcjonowanie (działanie) półinternatu. Do zmiennych zawartych w grupie II (zależnych) odnieśliśmy rezultaty (dydaktyczne i wychowawcze) będące wynikiem tak wprowadzenia danych wyjściowych, jak i samego procesu funkcjonowania placówki.

5. METODOLOGICZNA CHARAKTERYSTYKA PRZEBIEGU BADAŃ I PREZENTACJI ICH WYNIKÓW

Metoda i techniki badawcze

Dwie podstawowe metody badawcze znane są i znajdują zastosowanie w badaniach społecznych *sensu largo*. Jedna z nich to metoda eksperymentalna, druga — metoda korelacyjna². Ta ostatnia zastosowana została w badaniach, do prezentacji których wyników przystępujemy. Metoda korelacyjna polega na dokonywaniu pomiarów w obrębie szeregu wyróżnionych zmiennych i na ich wzajemnym zestawieniu w celu ustalenia siły, kierunku, postaci, a także istotności statystycznej związków zachodzących pomiędzy nimi.

Badania społeczne, w odróżnieniu od badań w zakresie nauk przyrodniczych, charakteryzują się procedurami prowadzącymi do uzyskiwania danych wyrażalnych na skalach słabszych, a więc nominalnych lub porządkowych, bądź też, gdy pragnie się zastosować do analizy wyników znacznie bardziej efektywne skale mocniejsze, konieczne jest przygotowanie odpowiednio mocnych założeń zawierających w sobie częstokroć elementy niesprawdzalne, a niekiedy nawet dowolne.

Możliwe jest oczywiście stosowanie bez żadnych dodatkowych obciążających założeń skal mocniejszych w odniesieniu do zmiennych z natury swej parametrycznych, tj. takich, których wartości tworzone są poprzez pomiary bezpośrednio wyrażalne liczbowo. Dotyczyć to jednak może w zasadzie jedynie zmiennych faktograficznych, takich jak np. zmienne demograficzne, zmienne opisujące lub

² Por. np. G. A. Ferguson: *Statistical Analysis Psychology and Education*. MC Graw-Hill, ss. 16—17.

wskaźnikujące status ekonomiczny, zmienne, których wartościami są jednostki czasu itp. Wszakże w dziedzinie nauk społecznych zmienne badawczo najciekawsze to zmienne postaw, przekonań, ocen, opinii, zachowań. W przypadku takich właśnie zmiennych napotykalmy poważne trudności, jeśli pragniemy wiązać je z mocniejszymi skalami umożliwiającymi znacznie bardziej wielostronną i precyzyjną analizę materiału.

Dysponując materiałem z badań społecznych stanowiącym wartości zmiennych nominalnych możemy sobie pozwolić jedynie na analizę opartą o zestawienie frekwencji lub proporcji. Typowe w takim wypadku narzędzia analizy statystycznej to rozmaite frekwencyjne współczynniki zbieżności, jak np. współczynnik („fi”) oraz test χ^2 („chi — kwadrat”).

Jeśli posiadamy dane stanowiące podstawienia zmiennych związanych ze skalami porządkowymi, analiza ich może być prowadzona środkami bardziej precyzyjnymi, jak np. współczynnikami korelacji rangowej Spearmana lub Kendalla współczynniki konkordancji (jednomysłności), współczynniki mierzące siłą konsekwencji itp.

Jeśli przynajmniej jedna zmienna ma charakter ilorazowy lub też interwałowy, możliwe staje się stosowanie współczynników korelacji punktowo dwuseryjnej.

Jedno z fundamentalnych zagadnień metodologicznych właściwych naukom społecznym to kwestia tzw. zmiennych ukrytych i ich wskaźnikowania. Dotyczy to przede wszystkim zmiennych postaw, również jednak takich np. zmiennych, jak pomiary statusu społecznego, spójności poglądów itp.

Zagadnienie to występuje w dwóch co najmniej aspektach: wyboru mocy rozdzielczej wskaźników, tj. preferowania w określonych warunkach lub dla określonych celów analizy mocy zawierania wskaźników lub też mocy odrzucania. Drugi aspekt to wybór założeń na temat struktury występujących zmiennych: wyróżniania zmiennych pośredniczących, interweniujących, modyfikujących, a także pozornych ze względu na interesujące nas związki przyczynowo-skutkowe.

Wszystkie wspomniane zagadnienia, dalece zresztą nie wyczerpujące całości złożonej problematyki badań korelacyjnych w zakresie nauk społecznych, występują również w związku z badaniami tu relacjonowanymi. Opisy więc osiągniętych wyników, jak i z uwagi na temat stosowanych technik analizy uzupełniane będą rozważaniami z zakresu problematyki metodologicznej, w którą studium niniejsze obfituje.

Problematyka badania jest zupełnie nowa, przedmiot bowiem badania pojawił się w obecnej swej postaci przed niewielu dopiero laty. Brak jest tu zatem wypracowanych technik badawczych specyficznych dla przedmiotu, które mogłyby inspirować rozwiązania własne.

Prowadzący badania staje wobec konieczności konstruowania oryginalnego zespołu technik pozwalających na wszechstronne ujęcie charakterystyki przedmiotu badań, przede wszystkim zaś zagadnień z nim związanych.

Do badań zagadnień funkcjonowania półinternatów, jego uwarunkowania i wyników zastosowano jako techniki badawcze: wywiady i ankietę. Poza tym przeprowadzono również analizę dokumentów i całość uzupełniono oczywiście licznymi lekturami.

Przedstawimy obecnie opis i charakterystykę owych podstawowych technik badawczych, tj. wywiadów i ankiety. Narzędzi tych skonstruowano i użyto ogółem siedem. Za pomocą każdego z nich badano szereg zmiennych istotnych z punktu widzenia podejmującego tematykę. Przegląd ich pozwala więc na wybieranie sobie zdania co do natury zmiennych wziętych pod uwagę. Celowość użycia poszczególnych narzędzi komentujemy zwięźle poniżej.

Wywiad z kierownikiem szkoły

Cel: uzyskanie informacji na temat warunków działania szkoły oraz półinternatu, a także poznanie opinii kierownictwa szkoły na temat roli półinternatu w systemie kształcenia i wychowania oraz wypełnienie tej roli przez placówkę funkcjonującą przy konkretnej szkole.

Budowa kwestionariusza: składał się on z 17 pytań zawierających łącznie około 30 itemów formułowanych w większości w postaci skategoryzowanych pytań zamkniętych. Pytania sondujące opinię respondenta formułowane były z zasady jako otwarte, proszono bowiem kierowników, aby opatrywali swe opinie uzasadnieniami. Pragnęliśmy poznać opinie kierowników między innymi na takie tematy: czy uczestnictwo w zajęciach półinternatu polepsza warunki wychowawcze, czy rozwija stosunki koleżeńskie, czy różnicowanie form pracy w półinternatach wpływa efektywniej w zakresie wychowawczym czy też dydaktycznym uczestników, czy lepsze rezultaty dydaktyczno-wychowawcze uzyskuje się w odniesieniu do uczniów, których rodziny nie wykazują zaburzeń o charakterze społeczno-moralnym, czy też w stosunku do uczniów, których rodziny wykazują takie zaburzenia.

Kwestionariusz do wywiadu z wychowawcą klasy

Cel: uzyskanie przekroju danych na temat wyników pracy dydaktycznej i wychowawczej prowadzonej w obrębie klasy, głównie zaś wysondowania opinii nauczyciela, opartych o jego obserwacje, na temat wpływu działalności półinternatu na wyniki dydaktyczne i wychowawcze osiągnięte wobec objętych nią uczniów.

Budowa kwestionariusza: kwestionariusz składa się z 20 pytań, najczęściej otwartych, z których większość sondowała opinia wychowawcy na temat wyników działalności półinternatu, niektóre zaś skierowane były po informacje na temat wyników pracy dydaktycznej i wychowawczej osiągniętej w skali klasy, a także na temat składu klasy w ujęciu demograficzno-społecznym.

Kwestionariusz do wywiadu z kierownikiem półinternatu

Cel: otrzymanie wielostronnej charakterystyki działalności placówki, a także sondaż opinii na temat szeregu problemów wychowawczych i ich uwarunkowań.

Budowa kwestionariusza: kwestionariusz zawierał 19 pytań (około 30 itemów) z nielicznymi wyjątkami — otwartych, pozwalających respondentowi na nieskrępowaną, wąsko zakreśloną tematykę przedstawienia szeregu kwestii głównych z zakresu metodyki kształcenia i wychowania.

Kwestionariusz do wywiadu z wychowawcą półinternatu

Cel: uzyskanie opinii wychowawcy w szeregu kwestii stosunkowo szczegółowych oraz konfrontacja opinii wychowawcy i opinii kierownika półinternatu w kwestiach ogólniejszych.

Budowa kwestionariusza: kwestionariusz zawierał 22 pytania, poza pytaniami ewidencyjnymi wyłącznie otwarte. Znaczna liczba pytań stanowiła celowe i dosłowne powtórzenie pytań zadawanych w ramach wywiadu kierownikowi półinternatu.

Dane o uczniu

Ponadto do badań wykorzystano tzw. kartę ucznia, tj. zbiór danych o uczniach uczęszczających do półinternatu z danej klasy (grupa eksperymentalna). Karty te dotyczyły także części uczniów z danej klasy, którzy nie są objęci działalnością półinternatów (grupa kontrolna). Uczniowie ci dobrani zostali drogą losową. Liczba tych uczniów zbliżona była do liczby uczniów uczęszczających do półinternatów w danej klasie.

Cel: uzyskanie wyczerpujących informacji na temat każdego ucznia badanego ankietą, a także szeregu opinii na temat postawy i zachowania ucznia, współzycia jego z rówieśnikami, zainteresowań społecznych, a poza tym na temat współpracy z rodzicami ucznia.

Budowa kwestionariusza: adresatami jego byli wychowawcy półinternatu, gdy dotyczył on uczniów korzystających z niego, na temat zaś pozostałych uczniów, objętych ankietą, dane wypełniali wychowawcy. Kwestionariusz ten nawet w części sondującej opinię wychowawcy na temat ucznia składał się z pytań zamkniętych. Zawierał on 19 pytań, itemów zaś około 30.

Kwestionariusz ankiety skierowanej do ucznia

Cel: uzyskanie od ucznia* danych o jego sytuacji domowej, rodzinnej, w wypadku uczestnictwa w zajęciach półinternatu — opinii na temat tej placówki, a także zbadania niektórych deklarowanych postaw ucznia.

Budowa kwestionariusza: kwestionariusz składa się z 30 pytań, w połowie otwartych, a w połowie zamkniętych. Stosowano zwłaszcza pytania otwarte do opisu sytuacji domowej i rodzinnej, która ze względu na swą różnorodność wydawała się nieuchwytna a priori kategoriach.

Kwestionariusz do wywiadu z rodzicami ucznia

Cel: konfrontacja opisu warunków domowych i rodzinnych podawanych przez ucznia z wypowiedziami na ten sam temat ze strony rodziców, zebranie dodatkowych danych, zwłaszcza na temat sytuacji materialnej i mieszkaniowej rodziny, poznanie opinii rodziców na temat korzyści płynących z uczestnictwa ich dzieci w zajęciach półinternatu.

Budowa kwestionariusza: kwestionariusz składa się z 25 pytań w przeważającej części otwartych, znowu bowiem podobnie jak w przypadku ankiety do ucznia dbano o to, aby aprioryczną kategoryzacją nie ograniczać opisów różnorodnych, częstokroć nader złożonych sytuacji domowych i rodzinnych.

6. KLASYFIKACJA PROBLEMATYKI BADAWCZEJ I OPIS METODY PREZENTACJI MATERIAŁU

W sferze metodologicznej wymaga również odpowiedzi pytanie o granice problematyki badawczej i o jej aspekty. Odpowiedź taka może zostać sformułowana w postaci katalogu hipotez, w postaci zestawu pytań badawczych, w formie wreszcie zakreslenia i wyodrębnienia kręgów tematycznych składających się na całość problematyki obejmowanej badaniem. To ostatnie rozwiązanie zwykle się stosować w warunkach badania typu eksploracyjnego, tematykę zaś podjętą przez autora pracy z pewnością do tego właśnie typu badań wypada zaliczyć.

Kompleksowe badanie zagadnień związanych z funkcjonowaniem szkół przedłużonego dnia pracy stanowi podjęcie tematyki dotąd nie uprawianej, skoro sam również przedmiot badania pojawił się przed niewiele laty. Objęte badaniem placówki znajdują się ciągle jeszcze w stadium poszukiwania nowych metod pracy, rewidowania i doskonalenia metod dotychczasowych, ocena zaś ich działalności stanowi dotychczas i musi stanowić przedmiot dyskusji, zbyt bowiem krótki okres istnienia tych placówek nie wystarcza dla kompletnego sformułowania stanowczej oceny, nowej na polskim gruncie zinstytucjonalizowanej formy pracy wychowawczej.

Trudno było zatem poprzedzać realizację badań tworzeniem katalogów hipotez, a przedwczesne byłoby nawet formułowanie *a priori* zestawu szczegółowych pytań badawczych. Na wiele spośród takich pytań uzyskano by zapewne odpowiedzi banalne, oczywiście, na wiele innych uzyskano by odpowiedzi wątpliwej wiarygodności, na szereg innych, być może, nie zdołano by uzyskać żadnych odpowiedzi. Pozostało tu zatem określenie kręgu tematycznego jako metoda wyznaczania zakresu problematyki badawczej i wyodrębnienia je podzakresów.

Ow krąg tematyczny to półinternat jako instytucja wychowawcza. Oto zaś wyodrębnione podzakresy:

- warunki funkcjonowania szkół przedłużonego dnia pracy,
- stosowane formy i metody pracy,
- efektywność wychowawcza w działalności półinternatów.

Zrealizowane badania wyczerpały określony krąg tematyczny, jak i poszczególne jego części.

Po przeprowadzeniu badań okazało się, iż w ramach poszczególnych podzakresów wyodrębniły się zagadnienia, które powinny zostać wyróżnione jako szczególnej wagi i którym wypadnie poświęcić odpowiednią ilość miejsca w opracowaniu.

Przystępując do prezentacji materiału przyjęto metodę kolejnego referowania wyróżnionych podzakresów, w ich zaś ramach — wyodrębniania pewnych szczególnie doniosłych zagadnień bardziej szczegółowych.

Kolejność referowania przyjęto kierując się porządkiem: sytuacja zastana (środowisko, warunki), akcja (uruchomienie półinternatów i ich działalność), wyniki (osiągnięte cele — zwłaszcza wychowawcze).

Tak więc zdając sprawę z wyników badania, rozpoczniemy od opisu warunków działania szkół, przedłużonego dnia pracy i charakterystyki środowisk i ich działalności. Wyodrębniającym się tu zagadnieniem okaże się środowisko domowe uczniów, a przede wszystkim ich rodzice w aspekcie osobowościowym i społecznym.

Następny podzakres to opis funkcjonowania półinternatów. Wyodrębniają się tu wyraźnie trzy zagadnienia: organizacja zajęć placówki i formy jej pracy na co dzień, metody kształtowania postaw aktywnych wśród uczestników półinternatów oraz *last but not least*, metody rozwiązywania konfliktów. To ostatnie zagadnienie wypadło potraktować szeroko, skoro okazało się, iż znaczna część wychowanków badanych placówek rekrutuje się ze środowisk wyraźnie konfliktogennych i że przed wychowawcą półinternatu jako jedno z istotniejszych, a przy tym szczególnie trudne wyrasta zadanie rozładowywania wybuchających konfliktów i zapobiegania narastaniu kolejnych.

Trzeci podzakres tematyczny to uzyskiwane rezultaty. Tu wyodrębniają się wyraźnie trzy kwestie: osiągnięcia natury dydaktycznej, efekty wychowawcze oraz percepcja badanych placówek i ich działalności wśród uczestników i ich środowiska rodzinnego.

Akcentujemy zwłaszcza efekty wychowawcze osiągnięte przez półinternaty. Doniosłą również kwestią jest kształtowanie się określonych wyobrażeń wokół półinternatów w środowiskach ich działalności i dlatego kwestię tę również traktujemy jako odrębne zagadnienie.

Już zatem w tym miejscu możemy dokonać pewnego podsumowania. Badanie problematyki półinternatów doprowadziło do spostrzeżenia szczególnej doniosłości w ramach tej problematyki zagadnień, którym można by przypisać takie oto hasła:

- rodzice uczestników półinternatu,
- kształtowanie postaw aktywnych,
- konflikty,
- osiągnięcia wychowawcze,
- półinternaty w oczach młodzieży i rodziców.

7. PODSTAWOWA EWIDENCJA UZYSKANEGO MATERIAŁU

Spśród warszawskich szkół podstawowych, przy których istnieją półinternaty, wybrano drogą losowania próbę złożoną z piętnastu szkół.

W wylosowanych szkołach badano uczniów klas piątych oraz uczniów klas siódmych. Brano pod uwagę wszystkich uczniów uczęszczających na zajęcia półinternatu, spośród zaś uczniów pozostałych wylosowano grupę równoważną dla zapewnienia możliwości dokonywania porównań wśród uczestników tej samej klasy: uczęszczających i nie uczęszczających na zajęcia półinternatu.

Grupy równoważne nie zawsze były jednakowo liczne jak grupy uczestników zajęć w półinternatach, jednak proporcje te okazały się wyrównane dla zespołów szkół w poszczególnych dzielnicach miasta. Ponadto istnieją dane na temat frekwencji uczestników zajęć w półinternatach w poszczególnych szkołach. Nie mamy tu więc do czynienia ani z wypadkiem nadreprezentacji, ani też niedoreprezentowania korzystających z półinternatów w obrębie poszczególnych dzielnic.

Pojedynczy uczeń charakteryzowany był za pomocą trzech narzędzi badawczych: wypełnianej przez niego samego ankiety, kwestionariusza wywiadu udzielanego przez rodziców ucznia oraz „danych o uczniu” sporządzanych przez wychowawców odpowiednio: klasowego lub w półinternacie. Różnorodne trudności organizacyjne lub techniczne (np. niemożność skontaktowania się z rodzicami lub opiekunami dziecka) powodowały niekiedy niekompletność materiałów dotyczących ucznia. W takim wypadku kierowaliśmy się zarządzeniem, że narzędzie badawcze dostarczające materiału podstawowego to ankietę wypełniana przez samego ucznia — uczestnika zajęć w półinternacie lub pozostającego poza ich zasięgiem.

Tak więc liczbę zbadanych uczniów określamy za pomocą liczby wypełnionych ankiet uczniowskich.

Ogółem otrzymaliśmy 504 ankiety, przeciętnie zatem z jednej szkoły po trzydzieści cztery ankiety. Najwięcej ankiet uzyskano ze szkół: nr 175 (Ochota) — 75 kwestionariuszy oraz nr 58 (Zacisze) — 70 kwestionariuszy. Najmniej ankiet pochodzi ze szkół: nr 23 (pogranicze Ochoty i Mokotowa): — 13 kwestionariuszy oraz nr nr 87 i 106 (Okęcie i Huta Warszawa) — po 16 kwestionariuszy. Oczywiście liczba kwestionariuszy determinowana była liczbą uczniów klas V i VII korzystających z opieki półinternatów. Widać więc, iż zjawisko to wystąpiło najliczniej w szkołach na Ochocie i Zaciszu, najmniej zaś licznie — na pograniczu Ochoty i Mokotowa — jak również na Okęciu i Młocinach.

Spśród uczniów — respondentów ankiety — 279 (55,4%) uczęszczało do klasy piątej, zaś 225 (44,6%) do klasy VII. W ogólnej liczbie uczniów uczestników półinternatów było 259 (51,3%), zaś nie korzystających z tych placówek — 245 (48,7%). Chłopców wśród wszystkich respondentów ankiety było 270 (53,5%), dziewcząt 234 (46,5%). Zarówno w klasach V jak i VII liczba respondentów ankiety uczęszczających do półinternatów przewyższała nieznacznie liczbę pozostałych respondentów. Kształtowało się to odpowiednio: dla klas piątych — 143 i 136; dla klas siódmych — 116 i 109.

Wśród respondentów ankiety znalazło się z klas VII — 123 chłopców i 102 dziewcząt, z klas V — 147 chłopców i 132 dziewcząt.

Natomiast występują pewne różnice proporcji dzieci obejmowanych zasięgiem działalności półinternatów oraz dzieci pozostających poza nim, jeśli brać pod uwagę ich płeć. Spośród zbadanych 234 dziewcząt — 113 (48,2%) uczęszczało do półinternatów, zaś 121 (51,8%) pozostawało poza ich zasięgiem, gdy spośród zbadanych 270 chłopców — 146 (54,0%) korzystało z półinternatów, zaś 124 (46,0%) pozostawało poza nimi.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawiliśmy listę siedemnastu problemów sformułowanych w postaci pytań, a które zarazem stanowiły oś przewodnią podjętych rozważań i szczegółowych badań empirycznych. Możemy obecnie na pytanie udzielić odpowiedzi sumując razem nasze dociekania.

1. Funkcjonowaniu półinternatów zawdzięczają szkoły uzyskiwanie lepszych rezultatów dydaktycznych, zwłaszcza zaś wychowawczych, co uwidoczni się w intensyfikacji postaw prospołecznych uczestników zajęć w półinternatach, w rozwoju umiejętności współżycia w grupie oraz świadomej dyscyplinie.

2. Kierunki udoskonalenia funkcjonowania półinternatu to:

— polepszenie bazy materiałowej ich działalności, zwłaszcza zaś bazy lokalowej i wyposażenia w sprzęt rekreacyjny;

— wzmocnienie kadry wychowawców zwłaszcza poprzez przyciągnięcie do pracy w półinternatach specjalistów z takich dziedzin, jak: instruktorów fotografików, modelarzy, dyscyplin sportowych i innych,

— zmodyfikowanie współpracy z rodzicami wychowanków, zwłaszcza w zakresie ujednolicenia założeń wychowawczych i ich realizacji.

3. Młodzież objęta opieką półinternatu ustępuje nieco pod względem osiągniętych wyników nauczania młodzieży pozostałej, co jednak spowodowane jest znacznie niższym, przeciętnie biorąc, poziomem wykształcenia rodziców tej pierwszej niż rodziców tej drugiej grupy, a także znacznie gorszymi warunkami do nauki w domu, jakie w porównaniu z innymi dziećmi mają najczęściej uczestnicy półinternatu. Jeśli idzie o wyniki wychowawcze, to dzieci objęte opieką półinternatu górują nad pozostałymi kolegami.

4. Dodatni wpływ półinternatów ujawnia się szczególnie w odniesieniu do słabych uczniów, którzy dzięki pracy w półinternacie „podciągają się” do poziomu przeciętnych. Ujawnia się on także wobec uczniów przeciętnych, którzy z kolei „podciągają się” do poziomu dobrych.

Istnieje silna zależność z jednej strony pomiędzy warunkami domowymi a postępami ucznia w nauce, z drugiej zaś strony pomiędzy warunkami domowymi a uczęszczaniem lub nieuczęszczaniem do półinternatu. W rezultacie uczniowie dobry trafiają do półinternatów stosunkowo rzadko.

5. Nie zaobserwowano szczegółowo zróżnicowania w zakresie siły wpływu badanych placówek na uczniów starszych (klasa VII) i młodszych (klasa V).

6. Wpływy półinternatu zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze zaznaczają się nieco silniej wobec chłopców niż wobec dziewcząt.

7. Warunki lokalowe w większości zbadanych półinternatów można określić jako złe lub bardzo złe. Placówki te dysponują częstokroć jedynie izbami lekcyjnymi udostępnianymi po zakończeniu zajęć szkolnych. Nierzadko wszyscy uczestnicy półinternatu, a więc dzieci w różnym wieku, przebywają w jednym pomieszczeniu.

8. Zauważa się tendencję efektywniejszej pracy półinternatów działających przy szkołach o niezbyt wielkiej liczbie uczniów. Sprawy tej jednak nie udało się zbadać

do końca. Powstaje przypuszczenie, iż wywierają tu wpływ zmienne ukryte, z którymi skorelowana jest zarówno wielkość szkoły, jak i efektywność pracy półinternatów.

Jedną z takich zmiennych mogłoby być np. położenie terytorialne szkoły: Śródmieście — dzielnica peryferyjna. Do szkół peryferyjnych uczęszcza przeciętnie mniej uczniów, a z drugiej strony internaty przy nich funkcjonujące legitymują się bardziej uchwytnymi osiągnięciami w pracy niż placówki przy innych szkołach.

9. Badania wykazały bezsporną wyższość ze względu na wyniki wychowawcze demokratycznego stylu kontaktów między wychowawcą a uczniem nad stylem autorytatywnym.

10. Rozwój stosunków koleżeńskich to jeden z najwyraźniej uwidoczniających się efektów pracy wychowawczej półinternatu.

11. Względna efektywność działania półinternatów wzrasta wraz z przewagą w strukturze zaplecza rekrutacyjnego szkoły dzieci wychowawczo zaniedbanych, pochodzących z rodzin wielodzietnych, w trudnych warunkach materialnych, względnie z rodzin rozbitych.

12. Względna efektywność działania badanych placówek wyższa jest też wobec dzieci pracowników fizycznych niż wobec dzieci pracowników umysłowych.

13. Półinternaty obejmują swą opieką szczególnie wiele dzieci pochodzących z rodzin, które wykazują zaburzenia społeczno-moralne. Względna efektywność oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego wobec tych dzieci okazuje się wysoka, choć dzieci te ustępują, zwłaszcza postęпами w nauce, innym uczniom, pozostającym poza opieką badanych placówek.

14. Istotny wpływ na efektywność oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego półinternatu wywiera zróżnicowanie form jego pracy. Stąd postulat, aby wzmacniać kadrę pracowników półinternatów wychowawcami o dobrym przygotowaniu w zakresie szeregu specjalności atrakcyjnych dla młodzieży.

