

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XVIII (L) WRZESIEŃ—PAŹDZIERNIK 1976

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

JAN ZEBROWSKI: Szkoła środowiskowa w systemie wychowania socjalistycznego	557
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Psychospołeczne wyznaczniki efektywnej pracy nauczyciela	565
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Pomiar w badaniach pedagogicznych	576

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MACIEJ ŚWIĄTEK: Kształcenie nauczycieli klas początkowych w ZSRR	600
--	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

W. W.: Dyskusja redakcyjna nad projektem 10-letniej szkoły średniej w Polsce	616
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: O warunkach i skutkach społecznych upowszechnienia szkoły średniej	626
JANINA FILIPEK: Nauczycielki przedszkoli — o trudnościach w przygotowaniu dziecka do szkoły	637

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

STANISŁAW GAWLIK: Miejsce patrona w życiu szkoły	643
TADEUSZ KOWALSKI: Różnicowanie procesu dydaktycznego jako droga kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych	649
TERESA MARCINIAK: Realizacja postanowień „Kodeksu Ucznia”	657

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MARIAN JANIGA: Jan Strelau, Andrzej Jurkowski, Zygmunt Putkiewicz — Podstawy psychologii dla nauczycieli	661
KAZIMIERZ POSPISZYL: Tadeusz Lewowicki — Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów	663
WŁODZIMIERZ TROCHANOWSKI: Marian Rataj — Uzdolnienia — kształcenie — praca	667
JANUSZ PŁOSZAJ: Wiesław Polmiński (red.) — System wychowawczy szkoły środowiskowej	670
WOJCIECH SOBORSKI: Erwin Gondzik — Kariery szkolne uczniów zdolnych	675
ADAM GWIAZDA: Iwan Illicha „Społeczeństwo bez szkół”	678

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	685
---	-----

KRONIKA KRAJOWA

ADAM ZYCH: Problemy wychowania seksualnego młodzieży (Konferencja w Czerwonej Górze)	689
--	-----

ROK XVIII (L) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1976

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

JAN ZEBROWSKI
GDAŃSK

SZKOŁA ŚRODOWISKOWA W SYSTEMIE WYCHOWANIA SOCJALISTYCZNEGO

Głównym celem zasadniczych reform systemu oświaty i wychowania, powszechnych na całym świecie, jest lepsze dostosowanie szkoły do potrzeb współczesnego życia oraz do przewidywanych przeobrażeń w ekonomice i stosunkach społeczno-kulturowych. Poszukuje się dziś modelu szkoły, który odpowiadałby lepiej wymaganiom współczesnych społeczeństw. Od szkoły oczekuje się bowiem nie tylko lepszej realizacji funkcji dydaktycznych, ale i opiekuńczo-wychowawczych. Dzisiejszy ruch reformatorski zmierza do stopniowego przekształcania tradycyjnej szkoły nauczającej w szkołę wychowującą. Coraz powszechniejsze są również tendencje zmian modelowych szkoły, głównie w kierunku uściślenia jej sprzężeń ze społeczeństwem. Chodzi o wzmoczenie współdziałania różnych instytucji społecznych w funkcjonowaniu szkoły. Nasze społeczeństwo socjalistyczne zmierza coraz bardziej planowo, by stać się społeczeństwem wychowującym. Działalność wychowawczo-oświatowa przekracza dziś ramy domu i szkoły; poza rodzicami i nauczycielami istnieją również i inni wychowawcy — od sytuacji i działalności społeczno-zawodowej zaczynając, a na środkach masowego przekazu kończąc.

Problemy te zostały szczególnie zaakcentowane w opracowanych raportach oświaty. Raport powołanej przez UNESCO komisji E. Faure'a nosi znamieny tytuł „Uczyć się, aby być”¹. Edukacja jest w nim pojmowana jako proces bycia. Dokument ten wyraża przekonanie, że głównym zada-

¹ E. Faure et al.: *Apprendre à être*. Paris 1972. Fayard — UNESCO. (Raport ukazał się też w jęz. polskim; przekład Z. Zakrzewska, PWN, W-wa 1975).