15. Uczęszczanie do półinternatu dostarcza młodzieży atrakcyjnych wzorców, modeli oraz organizowanie właściwych form spędzania czasu wolnego. Placówki te zresztą pokazną część czasu wolnego wychowanków wypełniają atrakcyjnymi dla młodzieży zajęciami.

16. Dokonując analizy uzyskanego materiału w zakresie wpływu wykształcenia i doświadczenia pedagogicznego personelu zatrudnionego w badanych placówkach, nie stwierdzono, aby te dwa elementy wywarły istotne znaczenie w zakresie prowadzonej działalności.

Zauważa się natomiast wpływ kierunku wykształcenia (np. specjalizacja w zakresie przedmiotów z bloku: wychowania fizycznego, muzycznego, plastycznego) na działalność półinternatu i jej wyniki.

17. Półinternat odgrywa poważną rolę we wnikanii w konflikty pomiędzy dzieckiem a jego środowiskiem rodzinnym, szczególnie zaś w rozwiązywaniu ich i łagodzeniu. Efektywność tej formy działalności mogłaby być znaczniejsza przy liczniejszym personelu placówek, a także przy współdziałaniu innych instytucji powołanych do badania i pomocy w rozwiązywaniu konfliktów i napięć wewnątrzrodzinnych.

W związku z uzyskanymi w toku przeprowadzonych badań materiałami oraz wyciągniętymi z nich wnioskami końcowymi, a także istniejącym zapotrzebowaniem społecznym na tę formę opieki nad dzieckiem, zwłaszcza w środowisku wielkomiejskim, nasuwa się postulat rozwoju jak najgęstszej sieci tych placówek.

Równocześnie z przeprowadzonych badań wynika, że musi nastąpić zasadnicza zmiana na lepsze w zakresie właściwego zabezpieczenia warunków do prowadzenia działalności przez placówki tego typu. Szczególnie idzie tu o zabezpieczenie dobrych warunków lokalowych oraz wyposażenia w pomoce niezbędne do nauki i zabawy.

ZOFIA KONASZKIEWICZ

WYCHOWAWCZA FUNKCJA AMATORSKIEGO MUZYKOWANIA
ZESPOŁOWEGO MŁODZIEŻY

Amatorskie muzykowanie zespołowe stanowi jedną z form aktywności młodzieży w czasie wolnym. Szerokie badania dotyczące wzorów zachowań młodzieży w czasie wolnym, jej potrzeb i aspiracji w tym zakresie, a także niektórych czynników warunkujących te zachowania zostały przeprowadzone przez Zakład Organizacji Czasu Wulnego w Instytucie Badań nad Młodzieżą MoiW. W programie tych badań, których przedmiotem były przede wszystkim zachowania grupowe, wyodrębniono kilka typów aktywności. Założono więc, że wśród młodzieży miejskiej istnieją grupy aktywne intelektualnie, twórczo, organizacyjno-społecznie, sportowo, turystycznie, grupy nastawione na rozrywkę, na współżycie społeczne, a także grupy patologiczne. Na tle tej panoramy zachowań młodzieży uzyskanej dzięki badaniom sondażowym istnieje konieczność uszczegółowienia poszczególnych problemów. I tak wśród grup aktywnych twórczo działają różnego typu zespoły teatralne, muzyczne, taneczne. Są to formy bardzo atrakcyjne dla młodzieży, pożądane przez nią i poszukiwane. Właśnie tego typu zespoły są przedmiotem przedstawianego artykułu.

Najważniejszym problemem dziecięcych i młodzieżowych amatorskich zespołów artystycznych jest umiejętnie pogodzenie strony wychowawczej i artystycznej w taki sposób, aby jedna nie rozwijała się kosztem drugiej. Wyekspozowanie niemal wyłącznie aspektu artystycznego grozić może pojawieniem się elementów nawet antychowawczych. Może narastać niezdrowa konkurencja wewnątrz zespołu, nastawienie wyłącznie na osiągnięcie sukcesu i różne konflikty charakterystyczne dla zawodowców. Skoncentrowanie się wyłącznie na pracy wychowawczej z zaniedbaniem artystycznej grozi z kolei dyskwalifikacją zespołu w różnego typu przeglądach, konkursach, festiwalach, co jest oczywiście czynnikiem demobilizującym. Zespoły tego typu są najczęściej oceniane przez profesjonalistów, którzy nastawieni są na zobiektywizowane efekty artystyczne. Podstawowym jednak zadaniem amatorskich zespołów dziecięcych i młodzieżowych jest ich rola wychowawcza. W słynnym raporcie Faur'a na temat oświaty i wychowania na świecie czytamy między innymi, że „przeżycia artystyczne są obok doświadczeń naukowych jedną z dróg prowadzących do percepcji świata w jego odwiecznym stawaniu się. Z punktu widzenia wychowania liczy się nie tylko namacalny wynik działalności artystycznej, lecz ważne są również pobudzane przez nią dyspozycje umysłu i serca.”¹

Jak już zaznaczono wyżej, młodzież spontanicznie garnie się do zespołów artystycznych, do bardziej znanych zgłasza się masowo. Walory oddziaływania sztuki są tutaj wzbogacone o różnorodne problemy związane z działaniem grupowym i byciem w grupie. Na tym tle powstaje interesujący i ważny z punktu wychowawczego problem dotarcia do informacji na temat funkcji amatorskich zespołów artystycznych w życiu tych osób, które uczestniczą w ich działalności. Zostały więc podjęte badania opinii młodzieży na temat motywacji wstąpienia do zespołu i korzyści odnoszonych z tej pracy, a także oceny zespołów pod kątem ich przydatności dla młodzieży. Przebadaano członków pięciu zespołów wokalnych, wokально-instrumentalnych i instrumentalnych, które uczestniczyły w Harcerskim Festiwalu Kultury Młodzieży Szkolnej w Kielcach. Zespoły wytypowano na podstawie rozmów z organizatorami festiwalu, których uznano za sędziów kompetentnych. Przy wyborze kierowano się wymaganiem, aby zespół obok osiągnięć artystycznych odznaczał się

¹ E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975, PWN, s. 155.

ciekawą pracą wychowawczą. Wszystkie badane zespoły były jednocześnie drużynami harcerskimi. Zespoły liczyły łącznie 100 uczestników — 75% badanych stanowiła młodzież w wieku od 15 do 17 lat, 5% młodzież w wieku 12—14 lat i 20% młodzież w wieku 18—20 lat. Największą grupę, bo 85% badanych, stanowili uczniowie liceów ogólnokształcących, 3% uczniowie techników, 2% uczniowie szkół zawodowych, 5% uczniowie szkół podstawowych i 5% studenci i pracujący. Przeciętny staż pracy w zespole wynosił od trzech do pięciu lat. W ciągu tygodnia na pracę w zespole 37% młodzieży poświęca do 3 godzin, 35% młodzieży od 4 do 5 godzin, 27% od 6 do 10 godzin, a tylko 1% młodzieży pracuje niesystematycznie. W okresach przed występami tego czasu przeznaczanego na próby jest znacznie więcej. Można więc przypuszczać, że praca w zespole koliduje z różnymi obowiązkami młodych ludzi. Zdecydowana większość młodzieży, bo aż 60%, potrafi sprawnie pogodzić wszystkie swoje obowiązki szkolne, domowe, zespołowe. Pozostali mają z tym pewne kłopoty, więc okresami rezygnują z zespołu, z przyjemności, z obowiązków szkolnych lub z obowiązków domowych.

WALORY PRACY W ZESPOLE

Wszyscy wypowiedający się, niezależnie od miejscowości, w której działają, i rodzaju zespołu, do którego należą, są zadowoleni ze swojej pracy, chcą kontynuować ją dalej. Wysiłek wkładany w pracę, rezygnacja z wielu atrakcyjnych w tym wieku przyjemności, są równoważone i przewyższane przez pewne walory zespołu ważne z subiektywnego punktu widzenia. Członkowie zespołów podawali najczęściej kilka czynników pozytywnych.

Najważniejszą dla młodzieży sprawą jest zagadnienie życia w zespole. Potrzeba wspólnoty, gromady, więzi z grupą okazuje się bardzo istotna dla młodych ludzi. Ten walor pracy w zespole podnosi aż 87% badanych. Można mówić tutaj jakby o dwóch etapach. Pierwszy to zadowolenie ze wspólnego działania w zespole, ze stworzenia paczki koleżeńskiej, która daje poczucie oparcia, w której można po prostu być, pracować, bawić się.

„Mój zespół stał się dla mnie jakby drugim domem, jego członkowie stali mi się bliscy, mogę do nich zwrócić się niemal w każdej swojej sprawie.” (K. lat 16).

„Bardzo odpowiada mi zebrany kolektyw. Wszyscy czujemy się dobrze ze sobą, pomagamy sobie wzajemnie, mamy wspólne wspomnienia, kłopoty, radości. Znamy się dobrze. Taka atmosfera jest potrzebna do życia. Człowiek staje się optymistą.” (K. lat 16).

Drugi etap wiąże się z głębszym patrzeniem na problemy życia w zespole, z dostrzeganiem zagadnień koleżeństwa, współpracy, współodpowiedzialności. Wydaje się, że zespoły, które obok działalności artystycznej prowadzą pracę harcerską, mają bardzo dużą szansę skutecznego stymulowania społecznego rozwoju młodzieży. Jest to ta wartość, która wyniesiona z zespołu lub pogłębiona w nim stanowi niezbędny kapitał na całe dalsze życie.

Na następnym miejscu wśród korzyści odnoszonych z pracy w zespole młodzież wymienia zagospodarowanie czasu. I tutaj także można uchwycić pewną gradację w ujmowaniu problematyki. Najniższym motywem jest obrona przed nudą, bo gdyby nie zespół, to nie wiadomo byłoby, co robić z czasem. Ważny także staje się motyw ucieczki od szarej, monotonnej codzienności.

„Nie lubię się nudzić. Po prostu nie wyobrażam sobie, że całe tygodnie i miesiące siedzę w domu, uczę się, czytam książki i prasę. To byłaby beznadziejność, przed którą chroni mnie zespół.” (K. lat 16).

Dalszym etapem jest poczucie mile spędzanego czasu. Praca w zespole daje radość, odprężenie, poczucie intensywności istnienia, bogactwa życia. Dobre samo-

poczucie uzyskane podczas kontaktu z grupą przenosi się na czas poza zajęciami zespołu i pozwala lepiej funkcjonować w ciągu dnia. Ten walor pracy zespołowej podnoszony jest przez wielu uczestników i szczególnie ceniony.

„Od momentu wstąpienia do zespołu jestem weselsza. Mam nowe obowiązki, z których się cieszę. Mam nowe koleżanki, z którymi się zżyłam. Jestem teraz bardziej systematyczna i obowiązkowa w szkole i w domu. Polubiłam wszystkich z zespołu. Czekam z radością na każdą zbiórkę.” (K. lat 13).

„Po codziennej pracy w szkole zespół daje jakieś odprężenie po całodziennych zajęciach. Uspokaja po przykrościach i niepowodzeniach poniesionych w ciągu dnia. Człowiek obraca się w innym otoczeniu. Życie nabiera innej barwy”. (K. lat 18).

Najwyższym motywem w zakresie zagospodarowania czasu jest umiejętność dostrzegania, że czas w zespole spędzany jest z pożytkiem nie tylko dla siebie, ale także z pożytkiem dla innych.

„Jest to momentalne przestawienie się z wolnego czasu, z którym nie wiadomo co robić, na zajęcia związane z przyjemną pracą, co sprawia przyjemność. Takie uczestnictwo i praca z nim związana usamodzielnia młodego człowieka i przygotowuje do przyszłych, poważniejszych obowiązków.” (K. lat 17).

„Od czasu przyjęcia do zespołu tryb mojego życia zmienił się. Przedtem miałam dużo wolnego czasu i nie miałam co z nim zrobić. Teraz wykorzystuję go maksymalnie i wiem, że pracując z koleżankami nad piosenkami są one komuś potrzebne i z tego najbardziej się cieszę. Zawsze chciałam umilać czas innym ludziom.” (K. lat 17).

Jako następny walor pracy w zespole wymieniany jest rozwój zainteresowań dokonujący się poprzez ekspresję artystyczną, a także poprzez zdobywanie nowych doświadczeń, wiadomości. Zainteresowania te przenoszą się na życie poza zespołem. Jest to bardzo istotny problem dla życia współczesnego człowieka. O rozwoju swoich zainteresowań pisze 52% młodzieży.

Spora część młodych ludzi, bo 41%, za ogromną atrakcję uważa możliwość uczestnictwa w „życiu artystycznym”, a więc czar sceny, występy, nagrania w radio i telewizji. Wśród dalszych korzyści odnoszonych z pracy w zespole wymieniane jest zdobywanie samodzielności myślenia i działania. Młodzież, która w zasadzie ma tak mało okazji do życia na własny rachunek, w niektórych zespołach może rozwijać swoją inwencję, pomysłowość, wprowadzać ją w czyn. Ten problem podkreśla 15% badanej młodzieży. Drużyna stwarza im możliwości do rozwoju samodzielności. Młodzi ludzie piszą, że nie tylko nauczyli się wypowiadać swoje zdanie, ale także go bronić. Wokół problemów artystycznych wyłaniają się zagadnienia szersze. Kilka osób pisze, że dzięki pracy w zespole „odnalazły siebie w XX wieku”. Młodzież podaje również, że zespół pozwala na wyzbycie się nieśmiałości, kompleksów, lęków przed publicznym wystąpieniem. Łączy się z tym zmiana samooceny, lepsze samopoczucie związane ze stwierdzeniem, że „ja jednak coś potrafię”. O tym aspekcie pracy pisze 13% badanych. Niektórzy cenią w zespole wyrabianie pewnych ocenianych przez nich bardzo pozytywnie cech charakteru, takich jak wytrwałość, konsekwencja, opanowanie. Piszą, że zespół daje możliwość sprawdzenia siebie, co raczej nie jest możliwe w normalnym, uczniowskim życiu. O tym zagadnieniu pisze 8% osób badanych.

Wszystkie korzyści odnoszone przez młodzież z pracy w zespole można bardzo nieprecyzyjnie podzielić na aktualne i przyszłościowe. Młodzież ma aktualnie sensownie zagospodarowany czas, aktualnie jest w grupie, z którą łączy ją więź emocjonalna itd. Wymienione tutaj przykładowo pozytywy wpływają na czas teraźniejszy członków zespołu. Wydaje się jednak, że praca w amatorskim zespole artystycznym ma także szansę kształtować w pewnym stopniu czas przyszły młodych ludzi. Pewne wartości będą ważne w dalszym życiu. Do tych korzyści zaliczyć

można przede wszystkim rozwój zainteresowań i rozwój kultury współżycia. Są one bardzo ważne w życiu każdego współczesnego człowieka, niezależnie od tego, jaka jest jego późniejsza droga.

ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ

W przeprowadzonych badaniach zadano młodzieży pytanie, czy ich zdaniem rozwinęli w sobie jakieś zainteresowania dzięki pracy w zespole. 86% młodzieży odpowiedziało twierdząco, 2% nie stwierdziło u siebie rozwoju zainteresowań, a 12% nie udzieliło odpowiedzi. Zainteresowania młodzieży ogniskują się przede wszystkim na muzyce, gdyż taka jest specyfika tych zespołów. Młodzi ludzie coraz więcej słuchają muzyki.

„Dzięki pracy w zespole rozwinęły się moje zainteresowania muzyczne. Wyraża się to w tym, że chciałabym ciągle wzbogacać moje wiadomości z zakresu muzyki. Polubiłam zarówno muzykę lekką, jak i poważną, a dawniej znałam tylko młodzieżową.” (K. lat 16).

Zainteresowania wyrażają się w częstym chodzeniu na koncerty. Wiele osób dzięki zespołowi po raz pierwszy poznało filharmonię. Zainteresowania wyrażają się także w kolekcjonowaniu nagrań i nut, w podejmowaniu z własnej inicjatywy nauki gry na instrumencie. Kilka osób zainteresowawszy się w zespole muzyką wybrało w szkole klasę z wychowaniem muzycznym. Młodzież pisze także, że ich słuchanie muzyki nabrało charakteru oceniającego. W utworach muzyki poważnej zwracają uwagę na interpretację. Przy słuchaniu piosenek starają się oceniać tekst, muzykę, aranżację, porównują z możliwościami wykonawczymi własnego zespołu. Uczestnictwo w zespole daje także możliwość zetknięcia się z bliska z pewnymi instrumentami. Niektórzy piszą, że po raz pierwszy zaczęli słuchać instrumentów, a jedna z dziewcząt szczerze wyznaje, że polubiła skrzypce, których przedtem nie cierpiała. Specyfika poszczególnych zespołów również wywiera wpływ na zainteresowania. Młodzież z zespołu grającego na ludowych instrumentach rosyjskich pisała, że zainteresowała się rosyjską muzyką ludową i artystyczną, a także ludowymi instrumentami innych krajów.

„Rozwinęły się moje zainteresowania muzyczne, a szczególną uwagę zaczęłam zwracać na muzykę kompozytorów rosyjskich i rosyjską muzykę ludową. W utworach muzyki poważnej staram się znaleźć motywy ludowe i często udaje mi się to. Zainteresowała mnie także sama teoria muzyki.” (K. lat 17).

Duża część młodzieży pisze o szerszych niż tylko muzyczne zainteresowaniach, a także o potrzebie kontaktu ze sztuką.

„Mój udział w zespole doprowadził mnie do rozwinięcia się zainteresowań muzyką, poezją, tańcem. Te trzy dziedziny stały się częścią mojego życia, czymś, bez czego nie można żyć. Nie zasnę i nie rozpocznę dnia, jeśli nie wystucham przedtem kilku piosenek. Nie zjem obiadu bez czytania wierszy Harasymowicza i Galczyńskiego. Skupuję wszystkie śpiewniki. Oczywiście nie zdarzyło mi się nigdy stracić okazji do pojechania na koncert do filharmonii lub na sztukę do teatru. Muzyka i poezja działają na mnie kojąco.” (K. lat 16).

„Działalność w drużynie harcerskiej o profilu artystycznym nauczyła mnie dostrzegać piękno w poezji, architekturze, prozie, malarstwie. Nauczyła mnie inaczej patrzeć na pewne sprawy. Kiedy przyszedłam do drużyny, nie lubiłam, nie mogłam patrzeć na poezję, muzyki poważnej słuchałam ot tak sobie. To drużyna, a nie szkoła nauczyła mnie kochać (to nie slogan) poezję i muzykę. Kochać, a więc dużo wiedzieć, dużo czytać, przekazywać swoje wiadomości innym.” (K. lat 20).

Zainteresowania rozbudzone i ugruntowane przez zespół gwarantują w pewnym

stopniu, że życie jego członków będzie, ciekawsze, bogatsze. Mówi się, że w dzisiejszym świecie właśnie zainteresowania pozwalają żyć człowiekowi tak jak chce, a nie tak jak musi.²

KSZTAŁTOWANIE KULTURY WSPÓŁZYCIA

Drugim zagadnieniem wykraczającym poza aktualne korzyści z uczestnictwa w amatorskim zespole muzycznym jest kształtowanie się wśród jego uczestników kultury współzycia. Według opinii młodzieży praca w zespole zdecydowanie wpływa na rozwój koleżeństwa, współodpowiedzialności itd. W ten sposób wypowiedziało się 87% badanych. Pozostali uczestnicy wstrzymali się od wypowiedzi.

Wszystkie wymienione zespoły oprócz działalności artystycznej prowadzą mniej lub bardziej rozbudowaną pracę harcerską. Są tam funkcyjni odpowiedzialni za swoje zastępy. Są też wspólne wyjazdy połączone ze zdobywaniem sprawności.

„W drużynie nauczyłam się pracować w zespole. Jako zastępowa musiałam nauczyć się trzymać nerwy na wodzy, ukrywać swoje humory, słuchać i liczyć się ze zdaniem innych członków w zastępie. Nauczyłam się kierować zespołem ludzi, być z niego odpowiedzialną. Staralam się rządzić sprawiedliwie i chyba udało mi się to.” (K. lat 15).

Analizując wypowiedzi młodzieży można dostrzec, że nie wszystkie zespoły w jednakowym stopniu kształtują kulturę współzycia. Najlepiej robią to właśnie te grupy, które kładą duży nacisk na pracę harcerską. Młodzież uważa, że bez koleżeńkości, współodpowiedzialności zespół w ogóle nie mógłby istnieć, gdyż ich praca jest działaniem zbiorowym, a nie indywidualnym. Każde osiągnięcie, ale i każde niepowodzenie odbija się na wszystkich. Rodzi się poczucie solidarności i odpowiedzialności za każdego członka zespołu.

„Pracując w dużej grupie zawsze narażeni jesteśmy na niepowodzenia i różne trudności z tym związane. Po nieudanym występie nie możemy na przykład nawzajem oskarżać się i upominać, gdyż to pozostawi tylko pewne niesnaski. Tylko spokojne uzgodnienie i omówienie niepowodzenia może doprowadzić do pomyślnego końca”. (K. lat 16).

„Pomagamy sobie w nauce i w sprawach osobistych. Uczymy się wspólnie na wyjazdach, tłumaczymy sobie lekcje, pożyczamy potrzebne książki, radzimy się nawzajem.” (K. lat 17).

„Ostatnio w wakacje byliśmy ze sobą ponad półtora miesiąca. Dla niektórych osób z naszego zespołu to było zbyt uciążliwe i często dochodziło do cichych dni, to znaczy przeciwne sobie grupy nie rozmawiały ze sobą. Ale kiedy było coś ważnego, na przykład koncert finałowy czy nagranie w studio, to właśnie współodpowiedzialność nie pozwalała nam stawiać swoich własnych ja ponad dobro całego zespołu.” (M. lat 18).

„Często by się nawet chciało gdzieś wyskoczyć w sobotę na dyskotekę czy na prywatkę. Koleżanki kuszą: chodź, przecież nic się nie stanie, jak raz nie pójdziesz na próbę, ale jednak już jest ten obowiązek, a może przyzwyczajenie, silniejsze od młodzieńczych pokus. Bo przecież jak każda z nas by powiedziała, że ja dziś nie przyjdę, bo przyjdą inne, to zespół nigdy by się nie zebrał”. (K. lat 17)

Praca w zespole artystycznym wprowadza także nieuchronnie w wir współzawodnictwa, konkurencji z innymi zespołami. W wypowiedziach młodzieży to zagadnienie nie było podnoszone poza jedną uczennicą, która podała na ten temat niebanalną refleksję.

² B. Suchodolski: Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym. Warszawa 1967, PZWS.

„Gdy dowiaduję się, że jakiś zespół jest konkurentem naszego, nie martwię się, tylko z jeszcze większym zapałem pracuję w zespole, aby nie dać się pokonać. Nie mogę powiedzieć, żebym nie lubiła swoich konkurentów. Przeciwnie! Lubię ich wszystkich, bo przecież wszystkich nas w całej Polsce łączy piosenka. Może właśnie dzięki uczestnictwu w zespole nauczyłam się lubić swoich konkurentów”. (K. lat 15)

Tak więc z wypowiedzi badanej młodzieży wynika, że zespoły raczej skutecznie wpływają na rozwój kultury współzycia. Właśnie zespół jest skutecznym terenem zdobywania tej umiejętności. Jest to ogromnie cenna zdobycz na całe dalsze życie młodego człowieka.

WYSTĘPY

Bardzo ważnym i nieodłącznym składnikiem pracy każdego zespołu artystycznego są występy, które stanowią uwieńczenie długotrwałych prób, sprawdzian możliwości i poziomu artystycznego. Z obserwacji różnych zespołów czy to zawodowych, czy też amatorskich wynika, że właśnie występy, zawsze wywołujące silne przeżycie emocjonalne, mogą być zarówno czynnikiem pozytywnym, jak i negatywnym w pracy wychowawczej zespołu. Mogą przyczynić się do niezdrowej rywalizacji, chęci wybicia się kosztem koleżanek i kolegów, co oczywiście niszczy więź grupową. Wydaje się jednak, że badane zespoły uniknęły tych niebezpieczeństw właśnie poprzez kładzenie nacisku na pracę i odpowiedzialność całej grupy. Według opinii młodzieży występy są czynnikiem silnie jednoczącym. Sukces jest ogromną radością i mobilizuje do dalszych wysiłków.

„Po każdym sukcesie cieszymy się wspólnie i te chwile są najszczęśliwsze. Wówczas czujemy się związani ze sobą jak rodzeństwo, a z naszą kierowniczką jak z matką. To są momenty, dla których warto przebaczyć wiele konfliktów. Tych chwil się nie zapomina. Wtedy rozumiem, co to znaczy być szczęśliwym, pracować dla uśmiechu otoczenia, dla jego zadowolenia”. (K. lat 15)

„Po każdym występie wstępuje w nas nowa chęć do pracy. Znowu mamy dużo siły i energii, aby przeprowadzać próby, a potem znowu dobrze zagrać”. (K. lat 16)

Występy są najczęściej pomyślane jako konfrontacja artystyczna, jako pokaz umiejętności, zaprezentowanie osiągnięć. Taka forma pracy jest potrzebna, gdyż młodzież chce wiedzieć, jaką wartość przedstawia ich zespół w porównaniu z innymi, chce osiągać nagrody, wyróżnienia, być przedmiotem zainteresowania ludzi kompetentnych w danej dziedzinie sztuki. Tego typu występy najczęściej jednak koncentrują na sobie, na własnym warsztacie artystycznym, nadają kierunek wyłącznie perfekjonistyczny, a przecież jak już powiedziano poprzednio, w zespołach dziecięcych i młodzieżowych chodzi przede wszystkim o wychowanie.

W przebadanych zespołach wyjątkowo pozytywne oddziaływanie wychowawcze miały występy dla szczególnego typu publiczności, w szczególnych warunkach. Były to występy w zakładach pracy, w domach starców, w sanatoriach, szpitalach, domach dziecka. Właśnie takie spotkanie z publicznością, nie oceniającą i nie krytykującą, ale spragnioną kontaktów z młodzieżą i sztuką, wspomniane były przez członków zespołów jako największe przeżycia w ciągu całej swojej pracy. Dziewczęta z jednego z zespołów występowały dla hutników podczas przerwy w ich pracy widząc z daleka rozpalone piece. Pisały, że nikt nigdy tak gorąco nie dziękował im za występ. Sporo wypowiedzi młodzieży dotyczyło występów w domach starców, które zostawały na długo w pamięci.

„Miałam wiele przeżyć związanych z pracą w zespole. Największym z nich to był występ w domu starców w Węgorzewie. Podczas występu ludzie z tego domu byli bardzo wzruszeni tak jak i my. Po występie jedna ze staruszek wręczając nam torbę

cukierków popłakała się. Ja również wtedy płakałam i kilka dziewczyn razem ze mną". (K. lat 17)

„Jeden z występów został mi szczególnie w pamięci (nie znaczy to, że był najlepszy, ale zostawił w pamięci dziwny ślad). Miałśmy występ w domu starców. Publiczność to starsze panie i panowie, każdy z nich mógłby być naszym dziadkiem. Właśnie przed taką publicznością występowałyśmy. W czasie koncertu przedstawiliśmy piosenki różnego typu. Te, które starszkom przypominały dawne czasy, jak również piosenki wesołe, harcerskie czy ludowe. Już w trakcie śpiewania zauważyłam łzy w oczach wielu pań, a niekiedy nawet panów. Po koncercie i owacjach na naszą cześć wiele pań weszło do pokoiku, gdzie przebierałyśmy się. Wszystkie płakały, a żadna z nas nie mogła powstrzymać się od łez, gdy babcie przytulały nas dziękując za koncert. Pożegnali nas bardzo serdecznie i ogromnie prosili o powrót. To są właśnie ludzie, którym dostarczanie widowisk artystycznych jest najbardziej potrzebne. Są to ludzie przeważnie bez rodziny, samotni i im z naszej strony należy się nieograniczony szacunek za to, co zrobili w swoim trudnym życiu. My powinniśmy odplacić się humorem, uśmiechem, pomocą i umiejętnościami na przykład artystycznymi". (K. lat 17)

Ciekawe jest, że młodzież częściej wymienia jako największe przeżycie występ w takich szczególnych warunkach niż chociażby nagranie w telewizji. Te zespoły, których członkowie mieli okazję przeżyć spotkanie z ludźmi jakoś słabszymi życiowo, zetknąć się z ich autentyczną wdzięcznością, a także doznać uczucia prawdziwie pożytecznej pracy, na pewno dobrze spełniają swoją funkcję wychowawczą. W czasach, gdy tyle mówi się o znieczulicy społecznej, o różnorodnych kłopotach w zakresie stosunków międzyludzkich, trzeba chyba każdą okazję wykorzystywać dla sensownego uspołeczniania dzieci i młodzieży. Forma, o której była mowa wyżej, powinna stać się nieodłączną częścią pracy każdego zespołu artystycznego.

Zadano również młodzieży pytanie, czy ich zdaniem takie zespoły amatorskie są potrzebne w środowisku młodzieżowym. Wszystkie osoby badane odpowiedziały twierdząco pisząc, że istnienie takich i podobnych zespołów jest wręcz konieczne i że powinno być ich jak najwięcej.

„Młodzież nie mająca oparcia w takim lub podobnym zespole wałęsa się po ulicy i uśmierca ją nuda". (K. lat 15)

„Uważam, że tego typu zespoły są młodzieży bardzo potrzebne. Zaczynamy się uczyć, co robić, aby dobrze zaplanować swój dzień, co obejrzeć, co posłuchać, by nie zmarnować drogiego czasu. Taki zespół nie jest szkolnym kółkiem, które narzuca nam plan działania. Tu także my decydujemy o tym, co chcemy robić. Sami więc pilnujemy, by nasze zadania były wykonane. Zespół taki mógłby wpłynąć na postawy reszty młodzieży, zapobiec szerzeniu się cynizmu, egoizmu, chodzenia na łatwiznę". (K. lat 18)

UWAGI KOŃCOWE

Jak już zaznaczono na wstępie, amatorskie muzykowanie zespołowe stanowi jedną z form spędzania czasu wolnego przez młodzież. Badając motywację wstąpienia do zespołów można było stwierdzić, że za każdym razem były to akty samodzielnego wyboru młodzieży. Wiąże się to z jednym bardzo istotnym zagadnieniem teoretycznym dotyczącym czasu wolnego. Problem został postawiony przez K. Przeciawskiego³, a dotyczy swoistej antynomii pomiędzy czasem wolnym ujmowanym jako czas relatywnie swobodnego wyboru a jego organizacją. Zawarta tu jest pewna

³ K. Przeciawski: Czas wolny młodzieży W: *Biuletyn Informacyjny Instytutu Badań nad Młodzieżą MOiW* 1974 nr 1.

sprzeczność. Gdy czas wolny jest organizowany przez dorosłych dla młodzieży, często bez uwzględniania jej potrzeb, znika całkowicie problem wyboru i młodzież ucieka przed takimi formami organizacji. Autor proponuje, aby tę antynomie likwidować przez dwojakiego rodzaju działania. Z jednej strony przez zwiększenie asortymentu zajęć proponowanych młodzieży przez instytucje, a z drugiej strony przez stopniowe przygotowanie młodzieży do samodzielnego organizowania sobie czasu wolnego.

W przebadanych zespołach omawiany wyżej problem wydaje się, że jest rozwiązany prawidłowo, gdyż wszystkie one przygotowują młodzież do dokonywania społecznie wartościowych wyborów w zakresie swojego czasu wolnego, a co więcej, uczą, jak ten czas sensownie zagospodarować innym. Szczególnie pozytywnym zjawiskiem w tym zakresie jest łączenie przez wszystkie omawiane zespoły pracy artystycznej z działalnością harcerską. Rajdy, biwaki, zimowiska, obozy, funkcje w drużynie i związane z tym wszystkim liczne i odpowiedzialne zadania bardzo usamodzielniają młodzież. Harcerstwo ma przecież pod tym względem bardzo dobre doświadczenia. Łączy się z tym doniosły wniosek praktyczny, aby do pracy dziecięcych i młodzieżowych zespołów artystycznych włączyć metody harcerskie. Zespół nie musi być formalną drużyną, ale może w pełni korzystać z wieloletnich i sprawdzonych osiągnięć harcerstwa. W pewnych zagadnieniach czysto muzycznych swoboda wyboru, szczególnie przy mało wyrobionych uczestnikach, musi być ograniczona, natomiast praca harcerska daje tutaj pełne pole do popisu młodzieży, czego nie mają zespoły nastawione wyłącznie na osiągnięcia muzyczne. Warto przypomnieć, że młodzież nie ma zbyt wielu okazji do przejawiania pełnej samodzielności, a przecież potrzeba samodzielnego działania stanowi bardzo istotną potrzebę w okresie dojrzewania. Niezaspokojenie jej może prowadzić do poważnych trudności wychowawczych. Pisał o tym problemie A. Jaczewski⁴: „szansę działania stwarzają także niektóre organizacje młodzieżowe, kółka zainteresowań, zespoły artystyczne, kluby młodzieżowe. Tyle, że jest ich za mało, a te, które są, nie zawsze odpowiadają potrzebom młodzieży. Nie jest przypadkiem, że w książce tej często wracam do przykładów harcerstwa. W moim przekonaniu — dobra drużyna harcerska mogłaby w sposób idealny zaspokoić wiele potrzeb młodzieży, właśnie w okresie dojrzewania. [-] A więc łącznie w zespołach amatorskich pracy artystycznej z działalnością typu harcerskiego jest wzorem jak najbardziej godnym naśladowania. Pamiętać należy, że zespół artystyczny jest jednocześnie grupą rówieśniczą ze wszystkimi działającymi w niej prawami. Potrzeba grupy jest w okresie młodzieńczym wyjątkowo silna, a autorytet przywódcy grupy znacznie przewyższa w ogromnej większości przypadków autorytet rodziców.

Przebadane zespoły lansują wartościowy sposób spędzania czasu wolnego. Ten wzór może być właściwie bez zastrzeżeń rozpowszechniany wśród młodzieży i wśród prowadzących zespoły. Piosenka harcerska, piosenka poetycka, mała forma teatralna, muzyka ludowa wykonywana na oryginalnych instrumentach — to są ciekawe propozycje godne szerszego upowszechnienia. Dobrą trybuną dla tego typu zespołów stał się Harcerski Festiwal Kultury Młodzieży Szkolnej w Kielcach. Mogły one wymieniać pomiędzy sobą różnorodne doświadczenia. Przydałaby się jednak akcja bardziej systematyczna, wprzegająca do współpracy środki masowego przekazu. Mógłby to być na przykład systematyczny cykl audycji w telewizji prezentujący pracę różnorodnych zespołów, fachową dyskusję warsztatową i psychologiczno-pedagogiczną, co umożliwiłoby poszczególnym zespołom, które są przecież bardzo liczne, konfrontację własnej pracy z pracą zespołów całego kraju, a dla wielu młodych ludzi stanowiąłby takie audycje czynnik zachęcający do podobnego spędzania czasu wolnego.

Zagadnieniem najważniejszym w pracy każdego zespołu amatorskiego jest problem

⁴ A. Jaczewski: O dojrzewaniu. Warszawa 1974, s. 113—114

kierownika. Bez dobrego kierownika artystycznego zespół nie może istnieć, ale oprócz watorów warsztatowych, człowiek taki powinien być zapalonym wychowawcą. Od prowadzących zespół muzyczny wymaga się przygotowania muzycznego i jest to bardzo słuszne, gdyż dotyczy podstawowych spraw warsztatowych. Obok tego jednak konieczne jest przygotowanie pedagogiczne, gdyż w innym razie zespół zagubi podstawową funkcję, jaką jest funkcja wychowawcza. W szkołach muzycznych istnieją przedmioty zapoznające z metodyką prowadzenia zespołów wokalnych czy instrumentalnych od strony warsztatu muzycznego. Na rynku księgarskim pojawiły się publikacje z tego zakresu. Brak jest natomiast konkretnych wskazówek psychologiczno-pedagogicznych i szerszego uczulenia właśnie na ten problem. Wnioskiem praktycznym o bardzo podstawowym znaczeniu jest postulat pedagogicznego przygotowania kierowników wszystkich zespołów artystycznych. Przed człowiekiem takim stają wysokie wymagania zarówno umiejętności artystycznych w uprawianej przez siebie dziedzinie sztuki, jak też wiedzy i doświadczenia pedagogicznego. Obie te dziedziny powinny być jakoś egzekwowane od kandydatów na prowadzących zespoły, aby powstawały grupy wartościowe, pożyteczne dla rozwoju młodzieży.

Istotnym problemem w pracy każdego zespołu artystycznego jest styl kierownictwa. Mówi się, że stosunek wychowawczy w działalności pozaszkolnej powinien mieć raczej stosunek partnerstwa niż autorytarnego kierownictwa, a wszędzie tam, gdzie metody typowo szkolne przenoszone były na grunt organizacji młodzieżowej czy jakiegos zespołu młodzieżowego, nie zdawały tam egzaminu. Oczywiście, że styl kierowania zespołem zależy od wieku uczestników, ale w zespołach młodzieżowych powinien być zdecydowanie demokratyczny. W przebadanych zespołach młodzież w każdym przypadku współkierowała zespołem. Wydaje się, że pomocą dla prowadzących zespoły w znalezieniu najwłaściwszej formy kierownictwa był fakt, że wszyscy mieli za sobą staż harcerski. Wypróbowane metody harcerskie jeszcze raz potwierdziły swoją skuteczność. Całkowicie autorytarny sposób prowadzenia grupy przejmują ci muzycy, którzy zespół traktują w sposób czysto instrumentalny. Chcą oni realizować własne cele artystyczne, a nie zależy im na rozwoju poszczególnych jednostek. Tacy ludzie nigdy nie wychowują sobie w zespole pomocników, którzy mogliby przejmować coraz więcej funkcji. Najczęściej po odejściu kierownika zespół taki rozpada się.

Podsumowując można więc powiedzieć, że warunkiem tego, aby uczestnictwo w amatorskim zespole artystycznym prowadziło w kierunku socjalizacji młodzieży, potrzebny jest taki kierownik, który poprzez dojrzałość swojej osobowości, poprzez umiejętności artystyczne i organizacyjne, poprzez właściwy dobór repertuaru i cały styl pracy potrafi wydobyc wszystkie możliwości wychowawcze tkwiące w zespole artystycznym, a jest ich bardzo wiele.

TERESA HEJNICKA-BEZWINSKA

PRÓBA OCENY NOWEGO SYSTEMU REKRUTACJI DO SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH NA PRZYKŁADZIE LICEUM MEDYCZNEGO PIEŁĘGNIARSTWA

PROBLEMATYKA BADAŃ

Poczynając od roku szkolnego 1974/75 nabór uczniów do szkół ponadpodstawowych odbywa się bezegzaminowo. Taki właśnie sposób przyjmowania kandydatów do klas pierwszych tego typu szkół dokonywany był w oparciu o zarządzenie Ministra

Oświaty i Wychowania z dnia 18 stycznia 1974 roku. Uczniowie w wymienionym roku kierowani byli przez szkołę podstawową do różnych typów szkół ponadpodstawowych na podstawie ocen uzyskanych na świadectwie z klasy VIII i opinii szkoły o przydatności ucznia do dalszego kształcenia w wybranym przez niego kierunku. Komisje kwalifikacyjne powołane dla poszczególnych szkół ponadpodstawowych rozpatrywały nadesłane dokumenty i ustalały ostateczną listę uczniów przyjętych do klasy pierwszej.

Niewątpliwie taki system rekrutacji jest zgodny z ideą jednolitości i demokracji szkolnictwa, a są to sprawy szczególnie ważne w momencie, kiedy cała młodzież wkrótce ma być objęta 10-letnim kształceniem powszechnym. Jednocześnie powinien on mieć wpływ na procentowe zwiększenie udziału młodzieży robotniczej i chłopskiej w pełnych szkołach średnich, a tym samym sprzyjać międzypokoleniowej pionowej ruchliwości społecznej. Powinien również w znacznym stopniu wpłynąć na ograniczenie odpadu i odsiewu¹ młodzieży oraz podnieść sprawność nauczania w szkołach ponadpodstawowych. Ta ostatnia, jak wykazują badania², jest bardzo niska.

Takie postawienie sprawy, że ocena na świadectwie z klasy VIII ma decydować o skierowaniu ucznia do szkoły ponadpodstawowej, musi zakładać, że posiada ona wartość diagnostyczną i prognostyczną, jest porównywalna, a więc rzetelna. W sposób niezmiernie uproszczony przez ocenę rzetelną rozumieć należy ocenę niezależną od tego, gdzie uczeń kończył szkołę, z jakiego środowiska społecznego pochodzi i jaki był poziom klasy, do której uczęszczał. Tylko taka ocena może mieć wartość diagnostyczną i prognostyczną, a tym samym w dużym stopniu rokować pomyślne ukończenie odpowiedniej szkoły średniej.

Tymczasem powszechnie znane są przypadki uczniów, którzy przechodząc z dobrymi i bardzo dobrymi ocenami ze szkoły podstawowej do średniej, mają duże trudności w nauce. Właśnie to one powodują stosunkowo duży odpad i odsiew, szczególnie w klasie pierwszej. Uwarunkowania środowiskowe oceny szkolnej, a co za tym idzie, jej nieporównywalność podkreślają przeprowadzone badania³.

Roczny okres funkcjonowania nowego systemu rekrutacji pozwala na dokonanie pewnej próby jego oceny z punktu widzenia losów szkolnych uczniów przyjętych bez egzaminów. Na podstawie przeprowadzonych badań możemy odpowiedzieć na następujące pytania związane z problemem oceny funkcjonowania nowego systemu rekrutacji:

1. Czy przyjmowanie uczniów do klasy pierwszej szkół ponadpodstawowych wywarło wpływ na procentowo większy udział młodzieży robotniczej i chłopskiej w kształceniu w szkole zawodowej maturalnej?

2. Czy kierowanie uczniów do szkół ponadpodstawowych przez szkoły niższego stopnia, które mają przecież większe możliwości poznania i oceny swoich wychowanków, niż można było tego dokonać na egzaminie wstępnym, zmniejszyło odpad i odsiew w klasie pierwszej?

3. Jaki jest stopień zależności między wynikami nauczania, wyrażonymi ocenami szkolnymi, uzyskanymi na świadectwie klasy pierwszej a klasy ósmej?

¹ Przez odpad rozumiem odejście ucznia ze szkoły przed jej ukończeniem w wyniku własnej, dobrowolnej i samodzielnej decyzji. Przez odsiew natomiast rozumiem skreślenie ucznia z listy uczniów w wyniku decyzji rady pedagogicznej.

² W. Ozga: Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa. *Ruch Pedagogiczny*, 4/1973, s. 480.

³ Z. Kwieciński: Diagnostyczność oceny szkolnej a środowisko. *Ruch Pedagogiczny*, 6/1972; Z. Kwieciński: Z badań nad wskaźnikami efektywności kształcenia. *Nowa Szkoła*, 3/1973; Z. Kwieciński: Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły. Wyd. UMK, Toruń 1973; Z. Kwieciński: Środowisko a wyniki pracy szkoły. PWN, Warszawa 1975; M. J. Szymański: Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych. Z badań nad warunkami kształcenia młodzieży wiejskiej, PWN, Warszawa 1973.

ORGANIZACJA BADAŃ I TECHNIKI BADAWCZE

Badaniami objęto 166 uczennic czterech klas pierwszych Liceum Medycznego Pięlegniarstwa, które w roku szkolnym 1974/75 zostały przyjęte do szkoły bez egzaminu wstępnego.

W badaniach posłużono się:

- a) badaniem dokumentacji szkolnej (świadectw z klasy VIII, arkuszy ocen i dzienników z klasy I) w celu uzyskania danych obrazujących wyniki nauczania mierzone ocenami szkolnymi,
- b) ankietą przeprowadzoną wśród uczennic dla uzyskania informacji o pochodzeniu społecznym, miejscu stałego zamieszkania, ukończenia szkoły podstawowej i przyczynach trudności w nauce,
- c) wywiadami z uczennicami zagrożonymi odpadem i odsiewem,
- d) obserwacją uczestniczącą,
- e) wywiadami z nauczycielami i wychowawcami klas pierwszych.

CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Liceum Medyczne Pięlegniarstwa, w którym zostały przeprowadzone badania, jest jedną z trzech szkół należących do Zespołu Szkół Medycznych w mieście wojewódzkim. Warunki pracy ma stosunkowo dobre, nauka odbywa się na jedną zmianę, przeważnie w klaso-pracowniach, kadra ucząca przedmiotów ogólnokształcących, oprócz jednej osoby, posiada wykształcenie pełne wyższe i uczy zgodnie ze swoimi kwalifikacjami. Nauczycielki zawodu posiadają w większości przygotowanie pedagogiczne, a część z nich podjęła pełne studia pedagogiczne systemem zaocznym. W poprzednich latach, kiedy warunkiem przyjęcia do klasy pierwszej był egzamin wstępny, liczba kandydatek przekraczała kilkakrotnie limit zatwierdzonych miejsc.

ANALIZA I OMÓWIENIE WYNIKÓW BADAŃ

Analiza składu społecznego badanej grupy wykazała zdecydowaną przewagę ilościową młodzieży robotniczej: 61% stanowiły uczennice pochodzenia robotniczego, 18% uczennice pochodzące ze środowiska chłopskiego, 21% ze środowiska inteligentkiego. Odnosnie środowiska inteligentkiego trzeba zaznaczyć, że prawie w 100% stanowią je rodziny, w których tylko jedno z rodziców posiada wykształcenie średnie. Porównując skład społeczny uczennic klasy pierwszej w roku szkolnym 1974/75 z rokiem poprzednim, zauważa się nieznaczny przyrost, zamyka się on w granicach 1—2%, młodzieży chłopskiej i inteligentkiej.

Natomiast bardziej istotna wydaje się różnica w składzie przyjętych uczennic ze względu na miejsce zamieszkania. W roku szkolnym 1974/75 przyjęto: 58% dziewcząt ze wsi, 20% z małych miast i miasteczek, 22% z miasta wojewódzkiego. W porównaniu z rokiem poprzednim w korzystniejszej sytuacji znalazły się dziewczęta z miasta wojewódzkiego, przyjęto ich bowiem o 5% więcej niż w roku poprzednim, a dziewcząt ze wsi o tyleż samo procent mniej.

Opierając się na powyższych danych procentowych można stwierdzić, że zmiana systemu rekrutacji do klasy pierwszej nie miała pożądanego wpływu na zmianę składu społecznego uczennic w badanej szkole maturalnej typu zawodowego. Stosunkowo duży udział młodzieży wiejskiej i małomiasteczkowej pochodzenia chłopskiego

i robotniczego wynika z tradycyjnej atrakcyjności tego typu szkół w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym⁴.

W związku z dokonywaną oceną nowego systemu rekrutacji istotne wydaje się pytanie, czy wpłynął on na zmniejszenie odpadu i odsiewu w klasach pierwszych? Badania potwierdzają nasze spostrzeżenia z praktyki pedagogicznej, że najwyższy odsetek odpadu i odsiewu przypada na niższe klasy szkół ponadpodstawowych⁵, a sprawność nauczania w średnich szkołach zawodowych jest o 14,7% niższa niż w liceach ogólnokształcących i wynosi 53,8%⁶.

Analiza stanu uczennic w badanej grupie na końcu roku szkolnego wykazała, że w wyniku odpadu i odsiewu odeszło z klasy pierwszej w roku szkolnym 1974/75 aż 46 osób, co stanowi 27,7%. W porównaniu z rokiem 1973/74 jest to niestety o 3,7% więcej. Wydaje się, że można powiedzieć, iż nowy system rekrutacji nie był czynnikiem sprawczym zmniejszenia odpadu i odsiewu w klasach pierwszych.

Warto jeszcze zaznaczyć, że odpad śródroczny był prawie trzykrotnie wyższy niż odsiew wakacyjny (w roku szkolnym 1973/74 odpad śródroczny był tylko dwukrotnie wyższy), odwrotnie niż wykazały to badania T. Ciecierskiej⁷, przeprowadzone w latach 60-tych na terenie województwa bydgoskiego. W badanej grupie szczególnie wysoki był odpad pod koniec roku szkolnego. W maju i czerwcu odeszło 50% uczniów objętych odpadem. Niewątpliwie jedną z przyczyn jego wzrostu był fakt odbierania dokumentów przez uczennice w celu złożenia ich w innych szkołach ponadpodstawowych z zamiarem starania się o przyjęcie do klasy pierwszej. Nie mniejszą rolę odegrało również celowe działanie szkoły, która w trosce o poprawienie wskaźnika promocji, a oblicza się go, jak wiadomo, w stosunku do uczennic klasyfikowanych na końcu roku szkolnego, sugerowała uczennicom nie rokującym otrzymania promocji do klasy drugiej odebranie dokumentów przed radą klasyfikacyjną.

Wywiady przeprowadzone z uczennicami, które odeszły w ciągu roku szkolnego, w sposób jednoznaczny określały, że przyczyną takiej decyzji było uświadomienie sobie braków w zakresie wiadomości, umiejętności i sprawności niezbędnych dla dalszego kształcenia się. Braki te nie zostały wyrównane mimo sprawnie działającego systemu pracy wyrównawczej, polegającej na prowadzeniu indywidualnych i zbiorowych konsultacji przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz kółek pomocy koleżeńskiej.

Warta jeszcze zainteresowania jest grupa uczennic licząca 24 osoby, tj. 20% klasyfikowanych, która uzyskała prawo zdawania poprawek pod koniec lipca. Dzięki liberalizacji ocen i zmniejszeniu wymagań grupa ta prawie w całości (22 osoby) uzyskała promocję do klasy drugiej. W ten sposób wskaźnik promocji podniósł się o 14% i wynosi 73% w stosunku do liczby uczennic przyjętych do klasy pierwszej, a 90% w stosunku do uczennic klasyfikowanych na końcu roku szkolnego. Wydaje się jednak, że zatrzymywanie w szkole w ten sposób uczniów bardzo słabych poważnie zaciąży na odpadzie i odsiewie w latach następnych.

Niepokój z powodu dużego odpadu i odsiewu oraz niskiej sprawności kształcenia jest szczególnie uzasadniony w momencie, kiedy zbliżamy się do realizacji obowiązkowego 10-letniego kształcenia powszechnego. Można się tylko pocieszać, że zostanie wtedy usunięta jedna z istotnych przyczyn niskiej sprawności szkół zawodowych, mianowicie połączenie dwóch różnych organizacyjnie typów szkolnictwa.

Pozostaje jeszcze do omówienia związek, mierzony korelacją ocen szkolnych, jaki zachodzi między wynikami nauczania na świadectwie z klasy pierwszej i klasy ósmej.

⁴ A. J. Maurerowie: Społeczne uwarunkowania życzeń i aspiracji zawodowych u uczniów kończących szkołę podstawową. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2/1974.

⁵ T. Ciecierska: Odpad i odsiew młodzieży w szkołach średnich (Badania z terenu województwa bydgoskiego). BTN, Bydgoszcz 1963, s. 23—30.

⁶ W. Ozga: op. cit., s. 480.

⁷ T. Ciecierska: op. cit., s. 41—49.

Szkoła, w której zostały przeprowadzone badania, jak już wspomnieliśmy, jest szkołą atrakcyjną dla pewnego typu środowiska i nigdy nie odczuwała braku kandydatów, dlatego też średnia ocen na świadectwie z klasy VIII przyjętych w roku 1974 uczennic jest dość wysoka i wynosi 4,2, chociaż rozpiętość średnich ocen poszczególnych świadectw waha się w granicach 3,1–5. Współczynnik korelacji między ocenami na świadectwie klasy VIII a ocenami w klasie I obliczony według wzoru Pearsona wynosi 0,52. Jest on więc znacznie wyższy niż współczynnik korelacji między ocenami uzyskanymi w klasie VIII a wynikami egzaminu wstępnego w średnich szkołach zawodowych podany przez M. J. Szymańskiego⁸. Fakt ten mógłby potwierdzać sąd, że oceny na świadectwie klasy VIII mają większą wartość prognostyczną niż oceny uzyskane na egzaminie wstępnym. Obliczony stopień korelacji między średnimi ocenami uzyskanymi w klasie I a w klasie VIII mieści się w przedziale 0,40–0,70 i oznacza korelację umiarkowaną i zależność istotną⁹. Biorąc pod uwagę błąd prawdopodobieństwa, który wynosi 0,04, r mieści się w przedziale 0,48–0,56.

Wydaje się, że wyniki nauczania mierzone ocenami szkolnymi, chociaż stanowią istotny wskaźnik przydatności ucznia do dalszego kształcenia, nie mogą być jednak wskaźnikiem wystarczającym do kierowania uczniów do określonych typów szkół ponadpodstawowych. Dla naszych rozważań przydatne będzie obliczenie współczynnika determinacji. Współczynnik determinacji r^2 pomnożony przez 100 daje nam procent wyjaśnionej zależności¹⁰. Dla $r=0,52$ zależność jest wyjaśniona w 27%, czyli osiągnięcia szkolne w klasie VIII tylko w 27% warunkują (wyjaśniają) osiągnięcia w I klasie. Niską wartość prognostyczną ocen potwierdza niżej zamieszczona tabela:

Tabela 1

ZESTAWIENIE ŚREDNICH OCEN UZYSKANYCH W VIII i I KLASIE

Średnia ocen W klasie VIII	W klasie I					
	Uczennice skreślone z listy		Uczennice, które otrzymały promocję do klasy II			
	2–2,5	2,5–3	3–3,5	3,5–4	4–4,5	4,5–5
2 —2,5	—	—	—	—	—	—
2,5–3	—	—	—	—	—	—
3 —3,5	2	—	5	1	—	—
3,5–4	2	2	32	5	1	—
4 —4,5	—	5	38	13	2	—
4,5–5	—	1	4	14	7	—
Razem	4	8	79	33	10	—

Z tabeli wynika, że tylko 2 uczennice uzyskały średnią ocenę wyższą na świadectwie z klasy I niż w klasie VIII, 12 taką samą, a pozostałe 120, czyli 89%, uzyskało średnią zdecydowanie niższą.

Jeszcze bardziej interesujące jest zestawienie średniej ocen uczennic, które odeszły w drugim półroczu lub otrzymały poprawkę:

⁸ M. J. Szymański: Dobór młodzieży do szkół ponadpodstawowych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1/1974, s. 83.

⁹ J. P. Guilford: *Statystyka w psychologii i pedagogice*. PWN, Warszawa 1960, s. 171.

¹⁰ Tamże, s. 422.

Tabela 2

ZESTAWIENIE ŚREDNICH OCEN UZYSKANYCH W KLASIE VIII I I PRZEZ UCZENNICE, KTÓRE ODESZŁY W WYNIKU ODPADU I ODSIEWU LUB OTRZYMAŁY POPRAWKĘ

Średnia ocen w klasie VIII	W klasie VIII	
	Uczennice, które odeszły w II półroczu lub zostały skreślone z listy *	Uczennice, które otrzymały po- prawkę
	2—3	3—3,2
3 —3,5	5	1½
3,5—4	15	10
4 —4,5	13	13
4,5—5	3	—
Razem	36	24

*—u uczennic, które odeszły w II półroczu, wzięto pod uwagę średnią ocen uzyskanych na półroczu w klasie I.

Z przedstawionych tabel wynika, że wartość prognostyczna średniej ocen na świadectwie klasy VIII jest bardzo niska.

Na podstawie analizy ocen półrocznych i końcowych w klasie VIII daje się zauważyć, że oceny końcowe są najczęściej wyższe niż oceny półroczne w tej samej klasie. Jest to rezultatem potocznie zwanej „walki o oceny”, bo ich ranga w nowym systemie rekrutacji bardzo wzrosła, a to z kolei obniżyło i tak już niską wartość diagnostyczną ocen.

Na podstawie przeprowadzonych badań można też stwierdzić, biorąc pod uwagę związek między odpadem i odsiewem a pochodzeniem społecznym, że proporcje odpadu i odsiewu w poszczególnych grupach społecznych są prawie takie same jak proporcje w składzie społecznym uczennic przyjętych do klasy I. Dla pełniejszego obrazu zaznaczyć należy, że są one nawet niekorzystne dla dzieci pochodzenia inteligentnego, bo: dzieci chłopskich odeszło — 17%, robotniczych — 59%, inteligentnych — 24%. Ten zwiększony procent odejścia młodzieży inteligentnej można wytłumaczyć tym, że do szkół średnich zawodowych trafia na ogół młodzież inteligentka rekrutująca się z uczennic osiągających niższe wyniki nauczania. Tym samym potwierdza się znane powszechnie zjawisko, udowodnione przez badania M. J. Szymańskiego¹¹, że środowiskowe uwarunkowania są najbardziej widoczne w momencie wyboru szkoły ponadpodstawowej.

Zaznacza się natomiast istotny związek między osiągnięciami poszczególnych uczniów w szkole średniej a dobrą lub złą szkołą podstawową, którą kończyli. Dowodzą tego przypadki, że z niektórych szkół wszystkie przyjęte uczennice mają niepowodzenia szkolne, a z innych szkół radzą sobie nieźle, a nawet dobrze. Pedagogiczne zróżnicowanie warunków kształcenia potwierdzają dokonane na większej próbie badania Z. Kwiecińskiego¹².

W ten sposób po zlikwidowaniu egzaminów wstępnych selekcja eliminująca przesunęła się z egzaminów wstępnych na klasę pierwszą szkół ponadpodstawowych. To

¹¹ M. J. Szymański: op.cit., s. 71.

¹² Z. Kwieciński: Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły, szczególnie rozdział II, III, V i VI; Z. Kwieciński: Środowisko a wyniki pracy szkoły, szczególnie rozdział VI i VII.

rozwiązanie powoduje o wiele większe straty ekonomiczne, nie mówiąc już o wpływie tej selekcji na psychikę uczennic i niezadowolenie rodziców, którzy nie spodziewali się takich skutków przejścia swoich dzieci ze szkoły podstawowej do średniej.

WNIOSKI

Mimo że badania były przeprowadzone na niewielkiej próbie i nie mogą być wystarczającym materiałem dla weryfikacji postawionych tez, to jednak można na ich podstawie sformułować pewne wnioski i postulaty:

1. Przyjmowanie uczniów bez egzaminu do szkół ponadpodstawowych nie wpłynęło w badanej grupie na zwiększenie udziału młodzieży chłopskiej i robotniczej.

2. Nie miało również wpływu na zwiększenie procentowe młodzieży ze wsi i małych miasteczek.

3. Nowy system rekrutacji nie spowodował też dotychczas zmniejszenia odpadu i odsiewu w klasach pierwszych. Można się nawet spodziewać, że dość duża grupa uczniów słabych, która dzięki zmniejszeniu wymagań otrzymała promocję do klasy II, poważnie zaciąży nad odpadem i odsiewem w klasach starszych i sprawnością nauczania w tej szkole. Nieomal masowe egzaminy poprawkowe w tej sytuacji tracą właściwy sobie sens, a są sztucznym zatrzymywaniem w szkole ucznia słabego dla ratowania statystyki szkolnej.

4. Odpad i odsiew w badanej szkole ponadpodstawowej nie wykazuje uwarunkowań społecznych. Tego typu selekcja wystąpiła już przed wyborem kierunku i typu kształcenia oraz skierowaniem do szkoły ponadpodstawowej. Przy analizie szkoły średniej raczej należy mówić o uwarunkowaniach pedagogicznych selekcji szkolnych wynikających ze zróżnicowanego poziomu pracy szkół podstawowych.

5. Ocena szkolna, która jest czynnikiem decydującym w nowym systemie rekrutacji do szkół ponadpodstawowych, ma niską wartość diagnostyczną i prognostyczną.

Na pewno wiele problemów zostanie rozwiązanych przez wprowadzenie 10-letniej szkoły powszechnej. Można mniemać, że automatycznie zostaną usunięte bariery selekcyjne przy przechodzeniu z jednego szczebla kształcenia ogólnego na drugi, jak również związane z tym progi dydaktyczne, różnice w poziomie i metodach nauczania¹³. Czy można jednak czekać do wprowadzenia zasadniczej reformy? Wydaje się, że szkody społeczne wynikające z niewłaściwej selekcji doszkolnej są tak duże, iż warto zastanowić się nad próbą działań częściowych czy doraźnych zmierzających do naprawy istniejącego stanu rzeczy.

Dokonując pewnej oceny nowego systemu rekrutacji w oparciu o przedstawione wyniki badań można zacytować zdanie: „Odchodzenie od tradycyjnej, w praktyce niezbyt sprawdziłej formy rekrutacji młodzieży do szkół ponadpodstawowych, jaką stanowiły dotychczasowe egzaminy wstępne, jest w zasadzie zjawiskiem pozytywnym”¹⁴. Egzamin wstępny w swej dotychczasowej formie miał jeszcze niższą wartość prognostyczną niż oceny na świadectwie klasy VIII. Te ostatnie, aby mogły spełnić swoją funkcję, wymagają: wyrównania poziomu szkół podstawowych i ustalenia naukowo opracowanych narzędzi badawczych dla nauczycieli, zawierających kryteria i norm ocen dla poszczególnych przedmiotów nauczania. Realizacja tych postulatów nie jest łatwa i wymaga wiele czasu i środków. Wydaje się, że w celu ulepszenia selekcji do szkół ponadpodstawowych, do czasu rozwiązania zasadniczych problemów przez projektowaną reformę szkolną, należałoby doprowadzić do:

a) rozbudowy i postawienia na właściwym poziomie poradnictwa szkolnego i za-

¹³ M. Pęcherski: Czynniki selekcji szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 4/1969, s. 70—72.

¹⁴ M. J. Szymański. op. cit. s. 74.

wodowego, badającego również dojrzałość kandydatów do dalszego kształcenia w określonych typach szkół ponadpodstawowych,

b) ściślejszego powiązania szkół średnich ze szkołami podstawowymi w zakresie organizacji, wymagań programowych i metod nauczania,

c) zorganizowanie systemu pracy wyrównawczej, szczególnie w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych.

HELENA IZDEBSKA: ABY SZKOŁA DAŁA SIĘ LUBIĆ Warszawa 1975, Nasza Księgarnia, ss. 175

Szkoła i wszystko, co jej dotyczy, a więc funkcjonowanie, wady i zalety, znajduje się zawsze w centrum zainteresowania społeczeństwa. Natomiast często zapomina się o tym, że istotnym czynnikiem warunkującym sukcesy szkoły jest stosunek między nią, uczniem, nauczycielem i rodzicami. Jak stwierdza Helena Izdebska w swojej książce pt. „Aby szkoła dała się lubić” — potrzebna jest nam szkoła lubiana przez wszystkich. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy żadna ze stron zainteresowanych nie odczuwa niechęci do szkoły i nie kieruje się nią w swoich poczynaniach. Autorka zajęła się przede wszystkim nauczycielem i pewnymi nieprawidłowościami w jego pracy. Przy pomocy konkretnych przykładów ilustrujących negatywne zjawiska występujące w szkołach wykazuje, że nieprawidłowości te utrudniają nauczycielom osiągnięcie pozytywnych rezultatów w ich działaniu, uniemożliwiają uczniowi wytworzenie pozytywnej więzi emocjonalnej ze szkołą i w efekcie mogą stać się przyczyną niechęci do szkoły zarówno ucznia, jak i jego rodziców, a nawet samego nauczyciela.

Książka H. Izdebskiej składa się z siedmiu rozdziałów i omawia takie problemy, jak: przyczyny niechęci do szkoły, oczekiwania społeczeństwa w stosunku do nauczyciela, sprawy krytykowania szkoły i nauczyciela, nieprawidłowości w pracy tego ostatniego, przyczyny niepowodzeń szkolnych, przemiany w rodzinie i ich skutki dla wychowawczej pracy szkoły oraz zasady współdziałania szkoły z rodziną.

Analizując przyczyny niechęci dzieci do szkoły autorka wskazuje szereg czynników wpływających na kształtowanie się tego negatywnego emocjonalnie stosunku. Wymienia więc m. in. niepowodzenia ucznia w nauce, przykrości, jakich może doznawać on ze strony nauczycieli, kolegów i rodziców, brak zrozumienia przez nauczycieli jego potrzeb psychicznych (np. akceptacji, afiliacji, potwierdzenia własnej wartości). Zdaniem autorki, nauczyciel, który nie usunie w odpowiedniej chwili czynników zniechęcających ucznia do szkoły lub, co gorsza, będzie je pogłębiał, może oczekiwać obojętności, a nawet wrogości jako reakcji ucznia na wszelkie swoje poczynania wychowawcze. Omawiając umiejętność oddziaływania nauczyciela na rodziców, reagowania na własne niepowodzenia pedagogiczne, ciągłego kontrolowania siebie i unikania błędów zrażających uczniów, H. Izdebska podkreśla doniosłość tych faktów dla prawidłowego funkcjonowania relacji: uczeń-szkoła-rodzice. Część tego samego rozdziału poświęca autorka na rozważenie czynników wywierających wpływ na niechętny stosunek samego nauczyciela do szkoły i wynikający z tego szereg błędów pedagogicznych. Mówi m. in. o takich czynnikach, jak: niechęć do zawodu, zła atmosfera w gronie pedagogicznym, narastające sytuacje konfliktowe, nieprawidłowa ocena pracy nauczyciela przez zwierzchników, tłumienie jego inicjatywy i in.

W rozdziale „Czego oczekujemy od szkoły i nauczyciela” Helena Izdebska opierając się na „Karcie praw nauczyciela”, wypowiedziach rodziców i uczniów, wymienia kilka znanych wszystkim cech, którymi powinien odznaczać się nauczyciel, i krótko uzasadnia konieczność ich posiadania. Podkreśla, że podstawowym warunkiem osiągnięcia sukcesu przez nauczyciela są pożądane cechy jego osobowości (takt, cierpliwość, sprawiedliwość...).

Następny problem to sprawa krytykowania szkoły i nauczycieli. Autorkę niepokoi ogromne przewrażliwienie i uczulenie nauczycieli na sam fakt krytyki oraz nieumiejętność reagowania na pewnych tak istotną, jak sam problem tej krytyki. Dlaczego nie można dyskutować o różnych nieprawidłowościach w pracy nauczycieli, jeżeli one występują? Czyż jest to temat zakazany?

Najobszerniejsza część książki to analiza niektórych nieprawidłowości występują-

cych w pracy nauczyciela. Helena Izdebska przedstawia tu — ilustrując je rzeczywistymi przykładami — wiele sytuacji, w których nauczyciel może popełnić błąd. Celem jest tu chyba pobudzenie do autorefleksji i analizy własnego postępowania — zwłaszcza u młodych nauczycieli. Autorka pisze, że pierwsze błędy mogą się pojawiać już na początku, gdy staramy się opanować klasę. Zwraca uwagę na ważną umiejętność pedagogicznej analizy sytuacji wychowawczych i myślenia kategoriami tego typu. Omawia najczęstsze wśród nauczycieli postawy wobec napotykaných trudności: 1. postawę formalistyczną, 2. postawę pedagogicznych uników i 3. postawę zadufania w sobie. Każda z nich wpływa na postępowanie i metody pracy. Szeroko omówionym problemem jest sprawa donosicielstwa na terenie klasy, jego różnych odmian i konsekwencji zarówno dla ucznia, jak i dla szkoły. Nie mniej ważny jest problem „straszenia” uczniów (klasówką, egzaminem, maturą itp.), będący ostatnio bardzo „modną” wśród nauczycieli metodą oddziaływania wychowawczego.

Wiadomo, że szkoła powinna nauczyć obiektywnego oceniania własnych i cudzych postaw, odważnego wyrażania opinii, reagowania na przejawy zła. Ogromna tu rola dla wychowawcy, a jednocześnie konieczność bliższych kontaktów z uczniami. Nauczyciele uważają jednak, że nie mają na to czasu. Izdebska dostrzega go na dobrze przygotowanych i przeprowadzonych godzinach wychowawczych, a także w prawidłowo funkcjonującej samorządności dzieci i młodzieży.

Interesująco i obszernie potraktowała również autorka nie dostrzegany właściwie problem tzw. wiecznych trójkowiczów, zwróciła uwagę na konieczność refleksji w pracy pedagogicznej, na błędy popełniane w pracy szkolnej z wysowankami Domu Dziecka i szczególną rolę i obowiązki wychowawcy klasy.

W rozdziale o przyczynach niepowodzeń szkolnych i ich konsekwencjach Izdebska podejmuje jedynie pewne problemy tego obszernego zagadnienia, podkreślając emocjonalne wiązanie ucznia ze szkołą i rodziną, „lubienie” obu tych środowisk, jako warunek powodzeń szkolnych. Szeroko omawia sprawę opinii o uczniu, która często bywa przyczyną trudności szkolnych, a także problemy mogące spowodować niechęć ucznia do szkoły, m. in. sprawę zróżnicowania uczniów, odmienności ich doświadczenia życiowego, umiejętność wczuwania się nauczyciela w indywidualne kłopoty ucznia i niesienia mu pomocy.

Analizując przemiany we współczesnej rodzinie i ich skutki dla wychowawczej pracy szkoły, autorka widzi przed nią rozległą płaszczyznę oddziaływań korygujących negatywne wpływy domu i kompensujących braki wychowania rodzinnego. Aby wypełnić te zadania, szkoła musi stać się środowiskiem lubianym, dawać uczniom poczucie bezpieczeństwa.

Podsumowaniem rozważań na temat współdziałania szkoły z rodziną jest rozdział poświęcony temu właśnie zagadnieniu i zasadom pracy nauczycieli z rodzicami. Jeszcze raz podkreśla autorka, że rodzina nie jest zwolniona przez szkołę z obowiązku wychowywania własnego dziecka. Istnieje natomiast szczególny charakter sprzężeń między rodziną i szkołą, konieczność ścisłego współdziałania obu tych środowisk, ujednoczenia metod oddziaływania i przede wszystkim zlikwidowania stałych pretensji wzajemnych oddalających od siebie obie, tak ważne dla dziecka, instytucje. Wspólne zadania do realizacji przez szkołę i rodzinę, problem uczniów wybitnie zdolnych i kontakty nauczyciela z uczniami kończą książkę Heleny Izdebskiej.

Autorka podejmując tak trudny i drażliwy temat, jakim są nieprawidłowości w pracy nauczyciela, postawiła się w trudnej roli. I chociaż od razu we wstępie zastrzega się, że swoich spostrzeżeń nie uogólnia na całą populację, to myślę, że wielu nauczycieli odczuje książkę jako atak na nich i ich postępowanie. Ale wydaje mi się, że tak jak podjęcie z całą otwartością tego tematu jest bardzo potrzebne, tak i to oburzenie nauczycieli też jest potrzebne. Chociażby dla nich samych, bo być może

da im wiele do myślenia i pomoże w wyciągnięciu odpowiednich wniosków. Autorka zaznacza wprawdzie, że książka przeznaczona jest głównie dla osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczycielskim, jednak wydaje mi się, że przyda się ona wszystkim nauczycielom-wychowawcom. Uwrażliwi ich na problemy i trudności dziecka, na umiejętność dostrzegania tych nawet drobnych sytuacji, w których mogą popełnić błąd o nieodwracalnych nieraz skutkach. W dobry sposób służą temu zadaniu często ostre, negatywne przykłady. Książkę Heleny Izdebskiej „Aby szkoła dała się lubić” poleciłabym wszystkim nauczycielom.

Renata Tomkowicz

MARIAN NIEZGODA: SPOŁECZNE DETERMINANTY WYBORU ZAWODU.

Wrocław 1975, ss. 116. Ossolineum. Polska Akademia Nauk — Oddział w Krakowie. Prace Komisji Socjologicznej. Nr 37.

Zagadnieniem wyboru przez młodzież zawodu interesuje się wiele dyscyplin naukowych, przede wszystkim jednak psychologia, pedagogika i socjologia. Ogłoszone z tego zakresu prace psychologiczne i pedagogiczne koncentrują się głównie na zagadnieniu tzw. życzeń zawodowych i aspiracji życiowych młodzieży. Ujmuje się więc to zagadnienie w formie opisu zawodów lub specjalności zawodowych wybieranych przez młodzież, z dołączeniem odnośnej motywacji i innych elementów determinujących wybór.

Publikacja Mariana Niezgody stanowi próbę socjologicznego spojrzenia na proces wyboru zawodu. Zasadniczym przedmiotem badawczym tej pracy jest — zdaniem autora — wpływ na przebieg tego procesu czynników obiektywnych, zewnętrznych wobec jednostki, takich jak zmiany dokonujące się w naszym społeczeństwie (przemiany społeczno-ustrojowe, industrializacja i urbanizacja), system oświatowy, lokalny rynek pracy czy np. ogólnospołeczne i środowiskowe ideały wychowawcze. Biorąc te elementy pod uwagę usiłuje autor wyjaśnić prawidłowości rządzące procesem wyboru zawodu.

Monografia ta powstała w kręgu badawczym Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie zainteresowania socjologiczną problematyką młodzieży mają już swoją tradycję. Badania zostały zlokalizowane na terenie dawnego powiatu Dąbrowa Tarnowska w latach 1969—1973. Usytuowanie badań na tym terenie zostało podyktowane okolicznością, iż jest to powiat rolniczy, mało uprzemysłowiony, ale leżący przy centrum przemysłowym i kulturalnym, jakim jest w tym wypadku Tarnów. To właśnie pozwalało na uchwycenie procesu przemian aspiracji młodzieży oraz ich drogi do wyboru zawodu.

Przyczyny i motywacja wyboru zawodu przez młodzież jest sprawą, która w szczególności interesuje pedagogów. Wiadomo, że przed problemem wyboru kierunku dalszego kształcenia się staje co roku liczna rzesza dzieci kończących szkołę podstawową oraz młodzież zdająca egzamin dojrzałości w szkołach średnich. Jest dla pedagoga rzeczą jasną, że w wieku 14—15 lat nie ma się jeszcze sprecyzowanych zainteresowań, a co więcej, te zainteresowania zmieniają się. Trudno więc samym uczniom podejmować tak ważną decyzję samodzielnie. Często zdarza się, że ani dziecko, ani rodzice nie wiedzą, jaką wybrać drogę dalszej edukacji, i w efekcie posyłają dziecko do liceum ogólnokształcącego spodziewając się, że za cztery lata ich pociecha sama będzie wiedziała, co dalej postanowić. Ale to chyba jeszcze nie załatwia sprawy. Można przecież w skuteczny sposób kształtować zainteresowania młodych ludzi

w oparciu o ich zdolności i predyspozycje. Ta rola przypada rodzicom, szkole i organizacji młodzieżowym.

Z przedstawionych w książce Mariana Niezgody analiz socjologicznych wynika, że spora część młodzieży jako miejsce pracy wybiera własny teren. Interesujące jest też spostrzeżenie, iż młodzież dokonuje wyboru tzw. zawodów uniwersalnych, które dają możliwość zatrudnienia wszędzie: w przemyśle i poza nim. Wyniki badań przedstawione przez autora potwierdzają również spostrzeżenie, że młodzież przede wszystkim wybiera te szkoły, które znajdują się w ich miejscu zamieszkania lub w okolicy.

Wybór oparty o te kryteria nie zawsze jest trafny i zgodny ze zdolnościami czy nawet zainteresowaniami. Widać to wyraźnie w pierwszym miesiącu nauki w szkołach ponadpodstawowych: uczniowie przenoszą się z jednej szkoły do drugiej. Młodzież zresztą niejednokrotnie nie jest w ogóle poinformowana, czego będzie się w wybranej szkole uczyć ani też gdzie po ukończeniu nauki może pracować. Orientacji tej brak też często samym rodzicom.

Warto też wspomnieć, że jednym z motywów, który decyduje o wyborze zawodu dla dziecka, jest fakt, że w społeczeństwie funkcjonuje jeszcze pewien model zawodu, który podobno jest tylko odpowiedni dla chłopców lub w innym przypadku dla dziewcząt. U rodziców poza tym częściej niż u zainteresowanych wyborem jako decydujące kryterium występuje element korzyści materialnej, która jest złączona z wykonywaniem danego zawodu.

Praca Mariana Niezgody pokazuje mechanizm podejmowania decyzji zarówno przez rodziców, jak i przez młodzież. Chociaż jest to typowa praca socjologiczna, to jednak wydaje się, że z jej lektury duże korzyści mogą odnieść przede wszystkim pedagodzy. Uwaga ta wynika ze spostrzeżenia ogólniejszego, które mówi, że znając model postępowania ludzi można łatwiej i skuteczniej zapobiegać złu i kształtować umiejętność podejmowania prawidłowej decyzji.

Byłoby więc dobrze, aby książka ta znalazła się w rękach pedagogów. Niektóre zaś jej treści winny stać się stałą komponentą kształtowania świadomości wychowawczej nauczycieli i tych, którym nieobca jest sprawa kształtowania właściwych postaw młodego pokolenia.

Izabela Biechowiak

**PRZEMIANY RODZINY POLSKIEJ.
POD REDAKCJĄ JADWIGI KOMOROWSKIEJ
Poznań 1975, PI CRZZ, ss. 447, cena zł 90**

Przedmowę do książki napisał Jan Szczepański. Uważa on, że wiele ujemnych zjawisk w życiu społecznym ma swe źródła w rodzinie — w stosunkach między małżonkami, rodzicami i dziećmi oraz między rodzeństwem. Przez szereg stuleci uważano w Polsce oraz w innych krajach szkołę jako najważniejszą instytucję wychowującą, kształtującą osobowość ucznia — przyszłego obywatela kraju. Obecnie przyjmuje się, że rodzina i szkoła są równymi czynnikami wychowania i kształcenia.

Rodzina oddziałuje permanentnie na dziecko w wieku przedszkolnym, szkolnym i poszkolnym. Realizuje również kierunek polityki państwa. Aby zmienić kulturę społeczeństwa, wprowadzenie jej należy zacząć od siebie. W wieku rewolucji naukowo-technicznej rodzina stanowi ważny czynnik trwałości państwa.

Każdy człowiek, jednostka społeczeństwa, jest związana z jakąś rodziną: w której

się urodził albo sam sobie założył. Głównym zadaniem rodziny jest przekazywanie życia społecznego, rozwijanie kultury rodzinnego domu, kształtowanie patriotyzmu oraz przygotowanie do życia społecznego.

Książka składa się z 4 części:

Część pierwsza zawiera opracowanie dziejów rodziny polskiej od czasów najdawniejszych aż do wybuchu II wojny światowej. Rodzina wyłoniła się z rodu po zaniechaniu gospodarki wypaleniskowej, przejścia do rolnictwa oraz pracy w gospodarstwie. Według poglądów historyka Henryka Łowmiańskiego proces ten nastąpił w wiekach VIII—X. Charakterystyczną cechą tego okresu była mocna pozycja rodziny. Żona była jednak wówczas własnością męża. Rodziny piastowskie, jak dzisiejsze, nie były liczne, co potwierdzają kroniki Galla i Księga Henrykowska. Główną przyczyną była duża śmiertelność niemowląt i dzieci. Dominującą postacią we wszystkich typach rodzin był mąż — kierujący warsztatem pracy, podstawą życia. Ludzie biedni pozbawieni pracy nie mogli zakładać rodziny. Jeśli w początkowym okresie średniowiecza rodzina stała się podstawowym elementem społeczeństwa, to w późniejszym okresie średniowiecza nastąpiło zróżnicowanie funkcji społecznych.

Rodzinę patriarchalną charakterystyczną dla społeczeństwa typu rolniczego cechowały: stałość, niezerwalność małżeństwa oraz wielki autorytet ojca — głowy rodziny.

Zasadnicza różnica między inteligentem a robotnikiem przed II wojną światową polega na młodości u pierwszego, a wielodzietności u drugiego. W okresie ucisku narodowego, zwłaszcza w zaborach pruskim i rosyjskim, całkowitej likwidacji własnego szkolnictwa — rodzina przejęła zasadniczą funkcję kształcącą i wychowującą. Przywiązanie narodu do ziemi, języka i religii uratowały kulturę polską od zagłady. Rola rodziny oraz domu polskiego była decydującym czynnikiem przetrwania w okresie zaborów.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego dom i szkoła wychowywały młode pokolenie bardzo patriotycznie. Podczas okupacji rodzice z dziećmi wspólnie pracowali i walczyli w konspiracji celem odzyskania wolności.

Część druga ukazuje obraz rodziny w literaturze, przysłówiach, pieśniach i w środkach masowego przekazu. Stosunki pomiędzy rodzicami a dziećmi zawsze obfitowały w konflikty — pomiędzy pokoleniem rodziców a pokoleniem dzieci. W rodzinach miejskich szczególnie częsty jest konflikt między rodzicami a dziećmi przebiegający w płaszczyźnie moralnej, światopoglądowej oraz ideologicznej. Tematyka rodziny ma swe odbicie w książkach Juliana Kawalca „Szukam domu”, Ernesta Brylla „Drugi niedzielny autobus”, Andrzeja Brychta „Film o miłości” oraz innych. Liczne przysłowia i pieśni ludowe opowiadają o małżeństwie, dzieciach i krewnych. Najwięcej pieśni o tematyce rodzinnej w wieku XIX zawierają dzieła Oskara Kolberga omawiające wszystkie regiony Polski. Wiele pieśni i przysłów zachęca do małżeństwa: „Chalupa bez płota a baba bez chłopca to jedno”. Modele współczesnej rodziny omawiają środki masowego przekazu oraz czasopisma, np. *Przyjaciółka*. Postacie kobiece przedstawione są przeważnie w rolach żon, matek lub narzeczonych, a nie tylko jako przodujące robotnice czy racjonalizatorki. Model rodziny z czasopisma *Przyjaciółka* lat 60-tych ukazuje rodzinę partnerską, w której małżonkowie spełniają wspólnie swe obowiązki i trudy codziennego życia.

Część trzecia przedstawia zarys wybranych zagadnień socjologicznych i demograficznych współczesnej polskiej rodziny. Każda rodzina posiada 2 formy podstawowe:

- 1) rodzina mała,
- 2) rodzina wielka.

W przeszłości rodzina podstawowa przenosiła się na nowe miejsce z całą społecz-

nością, natomiast współczesny człowiek najczęściej migruje indywidualnie. W Polsce Ludowej wielkie wędrówki odbywały się na Ziemi Zachodniej i Północnej, natomiast mniejsze migracje ludności kierowały się ze wsi do miast.

Obecnie częstą formę migracji stanowi wychodźstwo indywidualne młodych ludzi, którzy zdobywają zawód pozarolniczy, rezygnują z gospodarzenia na roli i pozostają w mieście. Nie rezygnują jednak całkowicie z kontaktu ze wsią, korespondują, przybywają w odwiedziny, spędzają urlopy na wsi i pomagają w pracach rolniczych. Współczesna rodzina polska w dalszym ciągu odgrywa podstawową rolę w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży oraz w przekazywaniu wartości z pokolenia na pokolenie. Współczesna rodzina dzieli swe funkcje wychowawcze z grupami i instytucjami. Dzieci stanowią zasadniczą wartość dla pary małżeńskiej. Kiedyś rodzina wielodzietna cieszyła się aprobatą, dzisiaj poglądy na ten temat zmieniają się. W tradycyjnej rodzinie chłopskiej dzieci pomagały rodzicom w pracy na roli. Współczesna rodzina stawia dobro dzieci na pierwszym planie. Pomyślność całej rodziny decyduje również o regulacji urodzin.

Problematykę rozwoju młodego pokolenia wzbogacają wypowiedzi dzieci i młodzieży. One stanowią również odzwierciedlenie ich poglądów na rodzinę. W ich pojęciu na pierwszym miejscu znajdują się zagadnienia o zdobyciu zawodu i podjęcia pracy zawodowej. Nikt nie może twierdzić, że człowiek szczęśliwy to jednostka pozbawiona pracy. Młodzież traktuje pracę jako źródło egzystencji i satysfakcji. Młodzież wiejska marzy o pracy „lekkiej i czystej”. 50% badanej obecnie młodzieży męskiej widzi swe przyszłe żony jako gospodynie domowe i wychowawczynie swych dzieci, a 70% dziewcząt z Zakładu Wychowawczyń w Bytomiu na pierwszym miejscu stawia jako warunek spełnienia swoich pragnień — szczęśliwe zamążpójście oraz posiadanie dzieci. W publikacjach włoskich oraz zachodnioniemieckich pojawiają się głosy, że współczesna rodzina jest masowym producentem ludzi samotnych, którzy rozczarowani psychicznie starają się za wszelką cenę unieważnić związek zawarty dobrowolnie z pobudek czysto emocjonalnych. Do współczesnych zjawisk patologicznych we współczesnych rodzinach należą — rozwody, pozbawienie władzy rodzicielskiej, przestępczość nieletnich oraz samobójstwa dzieci i młodzieży.

Ostatnia część przedstawia krótki rys problemów i przemian rodziny w krajach socjalistycznych, kapitalistycznych oraz Trzeciego Świata. W krajach socjalistycznych mniej ceni się pochodzenie i materialne wyposażenie dzieci. Największą wartość posiada wykształcenie.

W krajach Trzeciego Świata ideałem społecznym jest poligamia — posiadanie 2 i więcej żon przez jednego mężczyznę. W tradycyjnej kulturze islamu żona wchodzi do domu męża, lecz pozostaje w nim jako osobą obcą wobec męża i urodzonych dzieci, wobec których nie ma w zasadzie władzy formalno-prawnej.

Z domu — miejsca przebywania i wykonywania usług, może być w każdej chwili wyrzucona. Pozycja kobiety pozostaje ciągle niepewna aż do jej starości lub śmierci. Władzę posiada tylko nad żeńską częścią rodziny. Żona musi wejść w małżeństwo jako dziewica oraz musi dać mężowi autentyczne własne potomstwo. W kulturach Dalekiego Wschodu i Indii ideałem jest synowskie oddanie, respekt dla wieku oraz kult przodków.

Jeśli w krajach Trzeciego Świata dominuje pozycja mężczyzny — to wyjątek stanowi bogaty Kuwejt, w którym liczebną przewagę na uniwersytecie mają aktualnie dziewczęta, wykorzystujące koniunkturę. Natomiast wśród młodych chłopców występuje małe zainteresowanie studiami, gdyż są świadomi i pewni, że ich przyszłość jest materialnie zabezpieczona.

W krajach Trzeciego Świata postęp nie wypenił jeszcze z umysłów kobiet przeświadczenia o niższych ich zdolnościach, zależności od męża, która ją przytłacza. Zasadniczym miejscem jej działania jest dom, w którym jednak nie jest królową, lecz

tylko niewolnicą. Generalnie udział kobiet w życiu publicznym nie wzrasta proporcjonalnie do wzrostu kultury.

W Suplemencie Autor omawia wybrane instytucje działające na rzecz rodziny, np. Towarzystwo Planowania Rodziny, Uniwersytet dla Rodziców z podaniem adresów w miastach wojewódzkich oraz inne.

Pracę zamykają summary w językach angielskim, francuskim, rosyjskim, obszer-na bibliografia oraz indeks nazwisk.

Publikacja napisana przez wybitnych znawców przedmiotu jest książką interesującą, o wysokich walorach. Stanowi interesującą i społecznie użyteczną lekturę dla rodziców, nauczycieli oraz socjologów, gdyż pozycja rodziny wzrasta w naszym społeczeństwie.

*Stefan Szajdak
Środa Wlkp.*

JAN POPLUŻ: ORGANIZACJA ZESPOŁÓW NAUCZYCIELSKICH W SZKOLE

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975

Przedmiot badań współczesnej pedeutologii ustawicznie i wyraźnie poszerza się. Zasadniczy przełom nastąpił w nich, gdy rozważania nad nauczycielem idealnym i jego osobistymi cechami zastąpiono empirycznymi badaniami nauczyciela realnego. Ten realizm pedeutologiczny nadal pogłębia się i drugi jego tor obejmuje problematykę, w której na miejsce nauczyciela jako izolowanej społecznie jednostki ukazano go w kontekście szerokiej uwarunkowań, w ujęciach syntetyzujących, ukoronowaniem których jest systemowe podejście badawcze. Dla koncepcji tej charakterystyczne jest ujmowanie zjawisk jako całości, jako zbioru elementów wzajemnie powiązanych i spełniających określone funkcje dzięki ich odpowiedniej strukturze. Zgodnie z tym założeniem także i w badaniach nad nauczycielem uwzględnia się szeroki kontekst systemu społecznego, funkcjonującego w nim systemu oświatowego, tu z kolei wyodrębnią się różnorodne instytucje oświatowe traktowane jako systemy, a w nich nauczyciela, którego pracę także analizować można w sposób systemowy.

Recenzowaną książkę J. Poplucza zaliczam do tego właśnie systemowego nurtu badań nad nauczycielem i w tym dostrzegam jej największą wartość. Zaprezentowano w niej nowatorskie ujęcie zagadnienia, nawiązujące do szerokiego światowego nurtu badań systemowych, rozwijających się współcześnie w licznych dyscyplinach naukowych.

Obiektem zainteresowań J. Poplucza jest nauczyciel jako pracownik. Autor słusznie uznał, że dla specyficznie pojętej nauczycielskiej wydajności, niezmiernie istotnej społecznie, a nie dostrzeganej tak jasno, jak to się dzieje w produkcji, ważna jest przede wszystkim motywacja zawodowa nauczyciela. Jedno z jej istotnych źródeł stanowią, zdaniem autora, stosunki społeczne, panujące w zespole pracowniczym, gdyż zarówno całe grono nauczycielskie, jak i kierownictwo szkoły mogą przyczynić się do wzmacniania i podtrzymywania bądź też obniżania poziomu motywacji zawodowej poszczególnych członków rady pedagogicznej. Stąd też podstawowym problemem badawczym, podjętym przez J. Poplucza, jest pytanie o związek pomiędzy wewnętrzną organizacją zespołów nauczycielskich a postawami nauczycieli wobec własnej pracy pedagogicznej.

Autor wyróżnił trzy typy takich postaw: bierną, naśladowczą i twórczą, i prześle-

dził, jak nieformalna struktura zespołów nauczycielskich wpływa na kształtowanie się postaw nauczycieli — członków tych zespołów.

Bierna, zachowawcza postawa nauczyciela charakteryzuje się konserwatyzmem w myśleniu i działaniu, brakiem inicjatywy, skłonnością do działania szablonowego, brakiem refleksyjności, sztywnością, obojętnością wobec pracy i jej wyników.

Nauczyciele o postawie naśladowczej, recepcyjnej, pragną wprawdzie uzyskiwać pozytywne wyniki w pracy, ale chcieliby je osiągnąć poprzez bezkrytyczne naśladowanie dobrych wzorów. Posługują się oni mało różnicowanymi sposobami pracy, nie przejawiają gotowości podjęcia ryzyka, są nieporadni w działaniu.

Natomiast nauczyciele przejawiający postawę twórczą, produktywną działają świadomie i celowo, a przy tym niekonwencjonalnie, z przejawami ciągłych dążeń innowacyjnych. Stosują oni metodę badawczą dla poszukiwania optymalnych, i jednocześnie oryginalnych rozwiązań, które następnie stosują w swojej pracy, a pozytywne wyniki własnych poszukiwań starają się upowszechniać wśród innych nauczycieli. J. Poplucz podkreśla, że właśnie twórcza postawa szczególnie pożądana jest dziś w zawodzie nauczycielskim i interesuje się mechanizmem kształtowania kreatywnego nastawienia czynnych nauczycieli do wykonywanej pracy. Bezsowna jest społeczna wartość podjęcia takiego problemu pedeutologicznego.

W przeprowadzonych badaniach autor sformułował przypuszczenie, że poziom motywacji zawodowej nauczycieli, ich stosunek do pracy ulega przekształceniom wewnątrz struktury systemu rady pedagogicznej i zasadniczo ulega tu może wzmocnieniu lub osłabieniu zależnie od stopnia integracji zespołu nauczycielskiego. Korzystne dla nasilania nauczycielskiej motywacji jest takie funkcjonowanie systemu społecznego zespołu nauczycielskiego, w którym hierarchia pozycji jego członków jest „zrównoważona dodatnio”, czyli gdy zajmowana przez każdego nauczyciela pozycja jest zgodna z jego wkładem pracy i oczekiwaniami i gdy występuje zgodność pomiędzy potencjalną a realną pozycją nauczyciela, pomiędzy aktualnym statusem nauczyciela a jego możliwością sytuowania się na wyższym lub niższym szczeblu. Natomiast brak takiej zgodności, nazwanej przez autora „sprzecznością w hierarchii pozycji nauczyciela w zespole”, stanowi także podstawę sprzeczności całego zespołu, która rozbija go od wewnątrz i powoduje obniżanie poziomu motywacji zawodowej poszczególnych jej członków.

Przyjmując dwa układy pojęć: „integracja — dezintegracja zespołu” oraz „postawa twórcza — bierna”, każdy, z których potraktowano jako kontinuum, autor starał się ustalić zależności zasygnalizowanymi zjawiskami.

W tym celu J. Poplucz przyjął szereg założeń, z których najbardziej istotnym wydaje mi się koncepcja struktury zespołu nauczycielskiego. Autor stoi na stanowisku, że stosunki w zespole nauczycielskim nie są monolitem, lecz wyróżnia w nich następujące substruktury: władzy, służbową, koleżeńską, strukturę kwalifikacji, demograficzną i wynikającą z poziomu kultury osobistej nauczyciela. W ten sposób zespół nauczycielski wyodrębniono ze środowiska szkoły, panujące w nim stosunki ujęto jako pewną całość i dostrzeżono w niej elementy składowe. Pomysł ten zasługuje na podkreślenie, jednak zabrakło mi w nim rozstrzygnięć odnośnie wzajemnych relacji pomiędzy wydzielonymi podstrukturami.

Drugim elementem wyodrębnionym wewnątrz szkoły jako instytucji są czynniki organizacji, do których J. Poplucz zaliczył: styl kierowania, informację, analizę i kontrolę, planowanie, przydział zadań i kooperację. I właśnie odnośnie tych czynników organizacji, a w szczególności ich doboru i kolejności zaprezentowania, w rozdziale IV pragnę wyrazić swoją wątpliwość. W moim odczuciu zostały one zebrane dość przypadkowo, pochodzą z różnych zakresów pojęciowych, nie stanowią całościowego, spójnego, uzasadnionego układu. I tak „styl kierowania” jest to pewna idea, wyrażająca określony sposób sprawowania władzy, natomiast „planowanie” czy

„przydział zadań” są to etapy działania zorganizowanego, dlaczego więc autor traktuje je równorzędnie? Zastrzeżenie moje budzi także brak hierarchicznego uporządkowania czynników organizacji. Wszak definicja organizacji w ujęciu dynamicznym, a o takie tu idzie, oznacza całość złożoną z ludzi lub rzeczy albo pewnych form działania, bądź też części strukturalnych pewnej całości, której poszczególne elementy połączone są przyczynowo i pełnią funkcję, składające się na działanie, zgodne z celem danej całości. Tymczasem wśród czynników organizacyjnych wyodrębnionych przez J. Poplucza nie wyeksponowano na czele elementu celowości działania i wynikających z nich zadań, a problem celu ujęto dopiero w podrozdziale „Planowanie pracy w zespole nauczycielskim”, jako jeden z wielu, nie zaś naczelny element organizacji pracy nauczyciela.

Wzajemna zależność pomiędzy poszczególnymi substrukturami w ramach struktury stosunków społecznych w radzie pedagogicznej a poszczególnymi czynnikami organizacji stanowiła dla autora podstawę skonstruowania teoretycznego modelu społecznego systemu zespołu nauczycielskiego, który to model porównywano ze stanem rzeczywistym funkcjonowania badanych szkół. Prawidłowy to zabieg metodologiczny, lecz na konstrukcji modelu odbiło się niekorzystnie zagadnienie, które poruszyłam powyżej: brak wyeksponowania celu działania jako podstawowego czynnika organizacji spowodował, że modelowi zabrakło koniecznego w tym przypadku układu hierarchicznego, a w jego obecnym kształcie wskazuje on, że „wszystko łączy się ze wszystkim”, że „wszystko wpływa na wszystko”, ale jakoś tych więzi jest zbyt schematyczna i zbyt mało zróżnicowana.

Sądzę, że w książce tej za mało wyraźnie wyeksponowano założenia, dotyczące generalnej zależności pomiędzy pracą nauczyciela i jej organizacją, charakterem wzajemnych powiązań pomiędzy czynnikami organizacji a stosunkiem nauczycieli wobec pracy. Rozstrzygnięcie tej kwestii jest jednoznaczne: pierwotna jest praca, jej cel, stąd też i cele nauczycielskiego działania stanowią naczelny element organizacji pracy nauczyciela. Do elementów wtórnych zaliczymy podział czynności, dobór środków, kontrolowanie, ocenianie, a dopiero na bazie wykonywanej pracy kształtują się stosunki międzyludzkie.

Tymczasem podczas lektury pracy J. Poplucza niepokoiła mnie pewna obawa, czy autor nie traktuje integrowania zespołu nauczycielskiego jako celu autonomicznego, któremu podporządkowane są czynniki organizacji pracy szkolnej. Wprawdzie na s. 55—64, autor zapewnia, że tak nie jest, co powinno rozwiać sygnalizowane niepokoję, jednakże skonstruowany model teoretyczny nie jest zgodny z deklaracją autora, gdyż ujęto w nim elementy stosunków społecznych z jednej strony, a elementy organizacji z drugiej — jako równorzędne.

Po tych uwagach dyskusyjnych przejdę do krótkiego zaprezentowania wyników uzyskanych w badaniach J. Poplucza. Dla zweryfikowania swojej hipotezy zastosował autor podejście „obiektywno-subiektywne” i „indywidualno-masowe”, wprowadzając szereg technik badawczych, poprzez które uzyskał opisy funkcjonowania szkół i rad pedagogicznych, a także zgromadził opinie, oceny i wypowiedzi badanych nauczycieli. Badaniami objęto łącznie 2365 nauczycieli i 75 rad pedagogicznych. Uzyskano duży materiał empiryczny, którego słabość stanowi przypadkowość doboru. Można tu autora usprawiedliwić wyjątkową trudnością tematu — niełatwo jest docierać do interesujących J. Poplucza zjawisk, bardzo trudno poznawać anatomie zespołów nauczycielskich, szczególnie gdy bywa ona nieprawidłowa. Jednak w przypadkowości doboru badanej populacji tkwi pewna strata, powoduje ona bowiem ograniczenie stopnia ogólności wyprowadzanych wniosków. Stąd też badanie można potraktować jako eksploracyjne, co też sam autor sygnalizuje. Spośród stosowanych metod badawczych na uwagę zasługuje bardzo dobrze skonstruowana skala pomiaru struktury społecznej zespołu nauczycielskiego. Przywołuje ona na pamięć także dobre

skale zastosowane dawniej przez J. Poplucza do badania konfliktów w zespołach nauczycielskich i skłania do wyrażenia uznania dla tej umiejętności autora. Mieszane odczucia budzi natomiast „test samooceny pozycji nauczyciela w zespole nauczycielskim”, gdyż zawarte w nim opisy pozycji „zawyżonych” zawierają treści społecznie nieaprobowane, takie, których badani zazwyczaj unikają w swoich wyborach.

Niefortunnym zabiegiem organizacyjnym wydaje mi się także powoływanie dla badań „komisji badawczych”, składających się z nauczycieli, wytypowanych przez dyrektorów szkół dla konfrontowania ocen o opinii nauczycieli.

Obszerne są wyniki badań uzyskane przez J. Poplucza i zaprezentowane przez autora w wielu aspektach, toteż ograniczę się do zasygnalizowania najbardziej interesujących. Stosunki społeczne w badanych zespołach wykazują niestety znaczną tendencję do dezintegracji. Tylko 20,4% badanych osób uznało, że wszystkie rodzaje badanych stosunków kształtują się prawidłowo w ich zespołach, 60,2% nauczycieli stwierdziło różnorodne nieprawidłowości życia społecznego rad pedagogicznych, których są członkami, a w odczuciu 19,4% badanych stosunki te uznać można za całkowicie zdezintegrowane. Najbardziej zachwiana jest struktura stosunków koleżeńskich, często także dochodzi do dezintegracji w strukturze władzy i kultury osobistej. Najbardziej zwarte okazały się struktury: demograficzna, służbowa i kwalifikacji. Poziom integracji wyodrębnionych struktur pozostaje z kolei w ścisłym związku ze stopniem zgodności pozycji zajmowanych przez nauczycieli w układach rzeczywistych z oczekiwaniami nauczycieli. W zespołach zintegrowanych zdecydowana większość nauczycieli (86,4%) stwierdza, że ich pozycje są zgodne z własnymi możliwościami, co zaspokaja ich ambicje i stanowi podstawę satysfakcji zawodowej. Natomiast już w zespołach częściowo zdezintegrowanych tylko 53,7% nauczycieli odczuwa taką zgodność, a w radach pedagogicznych zdezintegrowanych potwierdziło ją zaledwie 38,4% badanych.

Ogółem 11% nauczycieli zajmuje pozycje wyższe od potencjalnych, a aż 46,1% pozycje zaniżone. Badani ci przeżywają swoistą degradację, w ich odczuciu nauczyciele-pracownicy premiiowani są niezależnie od rzeczywistego, realnego wkładu pracy, gdyż sama praca nie wywiera zasadniczego wpływu na zmianę ich pozycji w zespole. Dlatego też nie przejawiają oni tendencji do nasilenia swoich wysiłków zawodowych, wręcz przeciwnie, następuje osłabienie motywacji, zastój, bierność, a stan ten nie sprzyja podnoszeniu poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Potwierdziły to także testowe badania wyników nauczania, przeprowadzone wśród uczniów badanych szkół.

Niepokojące jest jeszcze jedno zjawisko zasygnalizowane przez J. Poplucza; otóż stwierdził on, że przyczyną zaniżenia pozycji wielu nauczycieli w zespołach jest ich znaczne własne wyrobienie pod względem kultury osobistej i wysokich wymagań, stawianych pod tym względem innym.

A więc wyznacznikami pozycji nauczyciela w zespole nie jest poziom jego aktualnego wkładu pracy i kultura osobista. Są nimi natomiast: poziom wykształcenia, staż pracy, osobiste powiązania z osobami kierującymi, wzajemne sympatie i antypatie, poczucie zagrożenia ze strony niektórych członków zespołu. Pewien wpływ na posiadaną pozycję wywierają także jednorazowe, ponadprzeciętne osiągnięcia nauczyciela, stanowiące źródło dobrej o nim opinii, a także prestiż osiągnięty w stosunkach pozazawodowych i osobowe związki z przedstawicielami instytucji pozaszkolnych.

Wyniki te świadczą o tym, że żywiołowo kształtują się pozycje nauczycieli w zespołach zdezintegrowanych i stanowią one wyraźny sygnał, nawołujący do konieczności naprawy organizacji pracy szkolnej. J. Popluczowi udało się wykryć złożony czynnik, osłabiający nauczycielską motywację zawodową i jest to jego duże osiągnięcie badawcze. Dotychczas bowiem, patrząc na zagadnienie jednostronnie i tra-

dycyjnje, upatrywaliśmy czynnik motywacyjny przede wszystkim w wysokości nauczycielskich płac, niewystarczająco dostrzegając, że możliwość twórczego wykonywania zawodu, uzyskiwania satysfakcji, osiągania samorealizacji w warunkach humanistycznej organizacji pracy stanowią równie istotne, a nie zawsze w pełni wykorzystywane kanały motywowania nauczycieli do wysiłków zawodowych.

W książce J. Popłuczka podjęte zostały problemy nadzwyczaj aktualne dla sytuacji oświatowej kraju. Potrzebne jest bowiem wyraźne usprawnienie pracy szkół, a centralną postacią nauczania i wychowania jest właśnie nauczyciel. Trzeba więc zapewnić mu odpowiednie, także i psychospołeczne warunki pracy, w których jego uzdolnienia, możliwości, zaangażowanie ujawnią się najpełniej. Wartość recenzowanej książki dostrzegam także i w tym, że autor przyczynia się do przełamywania utartych stereotypów w spojrzeniu na nauczyciela, analizuje jego pracę w wybranym, szerokim kontekście stosunków społecznych zespołu nauczycielskiego, skłania do refleksji nad uruchamianiem trafnych środków zawodowego motywowania nauczycieli.

Praca J. Popłuczka, stanowiąca interesujący wkład w dorobek naszej pedeutologii, powinna także służyć szeroko praktyce pracy szkolnej: dyrektorom szkół, członkom szkolnych kolektywów kierowniczych, pracownikom nadzoru pedagogicznego. Wyeksponowano w niej bowiem ważną ideę, odnośnie ciągłej ewolucji zawodowej, jakiej podlega nauczyciel pracownik; kierunek tej ewolucji zależny jest w znacznym stopniu od organizacyjnych bodźców, które docierają do niego w szkole jako zakładzie pracy. Stąd też dbałość o jakość tych bodźców, ograniczanie czynników niekorzystnych i świadome nasilenie elementów motywujących, powinno stanowić jeden z bardziej istotnych kierunków prac nad usprawnianiem zarządzania szkołą.

Joanna Rutkowiak
Gdańsk

E. K. Wasiljewa: Siemja i jej funkcji Moskwa 1975, Statistika, ss. 181

Pragnę zwrócić uwagę Czytelnika, interesującego się wychowaniem w rodzinie i społecznymi aspektami kształcenia, na książkę Eweliny Karłowny Wasiljowej „Rodzina i jej funkcje”. Czynie to z dwóch głównie powodów: 1) jedna z trzech części tej pracy dotyczy roli rodziny w procesie kształcenia dzieci i młodzieży oraz 2) jest to rozprawa o bogatej i nowatorskiej warstwie dynamicznej, zawierająca śmiało zastosowanie metodologicznej zasady badania procesów w ich wzajemnych związkach i w dynamice, rozwoju. Książka ta, w całości mająca profil socjologiczno-demograficzny, może być wzorem analizy zjawiska społecznego od analizy jego zmian w makrosystemie poprzez stopniowe schodzenie w głąb drogą zmniejszania stopnia agregacji danych, aż do zawężenia spojrzenia na jedną z funkcji. Autorka podejmuje problemy wpływu społeczeństwa na rodzinę i społecznych funkcji rodziny posługując się źródłami obiektywnymi i subiektywnymi, w szczególności zaś metodą analizy hipotetycznego pokolenia (metoda kohort), pozwalającą badać konkretną dużą populację w długim, chronologicznie uporządkowanym i nieprzerwanym odcinku czasu. W części I „Rodzina na różnych etapach rozwoju ZSRR” autorka daje na wstępie ogólną charakterystykę problematyki badań nad rodziną, uzasadnia naukową i społeczną konieczność jej badania. Rodzina jest jednym z podsystemów społecznych o szczególnym znaczeniu dla funkcjonowania społeczeństwa. Jednakże jej działalność nie poddaje się bezpośredniej regulacji z zewnątrz; stąd też konieczne jest jej systematyczne i dogłębne badanie i poznanie możliwości pośredniej optymalizacji jej funkcji, jej wewnętrznych związków, jak i wzajemnych wpływów rodziny

i innych elementów ogólnospołecznego systemu. Złożoność rodziny jako przedmiotu badania polega i na wielkiej ilości czynników determinujących jej funkcje, i na dwustronności działania owych czynników, i na stopniu komplikacji mechanizmu ich działania. Stąd też niezbędne są badania wielodyscyplinowe oraz wzajemne weryfikowanie danych pochodzących z różnych źródeł. Badania nad rodziną mają w Związku Radzieckim bogate tradycje, sięgające drugiej połowy XIX wieku w Rosji. Szczególnie rozwinęły się one wkrótce po Rewolucji Październikowej (N. I. Worobjew, W. W. Pajewskij, F. N. Lebiediew, W. A. Łosijewska), a odrodziły w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Słabością badań współczesnych jest szybkie rozrastanie się ich wszcz, co prowadzi do wąskich specjalizacji i oddzielnej analizy tego, co jest nierozdzielne. Utrudnia to analizę wzajemnych związków rodziny i społeczeństwa. Innym brakiem jest fragmentaryczność badań i dominacja badań przekrojowych, statycznie ukazujących strukturę instytucji i procesu, a nie sam proces. Słabo wciąż opracowane są podstawy analizy statystycznej w badaniach nad rodziną.

Książka E. Wasiljewej jest udaną próbą przewycięcia tych słabości. Po charakterystyce ogólnych tendencji zmian w strukturze rodziny autorka przedstawiła regionalne zróżnicowanie struktury rodziny i jej przemian od rewolucji oraz współczesne tendencje przemian w strukturze rodziny (tu akcentując różnice pomiędzy miastem i wsią). Z punktu widzenia funkcji wychowawczej rodziny szczególnie interesujące są wyniki badań autorki nad „głową rodziny oraz nad specyfiką poszczególnych stadiów cyklu życiowego rodziny (Wasiljewa wyróżnia pięć takich stadiów w zależności od wzajemnych funkcji dzieci i rodziców, od stopnia usamodzielnienia dzieci i oderwania się ich od rodziny macierzystej).

W analizie społecznych funkcji rodziny autorka wyróżniła trzy ich grupy. Pierwszą stanowią procesy reprodukcji ludności, których nośnikiem jest rodzina. Drugą stanowią procesy realizacji osobistych potrzeb indywidualnych, materialnych i duchowych, zaspokajanych bezpośrednio w rodzinie. Trzecią — stanowią procesy dokonujące się przede wszystkim poza rodziną, ale na które rodzina w określony sposób wpływa, w których częściowo uczestniczy. Do tej trzeciej grupy należą procesy oświatowe, zorganizowane w wyspecjalizowanych instytucjach, ale ściśle związane z funkcjonowaniem rodziny. Autorka poddała analizie wpływ rodziny na aktywność pozaszkolną uczniów oraz na sukcesy szkolne uczniów i na wybór przez nich drogi życiowej po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej. Ustaliła na przykład, że wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców wzrasta częstotliwość uczęszczania przez dzieci do teatrów, muzeów, kółek zainteresowań. Zależność powodzeń szkolnych od wykształcenia rodziców utrzymuje się w przeciągu całego okresu kształcenia w szkole i nie słabnie nawet w starszych klasach, kiedy uczniowie mają już nawyki pracy samodzielnej. Przy tym wpływ poziomu wykształcenia rodziców silniej determinuje sukcesy szkolne chłopców niż dziewcząt. Na los szkolny dzieci wpływa także konkretny charakter pracy rodziców. Lepiej uczą się dzieci, których rodzice pracują w zawodach wymagających szerokiego ogólnokulturalnego przygotowania. Silny wpływ na niepowodzenia szkolne ma fakt braku ojca w rodzinie — stwarza to niekorzystne warunki materialno-kulturalne i wychowawcze w rodzinie. Dzieci z rodzin niepełnych także znacząco niżej uczestniczą w zajęciach pozaszkolnych. Dzieci inteligencji (specjalistów z wyższymi kwalifikacjami) w zdecydowanej większości wypadków kontynuują naukę w dziewiątych klasach szkół średnich ogólnokształcących, podczas gdy dzieci robotników nisko kwalifikowanych i pracowników umysłowych z niższymi kwalifikacjami przeważają w szkołach techniczno-zawodowych (PTU) i wśród podejmujących pracę po ukończeniu klasy ósmej. Stąd też — przy porównaniu składu społecznego uczniów 9—10 klas szkół ogólnokształcących i klas ósmych, widoczne są wyraźne różnice. Jeśli udział w klasie ósmej przyjąć za 100%, to w klasie dziewiątej podwyższa się on do 146% w odniesieniu do dzieci inteligencji, do

124% — dzieci pracowników umysłowych; 90% — dzieci robotników wykwalifikowanych; 46% — dzieci robotników (i innych pracowników) niewykwalifikowanych. W ten sposób średnią szkołę ogólnokształcącą kończą w liczebnej przewadze dzieci z rodzin z wyższym poziomem wykształcenia i kultury, co w znaczącym stopniu określa ich przyszłość. W związku z tym przejście na powszechne średnie ogólne wykształcenie należy rozpatrywać jako efektywny środek kulturalno-oświatowego i społeczno-zawodowego rozwoju młodzieży z rodzin robotników i chłopów, urzeczywistnienia zasady zabezpieczenia równych możliwości dla wszystkich kategorii młodzieży w wyborze zawodu" (s. 134).

Sukces szkolny w szkole średniej wespół z pochodzeniem społecznym determinują w znaczącym stopniu wybór drogi życiowej po ukończeniu szkoły średniej (studia, szkoła zawodowa, praca). Wprawdzie w przeciągu 5—6 lat po ukończeniu szkoły średniej większości planujących dalszą naukę udaje się zrealizować swoje plany, jednakże droga do tego młodzieży z rodzin o trudniejszych warunkach (niższe wykształcenie rodziców, wielodzietność, rodzina niepełna) jest dłuższa i pośrednia.

Po ukończeniu szkoły „odwraca się” niejako sytuacja dziewcząt i chłopców. Dziewczęta, dotąd lepiej uczące się, mają większe trudności w kontynuacji nauki w stacjonarnych wyższych uczelniach, częściej niż chłopcy kontynuują naukę, nie odrywając się od pracy zawodowej. Około 12% młodzieży wskazuje na warunki materialne, jako przyczynę trudności w kontynuacji nauki bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej. Odsetek ten zmniejsza się z czasem, a przyczyna ta nie jest pierwszorzędna co do siły, jednakże autorka uważa, że nie można jej lekceważyć.

Im wyższy jest poziom wykształcenia rodziców i im wyższa grupa społeczna rodziców, tym większa część młodzieży zostaje pracownikami umysłowymi. Co piąty absolwent szkoły średniej pracuje tam, gdzie pracował jeden z członków rodziny. Jest to rezultat wpływu tradycji rodzinnych i pasywności młodzieży.

E. Wasiljewa pisze, sumując tę analizę zależności, że „trzeba jeszcze немало zrobić, żeby dojść do większej równości warunków realizacji osobistych uzdolnień i możliwości dla wszechstronnego rozwoju młodzieży niezależnie od pochodzenia społecznego i konkretnych warunków wychowania w rodzinie" (s. 142—143).

Interesująca jest konstatacja autorki, że w przeciągu 5—6 lat po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej młodzież realizuje swoje plany kontynuacji nauki i że w tym okresie następuje wyrównywanie szans młodzieży z różnych środowisk (dzięki samodzielnej aktywności samej młodzieży w realizacji celów). Niezależnie od tej „naturalnej” kompensacji autorka postuluje szeroką społeczną kompensację na wczesnych etapach rozwoju dzieci.

Pracę E. Wasiljowej zamykają postulaty dalszych badań systemowych nad funkcjonowaniem rodziny oraz bogaty aneks, zawierający komplet wyników badań i narzędzia badań. Jest to książka godna uwagi badaczy zagadnień rodziny, oświaty i wychowania oraz praktyków polityki społecznej i wychowania.

Zbigniew Kwieciński

J. P. PIETROW, F. P. FILIPPOW: Jak zostają robotnikami. Szkic socjologiczny. Swierdłowski 1973. Wydawnictwo Środkowouralskie, ss. 80.

(Kak stanowjatsja raboczimi. Socjologičeskiej oczerk)

Szkic socjologiczny J. Pietrowa i F. Filippowa — przy swojej ogromnej zwięzłości — zawiera bogaty materiał empiryczny z badań socjologicznych w uprzemysłowionym mieście Uralu (Niżnyj Tagił) oraz głęboki ładunek przemyśleń teoretycznych i praktyczno-pedagogicznych autorów. Jeden z nich, F. Filipow, jest bardzo doświadczonym działaczem oświatowym, a następnie kierownikiem badań socjologicznych nad oświatą i nad młodzieżą w ośrodkach naukowych w Swierdłowsku i — obecnie —

ciele, w świetle ustaleń autorów radzieckich, uciekają od potrzeb społeczeństwa i od obiektywnej sytuacji. Jakie są tego przejawy i przyczyny? Wychowawcy klas, często i dyrektorzy szkół nie chcą wypuścić ze średniej szkoły ogólnokształcącej do techników czy szkół zasadniczych (PTU) swoich najlepszych absolwentów klas ósmych; osłabiłoby to zespół klasowy i obniżyłoby parcie do nauki w klasach dziewiątych ich szkoły. Szkoła musi wypełnić plan naboru do klas dziewiątych, określany przez władze oświatowe (bez skoordynowania go z planami kształcenia zawodowego w tym samym regionie). W działalności nauczycieli dominuje jednostronna orientacja na studia („będziesz się dobrze uczyć — dostaniesz się na studia”) i przeznaczanie słabo uczących się do zawodów robotniczych (gdyż nie nadają się na studia). W szkołach toczy się cicha walka o pierwszeństwo tego czy innego przedmiotu podstawowego. W rezultacie zwycięża nie dyscyplina naukowa, lecz nauczyciel, którego argumenty lepiej z różnych powodów trafiają do młodzieży. Stąd z jednej szkoły run na matematykę, w innej szkole moda na historię itp.

Nauczyciele orientują zatem uczniów głównie na wysoko kwalifikowaną pracę umysłową, a część rodziców przekształca studia wyższe w cel w sam w sobie. Rodzice jednak — zauważają autorzy — patrzą bardziej realistycznie niż nauczyciele na przyszłe losy swych dzieci; także jednak zaniżają prestiż zawodów robotniczych.

W pracy preorientacyjnej w szkole rozmawia się z tłumem, a nie z jednostkami, które mają indywidualne możliwości, zainteresowania, potrzeby, plany. Zbyt rzadko szkoła organizuje pogłębioną współpracę z zakładem przemysłowym. Tam, gdzie taką współpracę zorganizowały zakłady produkcyjne, dało to pozytywne efekty: młodzież poznała nowoczesne warsztaty pracy robotniczej, poznała samych wysoko kwalifikowanych robotników — ludzi o szerokich horyzontach intelektualnych i kulturalnych, szanowanych w zakładzie pracy i w miejscu zamieszkania; młodzież poznała osobiście smak pracy wytwórczej, wartość dobrej organizacji.

Z badań autorów wynika, że najlepszą orientacją społeczną i zawodową oraz najskuteczniejszą realizacją planów odznaczają się te dzieci, które wcześniej wdrożone były do samodzielności, do gospodarowania własnym czasem, przyzwyczajone były do wszelkiej pracy, także do pracy fizycznej.

Praca umysłowa dominuje nie tylko w planach ośmioklasistów. Przewagą orientacji na pracę umysłową potwierdzają losy szkolne absolwentów niepełnej szkoły średniej. Ci z kolei, którzy wybrali szkoły zawodowe, tylko w niewielkim stopniu liczą się z długotrwałym pozostaniem w zawodach robotniczych (32% chłopców, 0% dziewcząt). Wśród rozpoczynających naukę w dziewiątej klasie średniej szkoły ogólnokształcącej 90% zamierza wstąpić na studia, z czego 60% chce studiować za wszelką cenę, a 30% chce spróbować. Także 75—80% uczniów techników i szkół techniczno-zawodowych pragnie kiedyś studiować (choć tu mniejsza już część pragnie dokonać tego za wszelką cenę).

Analiza treści planów życiowych uczniów klas dziesiątych wskazuje, że są to plany społecznie wartościowe, pozbawione egoizmu. Na czoło wysuwają stę takie wartości, jak: kształcenie się; poszerzenie swoich umysłowych horyzontów; sukces zawodowy; wysokie kwalifikacje w specjalności zawodowej; uznanie otoczenia za dobrą pracę; posiadanie przyjaciela; posiadanie głębszego zainteresowania pozazawodowego.

Druga część książki, poświęcona problemom wejścia w pracę zawodową robotnika w fabryce, oparta jest na badaniach zespołu socjologicznego przy jednym z kombinatów w Niżnim Tagile.

Praca J. Pietrowa i F. Filippowa jest jedną z kilkudziesięciu książek i dysertacji, jakie napisano w Związku Radzieckim w latach siedemdziesiątych w zakresie socjologii wychowania. Jest przykładem szybko rozwijających się badań nad oświatą i młodzieżą, a także wzorem książki naukowej, którą może czytać każdy.

Zbigniew Kwieciński

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie zwrócę uwagę na cztery czasopisma: *Nową Szkołę*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *Życie Szkoły*, *Oświatę i Wychowanie*. W każdym jest nieco teorii, dominują jednak zagadnienia z praktyki.

NAUCZYCIELSKIE KŁOPOTY

Lucjan Olszewski przeprowadził wśród nauczycieli z wyższym wykształceniem uczestniczącymi w rocznych studiach przedmiotowo-metodycznych badania nad świadomością i praktyką w zakresie nowoczesnych środków technicznych. W ankiecie uczestniczyło 387 nauczycieli, a byli to w przeważającej większości humaniści (361). Znajomość środków technicznych była wśród nich bardzo słaba. Tak na przykład w czasie ćwiczeń stwierdzono, że tylko 5 nauczycieli posiadało umiejętność posługiwania się przyrządami, a częściową umiejętność — 132. Wymowna jest wypowiedź nauczycielki szkoły gminnej, zacytowana w artykule: „... są rzutniki i magnetofony, aparat filmowy i wiele innych rzeczy, ale nie mogę operować tu konkretnymi nazwiskami, bo to nie jest moją specjalnością”. Charakterystyczne jest i to, że ci nauczyciele, którzy umieją posługiwać się pomocami, zdobyli tę umiejętność albo podczas pracy w szkole; albo samodzielnie, a tylko ok. 8 proc. w czasie studiów nauczycielskich. Jest to zjawisko tak wymowne, że wszelkie komentowanie jest zbyteczne, budzi się tylko refleksja: czy zjawisko jest powszechne, czy też dotyczy tylko pewnego środowiska?

Zjawisko pozytywne w tej bądź co bądź smętnej sprawie widzi autor w stanie świadomości badanych nauczycieli. Okazało się, że własne braki w zakresie środków technicznych uznało 95,5 proc. badanych. Refleksje, które snuje autor artykułu, jak również badani nauczyciele, są wielce charakterystyczne. Jeden napisał: „Szkolenie w dziedzinie umiejętności obsługi środków technicznych powinno odbyć się sukcesywnie, zgodnie z ukazywaniem się nowych urządzeń technicznych, niezależnie od bazy zaopatrzeniowej szkoły”. Propozycje autora artykułu, by organizować intensywne doskonalenie nauczycieli również w zakresie znajomości i używania środków pomocniczych, jest w pełni słuszne i odpowiadające pilnym potrzebom.

Omówiony artykuł jest zamieszczony w numerze 12 *Nowej Szkoły*. Inne artykuły w tym numerze: wypowiedź zespołowa o zadaniach organizacji partyjnych w szkołach, M. Godlewskiego o kształceniu zawodowym, E. Kołaczkowskiej o filmie i inne.

PROBLEMY RODZINY

O rodzinie pisze się w czasopismach pedagogicznych coraz więcej. Pojawiają się badania i na nich oparte koncepcje. Charakter takiej koncepcji ma artykuł Stefana Garczyńskiego, zamieszczony w numerze 10 czasopisma *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. Autor wiąże z sobą problem potrzeb psychicznych i współżycie w rodzinie. Przedmiotem analizy jest pięć potrzeb, które wydają mu się szczególnie ważne w rozwoju życia rodzinnego: potrzeba zwracania na siebie uwagi, znaczenia, akceptacji, autonomii, zależności. Trawestując powiedzenie Monteskiusza o chęci wyróżniania się nawet za pomocą błahostek, Garczyński aktualizuje powiedzenie z „Ducha praw” i twierdzi, nie bez racji: prawie każdy chce być dzisiaj ośrodkiem zainteresowania przynajmniej dla paru osób. „Stąd — pisze — te mniej lub więcej pomysłowe, mniej lub więcej śmiałe próby wyróżniania się lub choćby tylko odróżniania róż-

wym serduszkim na tyłku spodni, wypracowaniem napisanym gwarą lub obrazem wprawdzie nie pięknym, ale takim, jakiego jeszcze nikt nie namalował". Tego rodzaju zjawiska są sygnałem potrzeb tkwiących w człowieku, a wyróżniających się jakby w wołaniu: patrz na mnie, słuchaj mnie! Autor sądzi, że realizacja odzywających się potrzeb jest czynnikiem wpływającym na postępy. Uczniowie lepiej się uczą, gdy zdobywana przez nich wiedza jest przedmiotem zainteresowania czy komentarza rodziny. „I nie walczą — dodaje autor — o zwrócenie na siebie uwagi przeszkadzaniem, hałasowaniem lub głupimi pytaniami”.

Myślę, że Garczyński nie ma tu racji. Pytanie dziecka ma zawsze jakieś racje, natomiast niemądra może być odpowiedź dorosłego, gdy się wyraża w gaszeniu chęci do zadawania pytań. Potrzeba zwracania na siebie uwagi nie jest w pełni wychowawczo wykorzystywana ani w domu, ani w szkole. Może być, a nie jest, silnym motorem procesów samowychowawczych.

Podobnie jest z innymi potrzebami. Rozumienie ich przez wychowawcę stwarza podstawy obrania właściwych metod wychowawczych. Taki jest, ogólnie biorąc, sens artykułu Stefana Garczyńskiego, a idąc dalej — sens nauki o potrzebach.

ŚRODKI POMOCNICZE W PROCESIE WYCHOWAWCZYM

Jesteśmy przyzwyczajeni do tego, że określenie „pomoce naukowe”, „środki pomocnicze” odnosi się do nauczania. Mówimy chętnie o środkach dydaktycznych, środkach poglądowych, rzadziej natomiast określenie to wiążemy z procesami wychowawczymi. W numerze 1 *Oświaty i Wychowania* Roman Ficek odchodzi od tego zwyczaju i pisze o filmie, ale o jego użyteczności w procesie wychowania. Autor cytuje na wstępie zdanie z uchwały Biura Politycznego KC PZPR z listopada 1973 roku, które warto tutaj przypomnieć: „W obliczu realizacji reformy oświaty, upowszechniania kształcenia na poziomie szkoły średniej, przed filmem otwiera się nowa rola — aktywnego uczestnika w procesie nauczania i wychowania młodego pokolenia”. Urzeczywistnienie tego założenia autor widzi w wykorzystywaniu filmu na godzinach wychowawczych. Postuluje: „tylko wewnętrzna aktywność, pełne zainteresowanie i autentyczne przeżywanie może dać maksymalnie pozytywne wyniki”. Autor wie z doświadczenia własnego i obserwacji, że łatwo jest stosować pomoce, jednak bardzo trudno wtapiać je w treści procesów wychowawczych. Na przykładzie kilku lekcji przekonuje, że film ma znaczenie wychowawcze wtedy, gdy wywołuje stany emocjonalne w uczniu, gdy jednocześnie kształtuje odczucie estetyczne, a w ogóle — gdy oddziałuje na całą osobowość.

Artykuł Romana Ficka jest wprawdzie tylko drobnym przyczynikiem do ważnego problemu, mimo to zwracam tu na niego uwagę, by podkreślić znaczenie tego rodzaju sygnałów dla praktyki wychowania i w procesie badań pedagogicznych. W poprzedniej notatce zwróciłem uwagę na zaniedbania w zakresie korzystania z pomocy naukowych. Zaniedbanie jest jeszcze znaczniejszą w zakresie wychowania. Gdy R. Ficek po udanej godzinie wychowawczej snuje domniemanie, że stało się to za przyczyną takich bodźców, jak poezja, obrazy, piękne słowo, a także odpowiednia muzyka, to przekonująco zwraca uwagę na znaczenie odpowiednio dobranych pomocy.

W *Oświacie i Wychowaniu* jest wiele podobnych sygnałów. To chyba największa wartość tego pisma.

RÓŻNICOWANIE I INTEGRACJA

Różnicowanie uczniów w procesie nauczania i wychowania prowadzi do dezintegracji, a więc zjawiska niepożądanego. Realizacja koncepcji nauczania różnicowanego nie może być uznana za zjawisko pożądane, gdyż wszystko, cokolwiek czynimy

w szkole; ma określony cel wychowawczy. Zdaje sobie sprawę z tego dr R. Więtkowski, który jest zwolennikiem nauczania zróżnicowanego. Refleksje na ten temat wyraził w artykule pt. „Nauczanie różnicowane a problem integracji”, zamieszczonym w numerze 1 *Zycia Szkoły*. Różnicowanie czy integracja — takie zadając sobie pytanie, autor szuka wyjścia z kłopotliwej z wychowawczego punktu widzenia sytuacji. Wyjście, może nieco pozorne, znajduje w przekonywaniu nauczycieli, iż dwa są wyjścia w praktycznym działaniu: integracja i dezintegracja. Gdy wytwarza się w szkole atmosfera dobrej roboty, integruje to zespół w zwartą całość, gdy natomiast występują antagonizmy pomiędzy poszczególnymi uczniami, należącymi do różnych poziomów, pojawiają się procesy dezintegrujące. Autor zdaje sobie sprawę z niebezpiecznej wychowawczo sytuacji: „Jeżeli będzie przewaga czynników integrujących, wówczas będzie oczywiście zachodził proces integrujący zespół społeczny uczniów. Jeżeli natomiast będzie przewaga czynników przeciwnych w stosunku do poprzednich, wówczas nastąpi polaryzacja zespołu uczniów: rozwarstwienie — dezintegracja”. Komentarz do tego: wszystko, co dezintegruje klasę, jest niepożądane i nie można oczekiwać od procesów różnicujących — integracji! I to jest w artykule powiedziane: „Jeżeli pomiędzy tymi dwoma rodzajami czynników będzie zachodziła równowaga pod względem intensywności ich oddziaływania, wówczas udział tej formy pracy w integracji zespołu uczniów będzie równy zeru”.

Jakkolwiek koncepcja nauczania zróżnicowanego ma w swym założeniu wiele sprzeczności trudnych do pokonania, to jednak fakt pojawiania się dyskusyjnych problemów może sprzyjać pogłębieniu problemów pedagogicznych. Jeśli więc nawet trudno koncepcję przyjąć, warto się z nią wadzić, poszukując ciągle coraz lepszego i doskonalszego.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Problem preorientacji zawodowej i adaptacji młodzieży stanowi ważne ogniwo w systemie oświaty i szkolnictwa radzieckiego. Dlatego w niniejszym przeglądzie zapoznamy czytelników z niektórymi artykułami na ten temat, zamieszczonymi na łamach *Sowieckiej Pedagogiki*.

J. W. Pietrow i A. F. Bielikow poświęcają swój artykuł orientacji zawodowej i adaptacji młodzieży¹. Autorzy we wstępie artykułu stwierdzają, iż wzrasta stale ciężar gatunkowy młodzieży, która w związku z przejściem do powszechności kształcenia na poziomie średnim oraz rozszerzeniem sieci szkolnictwa wyższego i średniego specjalnego wstrzymuje się od przystąpienia do działalności produkcyjnej. W porównaniu z rokiem szkolnym 1960/61, w roku szkolnym 1972/73 liczba uczniów młodzieżowych szkół średnich, szkół zawodowych i studentów wyższych uczelni wzrosła średnio dwukrotnie. Rolnictwo — zdaniem autorów — nie stanowi obecnie w takim stopniu źródła uzupełniania siły roboczej dla innych gałęzi gospodarki narodowej, jak to było dawniej. Jeżeli w przeszłości z rolnictwa do innych gałęzi gospodarki narodowej w sposób zorganizowany przenosiło się rocznie do 1200 tys. osób, to w ciągu wszystkich lat dziewiętej pięciolatki przewidziano podobną translokację w takiej samej wysokości.

Wszystko to — według autorów — świadczy o tym, że napięcie bilansu zasobów siły roboczej nie jest zjawiskiem przejściowym. Pietrow i Bielikow stwierdzają, iż podstawowym, określającym źródłem uzupełniania produkcji społecznej w siłę ro-

¹ Por. J. W. Pietrow, A. F. Bielikow: Szkoła i przemysł: profesjonalna orientacja i adaptacja młodzieży. *Sowieckaja Pedagogika* 1976, nr 2, s. 42—47.

boczą w najbliższych latach będzie młodzież, która osiągnęła wiek produkcyjny po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej lub zawodowej. Jeżeli w siódmej pięcioletce w przyroście siły roboczej młodzież stanowiła 1/3, w ósmej — 1/2, to w dziewiątej pięcioletce młodzież zabezpieczyła 9/10 całego przyrostu pracowników. Wszystko to — zdaniem autorów — bardzo ostro stawia zagadnienie podniesienia efektywności wykorzystania pracy młodzieży. Orientacyjne prognozy na najbliższe dziesięciolecie wskazują, że w Związku Radzieckim coroczne uzupełniające zapotrzebowanie na siłę roboczą wynosić będzie średnio ok. 7 milionów osób, w tym ok. 5 milionów robotników, tj. 2/3 całego uzupełniającego zapotrzebowania na siłę roboczą. Oznacza to, że realną perspektywą dla przytłaczającej większości młodzieży, wstępującej w wiek produkcyjny, będzie zdobycie określonego zawodu robotnika wykwalifikowanego. Właśnie dlatego — zdaniem autorów — na specjalną uwagę zasługuje doskonalenie pracy w zakresie orientacji młodzieży na zawody robotnicze i skracania okresów zawodowej adaptacji młodych robotników.

Orientacja zawodowa młodzieży to palące zadanie rozwoju gospodarki narodowej. Autorzy piszą, iż badania socjologiczne wykazują istotnie niezgodność między osobistymi planami młodych ludzi a potrzebami gospodarki narodowej na kwalifikowane kadry. Do tej pory przytłaczająca większość absolwentów szkół średnich kierowała się do szkół wyższych i techników, a niewystarczający ciężar gatunkowy kierował się do szkół zawodowych i bezpośrednio do produkcji. Znaczna część młodych ludzi wybiera — zdaniem autorów — zawody przypadkowo i często je opuszcza.

Ogniwem centralnym w systemie organizacji orientacji zawodowej jest — według autorów — szkoła. Właśnie w jej murach następuje kształtowanie się młodego człowieka, ujawniają się jego zdolności, formują się życiowe zainteresowania. Ważniejszym zadaniem szkoły jest udzielanie pomocy każdemu wychowankowi w ujawnianiu swego powołania, w wyborze odpowiedniego zawodu. Jednocześnie badania socjologiczne wykazują, iż pod wpływem szkoły zawód wybiera mniej niż 20% absolwentów. Taki stosunkowo niski współczynnik sprawności pracy szkoły w zakresie preorientacji zawodowej można objaśnić, zdaniem autorów, dwiema podstawowymi przyczynami: niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli do tej pracy i słabym powiązaniem szkół ogólnokształcących z różnymi zakładami pracy. Pietrow i Bielikow proponują zorganizowanie specjalnych kursów lub zajęć seminaryjnych w zakresie preorientacji zawodowej w uczelniach pedagogicznych i instytutach doskonalenia nauczycieli. Nadszedł — ich zdaniem — również czas do tego, aby w wielkich szkołach organizować specjalne gabinety preorientacji zawodowej uczniów na czele ze specjalistami, zwolnionymi od innych obowiązków.

Szkoła i produkcja są ze sobą wzajemnie powiązane. Ten wzajemny związek szczególnie wyraźnie przejawia się w orientacji młodzieży na zawody robotnicze. Tylko wspólnymi siłami można rozwiązywać te ważne zadania gospodarki narodowej. Autorzy stwierdzają, iż działalność w zakresie preorientacji zawodowej młodzieży powinna być przede wszystkim przepojona wychowaniem moralnej i psychologicznej gotowości do pracy, głębokiego szacunku do każdej czynności zawodowej. Ważne jest, aby młody człowiek posiadał realne, a nie tylko romantyczne wyobrażenie o pracy. Powinien on wiedzieć, że praca to nie tylko radość tworzenia, lecz i niezbędny warunek życia człowieka i społeczeństwa. Pomoże to młodzieży zmienić swój stosunek do szeregu zawodów robotniczych, które do tej pory nie cieszą się jeszcze dostateczną popularnością.

W dalszej części artykułu autorzy dzielą się szczegółowo swymi doświadczeniami na polu wspólnej pracy szkoły i zakładów produkcyjnych w zakresie preorientacji zawodowej uczniów. Według nich byłoby celowe prowadzenie jej w trzech etapach. W pierwszym z nich (klasy V—VI), kiedy młodzież 12—13-letnia nie jest jeszcze zdolna pod względem psychologicznym do wyboru konkretnego zawodu, należy w przy-

stepnej formie udzielać jej ogólnej informacji na temat ważniejszych gałęzi gospodarki narodowej, perspektyw ich rozwoju. Należy zapoznać uczniów z szerokim kręgiem zawodów robotniczych, oddając pierwszeństwo tym, które są niezbędne dla danego rejonu. Korzystając z konsultacji przedstawicieli przedsiębiorstw, pracę tę mogą w zasadzie wykonywać nauczyciele danej szkoły. W drugim etapie (klasy VII—VIII) wzrasta rola przedsiębiorstw w zakresie preorientacji zawodowej z uczniami. W tym okresie uczniowie powinni — zdaniem autorów — szczegółowo zapoznawać się z zawodami robotniczymi. Wielu z nich ocenia już wybór zawodu jako sprawę życiowo ważną, próbuje oceniać swoje możliwości i porównuje je z wymaganiami, stawianymi człowiekowi przez tę lub inną specjalność. W trzecim etapie (klasy IX—X) uczniowie powinni szczegółowo zapoznawać się z konkretnymi stanowiskami pracy, z życiem kolektywów produkcyjnych. W tym czasie celowe jest organizowanie przygotowania zawodowego uczniów bezpośrednio w zakładach pracy lub w międzyszkolnych ośrodkach politechnicznych.

Doświadczenie w zakresie podobnej pracy posiada już szereg miast radzieckich. Takie doświadczenie nagromadzono również w przedsiębiorstwach Średniego Uralu. W dalszej części artykułu autorzy opisują właśnie jedno z takich doświadczeń, jakie nagromadzone zostało w Kombinacie Metalurgicznym im. W. I. Lenina w Niżnim Tagile. Stwierdzają oni w zakończeniu artykułu, iż cały system oddziaływania wychowawczego na młodzież, jaki został tam wypracowany, ułatwia młodzieży przejście ze szkoły do nowego dla nich środowiska kolektywu produkcyjnego, skraca okres zawodowej adaptacji młodych robotników, a tym samym podnosi efektywność wykorzystania zasobów siły roboczej.

Na temat kształtowania zainteresowań zawodowych wśród młodzieży wiejskiej piszą w tym samym numerze *Sowieckiej Pedagogiki* N. W. Bagrow i P. G. Jermiszin².

Autorzy stwierdzają m. in., iż przygotowanie kadr wykwalifikowanych dla rolnictwa wysunięte zostało jako centralne zadanie. W związku z intensywnym odchodzeniem młodzieży ze wsi do miasta problem wychowania przez pracę, orientacji zawodowej i doboru zawodowego wśród młodzieży wyszedł poza granice szkoły, a zadania pedagogiczne wypełnione zostały poważną treścią socjalno-ekonomiczną. Działalność w zakresie efektywnego nauczania przez pracę i orientacji zawodowej może być owocnie prowadzona — zdaniem autorów — tylko w systemie rodzina — szkoła — kołchoz (sowchoz). Przy tym właśnie szkoła powinna stać się ogólnometodycznym ośrodkiem i wiążącym ogniwem w tym systemie.

O preorientacji zawodowej prowadzonej w Leningradzie piszą w swym artykule N. F. Gejżan i G. W. Wasiliewa³.

W warunkach rozwiniętego socjalizmu — czytamy we wstępie artykułu — produkcja materialna w ścisłej współpracy ze szkołami ogólnokształcącymi i zawodowymi spełnia jedną z ważnych specyficznych funkcji wychowania komunistycznego — przygotowuje młodzież do przyszłej pracy, w szczególności do optymalnego wyboru zawodu. Praca w zakresie preorientacji zawodowej młodzieży prowadzona jest w Leningradzie pod bezpośrednim kierownictwem organizacji partyjnej przez specjalnie zorganizowane rady koordynacyjne, które łączą szkoły ogólnokształcące, system kształcenia zawodowo-technicznego i zakłady pracy. Wspólnej pracy szkół, zakładów pracy i innych instytucji odpowiedzialnych za wychowanie młodzieży były — jak piszą autorzy — poświęcone plena i posiedzenia Biura Komitetu Miej-

² Por. N. W. Bagrow, P. G. Jermiszin: Nauczno-techniczny progress i formowanie profesjonalnych interesów sielskiej młodzieży. *Sowieckaja Pedagogika* 1976, nr 2, s. 48—54.

³ N. F. Gejżan, G. W. Wasiliewa: Iz opyta organizacji profesjonalnoj orientacji szkolnikow. *Sowieckaja Pedagogika* 1976, nr 2, s. 55—63.

skiego i Komitetów Rejonowych Partii, sesje i posiedzenia Miejskich i Rejonowych Komitetów Wykonawczych Rad Delegatów Pracujących, naukowo-praktyczne konferencje miasta i województwa.

Wspólna działalność leningradzkich przedsiębiorstw ze szkołami ogólnokształcącymi posiada już wypracowane tradycje. W wyniku wieloletniej praktyki wspólnej działalności leningradzkich przedsiębiorstw, szkół, instytucji kulturalno-oświatowych, prasy, radia, telewizji itd. wydzielono — jak piszą autorzy — trzy podstawowe kierunki pracy w zakresie preorientacji zawodowej.

Pierwszy kierunek — kształtowania operacyjno-technicznych możliwości młodzieży — realizowany jest zarówno w pracy szkoły (z elementami praktycznej działalności uczniowie zapoznają się na lekcjach wychowania przez pracę, na praktycznych zajęciach z fizyki, chemii, biologii, w procesie pracy społecznie użytecznej), jak i w pracy pozaszkolnej w różnych kółkach technicznych. Jednak najgłębsze wyobrażenie o zawodzie, możliwość wypróbowania swoich sił w zastosowaniu do konkretnej specjalności uczniowie uzyskują w czasie praktyki produkcyjnej w przedsiębiorstwie.

Właśnie w czasie praktyki rozwiązywane są — zdaniem autorów — zadania przedzawodowego przygotowania uczniów, realizowane są warunki dla uzyskania przez uczniów starszych klas kwalifikacji zawodowych (zarówno bezpośrednio w przedsiębiorstwie, jak i w kombinacie naukowo-produkcyjnym lub w murach szkoły); odbywa się praktyczne zapoznanie uczniów z zawodami danego przedsiębiorstwa; zabezpiecza się możliwości dla próby sił uczniów średniego wieku na obiektach modelowych w specjalnych kółkach zainteresowań. Dla rozwiązania każdego z tych zadań wymagane są specyficzne organizacyjne formy i warunki. W dalszej części artykułu autorzy na konkretnych przykładach omawiają te formy i warunki.

Drugi kierunek — według Gejżana i Wasiliewej — polega na stworzeniu systemu informacji, orientującej młodzież w zagadnieniach wyboru zawodu. W planie tej pracy przedsiębiorstwa zapoznają uczniów przede wszystkim z własną produkcją i najbardziej rozpowszechnionymi w nim zawodami, z treścią pracy tych zawodów; wyjaśniają system stosunków produkcyjnych w kolektywie pracy, rolę i odpowiedzialność każdego specjalisty w całym procesie technologicznym, rolę organizacji partyjnej, związkowej i komsomolskiej w życiu przedsiębiorstwa; na konkretnych przykładach pokazują drogi i sposoby zdobycia zawodów, rozpowszechnionych w danym przedsiębiorstwie. W leningradzkich przedsiębiorstwach — piszą dalej autorzy — kształcenie zawodowe uczniów odbywa się w oddziałach naukowo-produkcyjnych i gabinetach orientacji zawodowej. Kształceniem zawodowym uczniów klas starszych zajmują się również międzyszkolne kombinaty naukowo-produkcyjne, rejonowe ośrodki orientacji zawodowej, instytucje kulturalno-oświatowe.

Trzeci kierunek pracy preorientacji zawodowej polega — zdaniem autorów — na wyodrębnieniu wychowania moralnego młodzieży jako niezbędnego elementu w kształtowaniu pozycji obywatelskiej przy wyborze przez uczniów zawodu. Kierunek ten autorzy oceniają jako najważniejszy nie tylko dlatego, że tworzy podstawy społecznej motywacji wyboru, lecz również dlatego, iż określa oblicze radzieckiego człowieka pracy, w jakiej dziedzinie on by nie pracował. Ważna rola przedsiębiorstwa w wychowaniu moralnym ucznia polega na tym, że właśnie ono daje młodzieńcowi możliwość zapoznania się z życiem kolektywu pracy, z przykładami komunistycznego stosunku do pracy. W procesie każdej wycieczki, każdego spotkania z pracownikami przedsiębiorstwa, zwiedzania zakładu pracy w praktyce kształtuje się określony stosunek do przedstawicieli klasy robotniczej, do samego przedsiębiorstwa.

Zarówno drugi, jak i trzeci kierunek pracy w zakresie preorientacji zawodowej autorzy popierają szeregiem przykładów i konkretnymi formami realizacji w przedsiębiorstwach leningradzkich. Zainteresowanym polecamy artykuł w całości.

Autorzy kończą swój artykuł stwierdzeniem, iż przedstawili pracę przedsiębiorstw w zakresie organizacji orientacji zawodowej uczniów na przykładzie jedynie niektórych przedsiębiorstw leningradzkich, lecz nawet z tego doświadczenia wynika, że zakład pracy rzeczywiście spełnia specyficzne ogniwo w systemie wychowania komunistycznego młodzieży.

Józef Zalewski

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

AKTYW ZNP — DYSKUTUJE NAD PROGRAMEM POWSZECHNEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

W dniu 13 kwietnia br. w Zarządzie Głównym ZNP odbyła się krajowa narada aktywu Związku Nauczycielstwa Polskiego, której zasadniczym celem była wymiana poglądów na temat założeń programowo-organizacyjnych dziesięcioletniej szkoły średniej i ustalenie zadań dla ogniw i instancji ZNP w toku dyskusji nad projektem programu reformowanej szkoły.

W spotkaniu uczestniczyli kierownicy Oddziałów ZG ZNP, dyrektorzy i pracownicy pedagogiczni OUPiS, członkowie Komisji Pedagogicznej ZG ZNP, przewodniczący i sekretarze sekcji związkowych, przewodniczący dużych miejskich rad zakładowych oraz redaktorzy naczelni czasopism związkowych.

Gośćmi tego spotkania byli: dr Czesław Banach — zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, dr Romuald Jezierski — Wiceminister Oświaty i Wychowania, dyrektor Biura Reformy Ministerstwa Oświaty i Wychowania — Edward Kukla oraz Z-ca Kierownika Wydziału Oświaty i Kultury CRZZ — Leon Grabowski.

Naradzie przewodniczył Prezes Zarządu Głównego ZNP — kol. dr Bolesław Grześ.

W pierwszej części obrad zebrani wysłuchali referatu wiceministra Oświaty i Wychowania kol. dr Romualda Jezierskiego na temat koncepcji organizacyjno-programowej dziesięcioletniej szkoły średniej oraz założeń dyskusji nad przygotowanymi projektami programów.

Było to bardzo interesujące, bogate w informacje, skłaniające do refleksji wystąpienie.

W części wstępnej swego referatu Kolega Minister R. Jezierski przedstawił syntetycznie dokonania oświaty polskiej między VI a VII Zjazdem Partii. Rozwinął idee strategii „kontynuacji” w polityce i praktyce oświatowej bieżącego okresu. Ukazał wagę sprzężenia nurtu bieżącego doskonalenia oświaty z projektowanym systemem edukacji narodowej.

W dalszej części swego wystąpienia referent podkreślił duże znaczenie i oczekiwania, jakie resort przywiązuje do dyskusji nad opublikowanymi założeniami programowymi średniej szkoły ogólnokształcącej oraz programami szczegółowymi poszczególnych przedmiotów. Jak wiadomo, prace nad projektami programów w gronie specjalistów-teoretyków i praktyków trwały już od dłuższego czasu. Obecnie przedkłada się je do szerokiej, nauczycielskiej dyskusji. Zamiarem Resortu i Instytutu Programów Szkolnych, intencją władz oświatowych jest, aby nauczyciele zechcieli być współtwórcami nowych programów nauczania, aby uznali je za własne.

W związku z tym zakłada się, że dyskusja nad koncepcją programowo-organizacyjną powszechnej szkoły średniej odbędzie się we wszystkich szkołach z udziałem ogółu nauczycieli. Za niezmiernie ważną uznać zatem należy tę fazę prac nad projektowanym modelem szkoły.

Poza zebraniem rad pedagogicznych organizowane będą spotkania nauczycieli specjalistów przedmiotowych, konferencje problemowe organizowane przez kuratoria oświaty i wychowania, a także spotkania konsultacyjne z pracownikami nauki, zwłaszcza w uczelniach kształcących nauczycieli oraz w zespołach problemowych PAN i w Towarzystwach Naukowych.

Wszystkie zgłoszone propozycje zostaną skrupulatnie rozpatrzone przez Radę Naukową Instytutu Programów Szkolnych oraz Zespół Koordynacyjny.

Z kolei Kolega Wiceminister wskazał na podstawowe problemy, nad którymi należałoby się skupić w dyskusji, oraz szeroko omówił główne zasady, którymi kierować się projektując treści nauczania poszczególnych przedmiotów.

Z uwagi na to, że problemy te przedstawiono w artykule Kolegi K. Wojciechowskiego w bieżącym numerze *Ruchu Pedagogicznego*, a także wcześniej w artykule Kól. Ministra Jerzego Kuberskiego (*Nowe Drogi* nr 5/1975) oraz w innych publikacjach, nie omawiamy ich ponownie.

Po referacie Kolegi Wiceministra dra Romualda Jezińskiego rozwinęła się bogata dyskusja, w której wypowiedzieli się między innymi: prof. dr Tadeusz Wiloch — członek Prezydium Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego, kol. F Łęcki z Elbląga, kol. doc. dr hab. M. Marczuk — czł. Prezydium Sekcji Oświaty Dorosłych, kol. J. Hempel — z ZG ZNP, kol. Tatiewska — przewodn. Sekcji Bibliotekarzy, dr Czesław Banach, doc. dr hab. Kazimierz Kirejczyk, kol. Żyto z Poznania, kol. A. Kowalski ze Słupska i inni. Łącznie głos zabrało 14 uczestników narady; chętnych było więcej.

Szeroki wachlarz podjętych w dyskusji problemów nie pozwala w krótkim komunikacie relacjonować treści poszczególnych wystąpień. Trzeba jednak podkreślić dominujący optymizm wypowiedzi, konkretny charakter zgłoszonych uwag i propozycji.

Myślę, że nie będzie przesady w stwierdzeniu, iż poziom dyskusji, rzeczowość argumentacji, klimat troski o „wspólną sprawę” — jakim jest reformowany system socjalistycznego kształcenia i wychowania — jakie zaprezentowano na tej naradzie — towarzyszyć będzie dalszemu przebiegowi nauczycielskiej debaty.

Zebrany na naradzie aktyw oświatowy ZNP przyjął wnioski kierunkujące nasz udział w tym etapie prac nad reformą, które z uwagi na ich ważność przedstawiamy w ich „roboczej wersji”.

Czytamy w nich:

1. Wkraczając w okres ożywionej dyskusji nad projektem programowo-organizacyjnym 10-letniej szkoły średniej powinniśmy umacniać wśród ogółu nauczycieli przekonanie, iż nowy system oświatowy może być zbudowany tylko w oparciu o system istniejący. Stąd płynie ważność dalszego bieżącego doskonalenia pracy szkół.

2. Wyższa jakość pracy wszystkich ogniw systemu szkolnego, coraz lepsze rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i placówek oświatowo-wychowawczych stanowią najlepsze przesłanki pomyślnego wdrażania reformy oświatowej.

Zarząd Główny naszego Związku, jego ogniwa terenowe i aktyw współdziałający z organami administracji oświatowej, władzami terenowymi będą te problemy łączyć harmonijnie z tezą o potrzebie wyższej jakości życia, o poprawie warunków materialno-bytowych naszych koleżanek i kolegów.

3. O skali dokonań w zakresie oświaty na przestrzeni minionego 5-lecia świadczą ewidentne rezultaty, znane powszechnie w naszym środowisku (np. postęp w wychowaniu przedszkolnym, dokształcanie nauczycieli, organizacja zbiorczych szkół gminnych itd.) — niemniej jednak, kontynuując działanie na rzecz reformy, winniśmy wspólnie z ogniwami zarządzania oświatą dążyć do:

- dalszej poprawy rezultatów pracy dydaktycznej,
- upowszechnienia i ugruntowania socjalistycznego systemu wychowawczego, podjęcia aktywniejszych działań wynikających z postanowień III Plenum KC PZPR;
- umacniania roli ZHP w szkołach;
- doskonalenia polityki kadrowej, zwłaszcza w aspekcie lepszego wykorzystania kwalifikacji, wyrównywania dysproporcji i pomocy studiującym nauczycielom;
- poprawy bazy materialnej szkolnictwa, a w szczególności sytuacji mieszkaniowej nauczycieli.

4. Dyskusja nad założeniami programowo-organizacyjnymi powszechnej szkoły

średniej trwa już od pewnego czasu. Formą dominującą dotychczas są konferencje teoretyczne, sympozja i seminaria, organizowane przez instytuty zaplecza naukowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Polskiej Akademii Nauk. Dyskusje te toczyły się w zespołach rzeczoznawców i praktyków.

5. Naturalną okazją do dyskusji nad założeniami organizacyjno-programowymi powszechnej szkoły średniej były zebrania sprawozdawczo-wyborcze rad zakładowych i wojewódzkie konferencje międzyzakładowe. Oczywiście jest sprawą, iż zgłaszane uwagi, propozycje i wnioski dotyczyły spraw o charakterze ogólnym w kontekście wdrażania reformy, a więc problemów bazy i sieci szkolnej, doksztalcenia i kształcenia nauczycieli, organizacji pracy, funkcji szkoły w wychowującym społeczeństwie itp. Obecnie wkraczamy w okres dyskusji szczegółowej, której wartość zasadza się na tym, by to była dyskusja jak najszersza, nieskrępowana, ale przede wszystkim także kompetentna.

6. Uzgodniliśmy, że organizatorem dyskusji na szczeblu podstawowym będą władze oświatowe. Toczyć się ona będzie na zebraniach rad pedagogicznych i w zespołach międzyszkolnych. Chodzi o to, aby nasz aktyw — tzn. prezesi zarządów ognisk i rad zakładowych wspólnie z aktywem partyjnym uczestniczyli w ich przygotowaniu i przeprowadzeniu.

7. Zadania upowszechnienia socjalistycznego modelu wychowania, roli szkoły środowiskowej, wychowania przez pracę itp. podjęte zostaną na naradach określonych województw. Chodzi o to, aby w toku takich spotkań nie zabrakło wystąpienia prezentującego opinie aktywu ZNP w odniesieniu do podejmowanego tematu, określającego nasz aktywny stosunek do prezentowanych zadań. Apelujemy do rad zakładowych dużych miast o podjęcie dyskusji nad węzłowymi zadaniami szkoły w systemie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

8. Zakładamy, że aktyw sekcji centralnych przedyskutuje na zebraniach plenarnych propozycje programowe poszczególnych przedmiotów. Jako pierwsza zadanie to podjęła Sekcja Szkolnictwa Ogólnokształcącego, która zgłosiła swe wnioski w odniesieniu do projektów programu języka polskiego i matematyki.

Liczymy także na udział aktywu sekcji centralnych ZNP w zebraniach na terenie szkół.

9. Przygotowaliśmy się do odbycia narady informacyjnej dla centralnego aktywu związkowego innych środowisk pracy i wojewódzkich rad związków zawodowych. Pokładamy spore nadzieje w udziale szerokiego aktywu związkowego innych branż w oświetlaniu problemów reformy i współuczestnictwa w tworzeniu warunków modernizacji oświaty i wychowania.

10. Do nauczycielskiej dyskusji nt. koncepcji reformowanej szkoły przywiązujemy dużą wagę — chcemy ją zakończyć opracowaniem wniosków na Plenum Zarządu Głównego ZNP w czerwcu bieżącego roku.

Jesteśmy przekonani, że takie podejście do sprawy umożliwi zaprezentowanie naszego stanowiska w sprawie nowego systemu edukacji narodowej na Kongresie Pedagogicznym, jaki odbędzie się w październiku bieżącego roku.

* * *

Osobiście uważam, że sprawą szczególnie akcentowaną w naszym środowisku winna być teza o ewolucyjnym charakterze tworzenia nowego modelu oświatowego, o nierozzerwalnym związku bieżącego doskonalenia z proponowanym modelem szkoły, o naszej nauczycielskiej odpowiedzialności — za to — jaką to będzie ta nowa, zreformowana szkoła.

Tadeusz Cipkowski

30 LAT WSP W KRAKOWIE (SESJA NAUKOWA)

W dniach 29—30 marca 1976 r. odbyła się w Krakowie ogólnopolska sesja naukowa nt. „Problematyki wychowania w szkole wyższej”. Sesję zorganizowała Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w ramach obchodów XXX-lecia swojej działalności. Organizatorzy sesji postawili sobie za cel, jak to podkreślił w swoim wystąpieniu Rektor tej uczelni doc. dr hab. B. Faron — określenie celów, zadań i kierunków doskonalenia pracy ideowo-wychowawczej w szkołach wyższych kształcących nauczycieli. W obradach wzięli udział pracownicy nauki w prawie ze wszystkich wyższych szkół pedagogicznych, wielu uniwersytetów oraz wyższych szkół technicznych, artystycznych i wychowania fizycznego Krakowa, a także przedstawiciele resortu nauki szkolnictwa wyższego i techniki, IKN i ZG SZSP.

W toku obrad plenarnych przedstawiono 8 referatów. Dalsze obrady toczyły się w pięciu problemowych sekcjach, gdzie wygłoszono kolejne 54 referaty, komunikaty i doniesienia z badań. Uzupełnieniem treści sesji była prowadzona zarówno podczas obrad plenarnych, jak i w poszczególnych sekcjach przedmiotowa dyskusja.

W toku obrad plenarnych doc. dr hab. St. Czajka — zastępca Kier. Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — omawiał „Kierunki doskonalenia pracy ideowo-wychowawczej w szkole wyższej, w świetle uchwał VII Zjazdu PZPR”. Swoje wystąpienie skupił On wokół odpowiedzi na pytania: jakie cele wynikają dla działalności szkół wyższych z przyjętego na VII Zjeździe programu rozwoju kraju, jakie zadania stoją przed szkołami wyższymi w związku z przyjętą strategią rozwoju społecznego i gospodarczego; jakie jest miejsce wychowania w systemie społeczno-politycznym Polski socjalistycznej? Głównym celem jest podniesienie jakości pracy szkolnictwa wyższego. Cel ten osiągnąć można przez: doskonalenie i bieżącą kontrolę jakości pracy; zwiększenie pomocy (wyposażenie, podręczniki, skrypty itp.) dla kadry; podniesienie roli i znaczenia SZSP oraz nasilenie pracy ideowo-wychowawczej w uczelniach. Nakłada to na każdego nauczyciela obowiązek czynnego udziału w działalności wychowawczej. Większego znaczenia nabiera również wychowanie studentów przez pracę.

„Osobowość nauczyciela w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym a zadania wychowawcze wyższej szkoły pedagogicznej” przedstawił doc. dr hab. B. Faron. Mówca podkreślił wzrost w działalności nauczycieli przyszłości funkcji wychowawczej i organizacyjnej. Problemy te powinny być uwzględnione w treści i metodach działania wyższych szkół przygotowujących nauczycieli.

Prof. dr hab. A. Długosz — Prorektor AGH — referował zagadnienie „Specyfika uczelni technicznych w kształtowaniu osobowości absolwenta”. Na podstawie doświadczeń swojej uczelni przedstawił On koncepcję, osiągnięcia i trudności w wychowaniu przyszłych inżynierów. Podkreślił tu należyte dążenie do odpowiedniego nasylenia treściami humanistycznymi programów technicznej uczelni.

W interesującym referacie doc. dr hab. B. Bromberek (UAM — Poznań) ukazał „Socjalistyczny system dydaktyczno-wychowawczy Uniwersytetu im. A. Mickiewicza”. W tej uczelni sformułowano program, którego założeniem jest realizacja trzech funkcji szkoły wyższej: dydaktycznej, wychowawczej i naukowej. Za podstawę oceny efektywności funkcjonowania szkoły przyjmuje się przygotowanie absolwentów, przejawiające się w ich pracy zawodowej i udział w życiu społecznym. W pracy nad programem wychowawczym uczelni: wyodrębniono grupy zadań; ustalono zespoły realizacyjne; określono czynniki koordynacji i kontroli tego planu. Warto tu zasygnalizować wyłonione grupy realizacyjne: nauczyciele akademicy — studenci; opiekunowie praktyk — zakłady pracy; opiekunowie kół naukowych i kierownicy seminariów; rady SZSP — rady ds. młodzieży.

Doc. dr hab. J. Szmyd (WSP — Kraków) omówił „Funkcje kształcące i wychowawcze przedmiotów społecznych w uczelni pedagogicznej”. Mówca wyodrębnił trzy funkcje tych przedmiotów: poznawczą, wychowawczą i światopoglądową. W oparciu o cele socjalistycznego wychowania podkreślił On wysoką rangę wychowawczą tych przedmiotów.

„System pracy ideowo-wychowawczej SZSP przedstawił mgr M. Rogulski (ZG SZSP). W systemie tym widać dużą różnorodność zadań, form i metod działania. Podkreślić tu należy, iż w oparciu o te ogórne założenia każda rada uczelniana, a nawet grupa działania SZSP, w dostosowaniu do swoich potrzeb i warunków, powinna sformułować już konkretne własne plany pracy.

Doc. dr K. Joskat — WSP Szczecin — zaprezentował „Programowanie pracy wychowawczej uczelni”. Na metodologicznych przesłankach pedagogiki i teorii organizacji była oparta prawie pełna koncepcja programowania działalności wychowawczej w uczelni.

Na tle ukazanych wyżej referatów interesująco wystąpił w dłuższej wypowiedzi prof. dr hab. J. Kozłowski (IKN — Warszawa), postulując konieczność indywidualizowanego podejścia oraz szerokiego, humanistycznego ujmowania osobowości nauczycieli. Mówca następnie słusznie i w uzasadniony sposób podniósł potrzebę przejścia na gruncie pedagogiki od deklaracyjnych haseł do operacyjnego formułowania konkretnych zadań wychowawczych.

Bardziej szczegółowe wyniki badań nad omawianym problemem były prezentowane w toku obrad sekcji.

W ramach sekcji teoretyczno-programowej prezentowano wyniki badań i dyskutowano nad aksjologią pedagogiczną i wynikami wychowania. Omawiano też zagadnienia stosunku teorii do praktyki pedagogicznej. Wyłoniła się sprawa jednolitości pojęć i języka naukowego pedagogiki, co jest szczególnie istotne wobec podejmowania zagadnień wychowawczych przez osoby spoza grona profesjonalistów pedagogiki.

W sekcji dydaktyczno-wychowawczej I podnoszono znaczenie badań empirycznych nad wychowaniem w szkole wyższej. Również i w tej sekcji podkreślano potrzebę precyzowania i jednolitości aparatu pojęciowego. Zarysował się tu wyraźnie problem zależności między formami nauczania w szkole wyższej a udziałem studentów w procesie kształcenia.

Uczestnicy sekcji dydaktyczno-wychowawczej II mieli możliwość zapoznania się z dorobkiem naukowym i praktycznym, doświadczeniami nad wychowaniem Instytutu Pedagogicznego z Drezna — NRD. Podkreślano tu duże zróżnicowanie metodologiczne w prowadzonych badaniach nad wychowaniem w szkole wyższej.

Sekcja młodzieżowa zastanawiała się nad cechami osobowościowymi opiekunów lat i grup studenckich. Krytycznie i kontrowersyjnie mówiono o studenckim ruchu naukowym. Zasluguje tu na uwagę i podkreślenie wystąpienie mgra W. Sończyka (Warszawa) i mgra J. Skrzypczyka (WSP — Kielce).

W toku obrad sekcji socjologicznej zastanawiano się nad podejmowanymi próbami pomiaru postaw społecznych studentów i ich uwarunkowaniami. W ciekawym wystąpieniu dr J. Jerschina (UJ) omówił przeobrażenia roli społecznej wychowawcy akademickiego w przyszłej szkole wyższej, wskazując na możliwości przewyżczenia antynomii działalności pedagogicznej na drodze zespalania funkcji dydaktycznych i wychowawczych w ramach skupionych wokół nauczycieli zespołów badawczych pracowników i studentów. Podkreślano też znaczenie troski o zdrowie studentów.

Po przedstawieniu na plenarnym zebraniu sprawozdań z pracy sekcji w wystąpieniu końcowym głos zabrał prof. dr hab. J. Kulpa — prorektor krakowskiej WSP, w sposób niezwykle sugestywny sumując dorobek sesji, wskazał na trzy kręgi spraw. Po pierwsze — ideał wychowawczy, do którego dążymy, wymaga konkretyzacji

i określenia dróg realizacji. Ważne jest tu wykorzystanie dotychczasowego dorobku praktycznego i teoretycznego.

Po drugie — potrzebna jest bardziej sprawna organizacja pracy wychowawczej. Jest to ważne z uwagi na pogłębiającą się wielorodność wpływów i różnicowanie warunków wychowawczych.

Po trzecie — w całokształcie pracy wychowawczej ogromnie istotna jest osobowość i zaangażowanie nauczycieli akademickich. Dążenie do realizacji ideałów wychowania socjalistycznego w szkole wyższej wymaga od nauczycieli akademickich „charakterów na wielką skalę”, ludzi o głębokiej wiedzy, życzliwych dla innych, potrafiących własnym przykładem wyzwolić inicjatywy wychowawcze studentów.

Zapowiedziana przez organizatorów publikacja, zawierająca materiały z omówionej wyżej Sesji, godna jest polecenia zarówno dla teoretyków, jak i zajmujących się praktyczną działalnością dydaktyczno-wychowawczą w uczelniach.

Bogusław Adamczyk
Kielce

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

A. PRACE AUTORÓW OBCYCH O SZKOLNICTWIE POLSKIM, RECENZJE PRAC POLSKICH, INFORMACJE, DONIESIENIA

1. FALTIN M.: Danuta Chrzanowska: Rané detstvo (Wczesne dzieciństwo). Dis-hármonie v psychomotorickom výviné a správanie deti v batolivom veku. Vydavateľstvo školské a pedagogické, Varšava 1974, 127 str.
Predškolská Výchova 1975/1976, č. 3, s. 90—91.
(Recenzja)
2. FRADKIN F.: Pedagogičeskij kwartalnik.
Narodnoe Obrazovanie 1975, nr 12, s. 107—108.
3. FREIOVÁ: H. Malewska, V. Peyre: Przestępczość nieletnich (Delikvence mládeže), Warszawa PWN, 1973, 254 stran.
Otázky Defektologie 1975—1976, č. 3, s. 128.
4. GUILLOT Maurice: Balade dans la Pologne des jeunes.
Education 1975 n° 254, s. 14—17.
5. JELINKOVÁ Růžena: Z obsahu polského časopisu Fyzika w Szkole, 1973.
Matematika a Fyzika ve Škole 1975/1976, č. 2, s. 139—143.
6. JUDIN E. G.: Alexander Lewin: O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły — problemy i technika. Wydanie drugie. Warszawa 1972, „Nasza Księgarnia”, 111 str.
Voprosy Filosofii 1975, nr 2, s. 175.
7. KOLLARIKOVÁ ZUZANÁ: Reforma učiteľ'skeho vzdelávania v Pol'sku.
Socialistická Škola 1975—1976, č. 2, s. 93—94.
8. KORTUS Bronisław, KOHLMANN Reinhard: Entwicklungen der Wirtschafts — und Territorialstruktur im Industriegebiet von Górny Śląsk.
Zeitschrift für den Erdkunde Unterricht 1975, Heft 12, s. 461—472.
(Kortus Bronisław, docent Instytutu Geografii U. J., artykuł napisany wspólnie z Reinhardem Kohlmannem sekretarzem Towarzystwa Geograficznego NRD do spraw doskonalenia nauczycieli)
9. KOTÁSKOVÁ JARMILA: Maria Przetacznikowa: Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
Československa Psychologie 1975, č. 5, s. 475.
(Recenzja)
10. KOTYRA DUŠAN: Z pol'ského časopisu Matematika, ročník 1974.
Matematika a Fyzika ve Škole 1975/1976, č. 3, s. 193—199.
11. KOVALENKO E. I.: Pitannja problemnogo navčannja studentiv u pedagogiči PNR.
Radjansk'ka Škola 1975, nr 12, s. 94—101.
12. KURAKIN A.: Nekotorye problemy socjal'noj pedagogiki v PNR.
Narodnoe Obrazovanie 1975, nr 11, s. 92—96.
13. KUZINA N.: PNR programma vospitanija v detskom sadu.
Doškoľ'noe Vospitanie 1975, nr 12, s. 82—85.
14. LUDWIG GEORG: Lehrpläne und Lehrbücher für das Fach Polnisch.
Fremdsprachen Unterricht 1975, Heft 7/8, s. 383—387.
15. MÁTEJ JOZEF: Lukasz Kurdybacha a jeho význam pre československo-pol'ske pedagogické styky.
Jednotná Škola 1975, č. 10, s. 909—918.
(streszcz.: ros., ang.)

16. MITTER WOLFGANG: Sozialistische Pädagogik und humanistische Tradition. Anmerkungen zu Bogdan Suchodolskis „Theorie der socialistischen Bildung”. *Deutsche Schule* 1975, Heft 10, s. 712—718.
17. NĚMEC ZDENĚK: K výsledkum Světové konference učitelu ve Varšavě. *Otázky Defektologie* 1975—1976, č. 3, s. 89—91.
18. OLECHNOWIĆ M.: Metodičeskij žurnal rusistov Pol'si. *Russkij Jazyk v Nacional'noj Škole*. 1975, nr, 4, s. 77—80.
19. PEČINKA MIŁOŚ: Z tvořivosti polskich děti. Dojmy z Polska. *Esteticka Vychova* 1975—1976, č. 1, s. 278.
20. RUBENČIK E.: Strategia vospitanija. *Narodnoe Obrazovanie* 1975, nr 8, s. 83—85.
(Recenzja książki: Pomykało Wojciech: Socjalistyczna strategia wychowawcza, Warszawa 1973).
21. SUCIU EMILIA: Sistemul Scolar (Tadeusz Wiloch, Ustrój szkolny, Warszawa 1973, PWN). *Revista de Pedagogie* 1975, nr, 3, s. 64—65.
22. SVOBODA MOJMIR: První polské symposium o psychoterapii. *Československa Psychologie* 1975, č. 5, s. 460—462.
23. SZKOŁA ZAWODOWA. Obzor za perwoe polugodie 1975 g. *Profesional'no-techničeskoe Obrazovanie* 1975, nr 8, s. 62—63.
24. SUMAROKOVA V., JAVKIN V.: Opyt social'noj adaptacii gluboko umstvennogo otstalych v dnevnom centre psichonevrologičeskogo Varšavskogo instituta. *Defektologija* 1975, nr 6, s. 84—86.
(Recenzja wydanej przez „Naszą Księgarnię” w języku angielskim książki: Studies in the socialization of the severely and profoundly retarded. Contr. Hanna Deles i in. Ed. by Hanna Olechnowicz. Transl. Grace Wales Shugar Warsaw: „Nasza Księgarnia”, 1973 s. 193., Org. polski w rękopisie)
25. TH.H.: In der polnischen Zeitschrift *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna* („Körpererziehung und Schulhygiene”) Warschau. *Körpererziehung* 1975, Heft 10, S. 506.
26. UHERIK A.: Medzinarodna konferencia o temperamente a osobnosti Varšava 21—24 okt. 1974. *Československá Psychologie* 1975, č. 5, s. 459—460.
27. WELTKONFERENZ der Lehrer in Warschau. *Lehrer der Welt* 1975, Heft 3, S. 1.
28. ŻURKINA A. JA., PETUCHOV V.M.: V Pol'skoj Narodnoj Respublike. *Škola i Proizvodstvo* 1975, nr 12, s. 70—71.

B. PRACE AUTORÓW POLSKICH W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

1. BADZIĄG Kazimierz, PLÖTZ Rudolf: Über die Entwicklung des Physikunterrichts in der Volksrepublik Polen. *Physik in der Schule* 1975, Heft 10, S. 431—434.
(Artykuł napisany wespół z Rudolfem Plötzem z NRD)
2. FRONCKOVJAK Irena: Gdan'ske bliznecy v detskom sadu. *Do škol'noe Vospitanie* 1975, nr 12, s. 85—86.
3. JUCEWICZ Andrzej: „Kusy”. Janusz Kusociński *Körpererziehung* 1975, Heft 12, S. 603—607.
(Przedruk z książki wydanej przez Sportverlag w 1975 r.: „Nicht nur Medaillen Zählen”).
4. KLUCZYŃSKI Jan: Die sozial-ökonomische Entwicklung und das Bildungswesen in den sozialistischen Ländern.

Lehrer der Welt 1975, Heft 3, S. 23—27.

5. KUBERSKI Jerzy et WOŁCZYK Jerzy: Les fondements de la réforme du système éducatif en Pologne.

Perspectives 1975, n° 3, p. 317—328.

6. KUBERSKI Jerzy and Wolczyk Jerzy. The bases of the reform of the educational system in Poland.

Prospects 1975, n° 3, p. 301—311.

7. MARCZAK M.: Zur Arbeit in unserem Schulhort.

Ganztägige Bildung und Erziehung 1975, Heft 8/9, S. 304—305.

(Tłum.: Urlike Schneider, Skrócony artykuł Marczaaka z *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* nr 10 1974 r.).

8. MERZAN I.: Recept na bigos.

Rodina a Škola 1975, č. 9, s. 267.

(Tłum. z polskiego: Soňa Mátejova)

9. NOWAKOWSKA Maria. Scientific careers. a modelling approach.

Studia Psychologica 1975, č. 4, s. 294—305.

(streszcz. czeskie i ros.)

10. NOWICKI Mirosław (Inst. Ped. Uniwersytetu Warszawskiego)

Die Selbstkontrolle bei der produktiven Arbeit.

Polytechnische Bildung und Erziehung 1975, Heft 10, S. 378—379.

11. ORZECHOWSKI J., SIWIŁO R.: Moderni kombinované promitaci přístroje z hlediska jejich didaktických funkcí.

Učební Pomůcky ve Škole a v Osvětě 1974—1975, č. 10, s. 155—156.

12. ORZEŁOWSKA Stanisława: Rozwitié systémy doškól'nogo vospitanija v Pol'skoj Narodnoj Respublike.

Doškól'noe Vospitanie 1975, nr 12, s. 81—82.

13. POMYKALO Wojciech: Oświata i wychowanie.

Pädagogik 1975, Heft 11, S. 1081—1083.

14. SUBIETA Romuald (Białystok): Na prahu velkých přeměn v systému vzdělání v PLR.

Matematika a Fyzika ve Škole 1975—1976, č. 2, s. 143—150.

(Tłum. z polskiego Ružena Jelinkova. Artykuł był drukowany w czasopiśmie *Fizyka w Szkole* 1974, nr 2, s. 1—7 — U progu wielkich przemian oświatowych).

15. SZYMANSKI Mirosław: Die Entwicklung des Landschulwesens in der Volksrepublik Polen.

Vergleichende Pädagogik 1975, Heft 4, S. 389—397.

16. WIŁOCH Tadeusz. Die Organisation der Forschungen zur Modernisierung des Bildungssystems in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft Volkspolens.

Vergleichende Pädagogik 1975, Heft 4, S. 445—448.

17. WIŁOCH Tadeusz J.: Modelul scolii cu orar prelungit.

Revista de Pedagogie 1975, nr 6, s. 56—58.

18. WOJNAR Irena. L'éducation esthétique — luxe ou nécessité?

Ed. by Louis Porcher, Paris, Bourrelie — Éducation Librairie Armand Colin, 1973, 245 p.

Prospects 1975, n° 2, p. 290—291.

(Recenzja)

19. WÓJCIK Z.: Slávne mesto Ilža.

Osvetová Práca 1975, č. 23, s. 16—17.

20. WRÓBEL Tadeusz. Die Unterstufe in der Volksrepublik Polen auf neuem Weg.

Vergleichende Pädagogik 1975, Heft 4. S. 398—405.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Патриотизм как облик и обязанность 421
СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: Непрерывное обучение — генезис и содержание
понятия 436
ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ: Личност и профессия вузовского учителя 455

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- МИРОСЛАВ НОМИЦКИ: Подготовка учителей профессиональных школ в ГДР 469

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

- КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ: Организационно-программная концепция десяти-
летней средней школы 481

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Методологическая модель исследований над опе-
кунско-воспитательным функционированием школы продленного дня рабо-
ты в среде большого города 494
ЗОФИЯ КОНАШКЕВИЧ: Воспитательная функция любительского музыкаль-
ного ансамбля молодежи 507
ТЕРЕСА ГЕЙНИЦКА-БЕЗВИНЬСКА: Попытка оценки новой системы набора
до средних школ на примере лицея для медицинских сестёр 515

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- РЕНАТА ТОМКОВИЧ: Елена Издебска — Чтобы школы можна было полю-
бить 523
ИЗАБЕЛЯ БЕХОВИЯК: Мариян Незгода — Общественные детерминанты вы-
бора профессии 525
СТЕФАН ШАЙДАК: Ядвига Коморовска (ред.) — Перемены польской семьи 526
ИОАННА РУТКОВИАК: Ян Поплюч — Организация учительских коллекти-
вов в школе 529
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Е. К. Василева — Семья и её функции 533
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Ю. П. Петров, Ф. П. Филипов — Как становяться
рабочими. Социологический очерк 535

ОБЗОР ПЕЧАТИ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати 539
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 541

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

- ТАДЕУШ ЦИПКОВСКИ — Актив СПУ дискутирует над программой всеобщей
средней школы 546

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

- БОГУСЛАВ АДАМЧИК: 30 лет БПШ в Кракове (научная сессия) 549

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- АННА КРУЛЬ: Просветительные полоника в зарубежной печати 552

CONTENTS

ARTICLES

- WACŁAW WOJTYŃSKI: Patriotism as a Duty and Attitude 421
STANISŁAW KRAWCEWICZ: Permanent Education — Origin and the Notion 436
IRENA JUNDZIŁ: Personality and the Profession of Academic Teacher . . 454

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

- MIROŚLAW NOWICKI: Instruction of Teachers of Professional Schools in GDR 469

DISCUSSIONS AND POLEMICS

- KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Curriculum and Organization Concept of
10-Year Secondary School 481

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

- WŁADYSŁAW SAWICKI: Methodological Model of Research on Care and
Educational Functions of a Long Day Schools in Environment of Big
Cities 494
ZOFIA KONASZKIEWICZ: Educational Function of the Amateur Youth . . . 507
TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA: The Attempt of Evaluation of the New
Enrolment System for Secondary School on the Example of the Medical
Nursery School 515

BOOK REVIEWS AND REPORTS

- RENATA TOMKOWICZ: Helena Izdebska — How to Make School be Liked 523
IZABELA BIECHOWIAK: Marian Niezgoda — Social Determinants of . . . 525
STEFAN SZAJDAK: Jadwiga Komorowska (ed.) — Changes in Polish Family 527
JOANNA RUTKOWIAK: Jan Poplucz — Organization of Teacher collectives
in School 529
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: E. K. Wasiljewa — Family and It's Functions . . . 533
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: J. P. Pietrow, F. P. Filipow — How They Become
Workers. A Sociological Study 535

REPORTS FROM PERIODICALS

- STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Educational Periodicals . . . 539
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals 541

FROM THE ACTIVITIES OF POLISH TEACHERS

ASSOCIATION

- TADEUSZ CIPKOWSKI: Active members of Polish Teachers' Union discuss
on the programme of the universal secondary school 546

COUNTRY CHRONICLE

- BOGUSŁAW ADAMCZYK: 30 Years of PC in Kraków (Symposium) 549

ABROAD CHRONICLE

- ANNA KRÓL: Polish Pedagogical Documents in Foreign Periodicals 552

KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sek. red.),
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nac.)*

RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chataśiński, Władysław
Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia
Kietlińska, Karol Kottowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski,
Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Mieczysław Pęcherski,
Bogdan Suchodolski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

„Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
- do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.”

Warunki prenumeraty
rocznie zł 48
półrocznie zł 24
w kraju:
cena pojedynczego numeru . . zł 8

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę. ◀

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1976 R.

Nakład 5110 Wydanie I. Ark. wyd. 11,0. Ark. druk. A1-11,3. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70X100/16. Oddano do składania w kwietniu 1976 r. Podpisano do druku w lipcu 1976 r.

Druk ukończono w sierpniu 1976 r. Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego, 10-417 Olsztyn ul. Towarowa 2. Zam. 997. O-5