niem wychowania jest przygotowywać ludzi do „istnienia” (umiejętności stwarzania i doświadczania pełni życia, a nie tylko robienia czegoś w życiu). W Raporcie używa się również określenia „społeczeństwo wychowujące” dla podkreślenia wielu zjawisk przenikania edukacji, a także procesów społeczno-politycznych i ekonomicznych do życia rodzinnego i obywatelskiego. Przemysł, administracja, transport, komunikacja, struktury społeczne i urzędnictwa kulturalne winny brać udział w dziele postępu oraz wychowywać. Nie tylko szkoła wychowuje, ale całe społeczeństwo. Tylko harmonijne współdziałanie szkoły z instytucjami wychowania pozaszkolnego może dać dobre rezultaty wychowawcze i przyczynić się do rozwoju społeczeństw. Unowocześnianie szkoły powinno zmierzać do tworzenia warunków powszechnego kształcenia ustawicznego, czyli do uczenia: „...jak się uczyć, aby przez całe życie móc przyswajać nową wiedzę, uczyć się myśleć swobodnie i krytycznie; uczyć się kochać świat i czynić go bardziej ludzkim; uczyć się, jak się rozwijać samemu w pracy twórczej i dzięki niej”². Szereg podstawowych tez i postulatów zawartych w Raporcie E. Faure’a znalazło się również w naszym Raporcie Komitetu Ekspertów jako efekt przemyśleń pedagogów.

Szkoła, choć jest i pozostanie główną instytucją zorganizowanego kształcenia i wychowania, nie jest już jedyną placówką kształcenia. Obok niej występuje nurt oświaty równoległej i oświaty ciągłej — ustawicznej, stąd też nie należy systemu oświaty zawęzać do systemu szkolnego. Według Jana Szczepańskiego, system oświaty to „całkowity układ wszystkich instytucji, grup, organizacji i urzędów, przez które wiedza naukowa, ideologia, systemy wartości, wzory osobowości — słowem, elementy nauczania i wychowania — docierają do społeczeństwa”³. Na całościowy system oświaty składają się więc: system szkolny, pozaszkolny i poszkolny.

Opracowanie i wdrożenie systemu wychowawczego stanowi jeden z koniecznych kierunków prac programowych w oświacie. System wychowawczy jest całokształtem wewnątrznie spójnych oddziaływań wychowawczych; jest — jak podkreśla A. Kamiński — „pojęciem jednorodnym określonego zespołu sprzężonych sytuacji wychowawczych obejmujących dwie funkcje procesu wychowawczego: założoną (postulatywną, w ujęciach instytucjonalnych) oraz rzeczywistą (stwierdzaną empirycznie w kontekście środowiskowym określonego terytorium)...”⁴. System szkolny jest więc wspierany przez wzajemnie powiązane i współzależne szczeble i formy instytucjonalnego systemu oświaty sprzężonego z całokształtem życia i rozwoju społecznego. W Raporcie o stanie oświaty w PRL opracowanym przez Komitet Ekspertów pod kierunkiem Jana Szczepań-

² Tamże, s. 80 oraz 183—185.

³ J. Szczepański: Refleksje nad oświatą. PIW 1973, s. 168.

⁴ A. Kamiński: Pojęcie systemu wychowawczego (w:) Studia Pedagogiczne t. XXXII: Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku. Ossolineum — PAN, 1974, s. 47.

skiego zwraca się szczególną uwagę na potrzebę utworzenia jednolitego oraz skoordynowanego systemu kształcenia i wychowania obejmującego rodzinę, przedszkole, system szkolny, organizacje młodzieżowe, instytucje opiekuńcze i ochrony zdrowia, instytucje społeczno-polityczne i organizacje, zakłady pracy i związki zawodowe, wojsko, instytucje upowszechniania kultury, instytucje naukowe i upowszechniania wiedzy, radio, telewizję, prasę, biblioteki, muzea, teatr, kino i film, instytucje wychowania muzycznego, sportu i turystyki (s. 298). Ponadto system kształcenia permanentnego wymaga, aby w racjonalny sposób zintegrować działalność wychowawczą wszystkich szczebli.

Zakłada się, że współczesna szkoła, określana skrótowo mianem „szkoły środowiskowej”, ma być nie tylko miejscem pobierania nauki, ale również ośrodkiem wielostronnej pracy z dziećmi i młodzieżą; ma być „szkołą wychowującą”. Wprawdzie obydwie hasła „szkoła środowiskowa” i „szkoła wychowująca” znajdowały odbicie w wielu koncepcjach pedagogicznych, zwłaszcza na przełomie XIX i XX w., to jednak dziś nabierają nowych treści i szerszego znaczenia. Dzieje się tak dlatego, że proces wychowania jest złożony, ciągły, dynamiczny i wielorako uwarunkowany. Wychowanie bowiem wynika z potrzeb społecznych i służy rozwojowi społecznemu. Profesor Romana Miller pisząc o związkach procesu wychowania z procesem rozwoju społecznego i procesem rozwoju osobowości bardzo trafnie wykazała, że „...między ich wzajemne oddziaływanie został wprowadzony szczególny proces interwencyjny, który polega na tym, że przyspieszając rozwój społeczeństwa ukierunkowuje rozwój osobowości. Proces wychowania nie decyduje ani o biegu życia społecznego, ani nie wyznacza prawidłowości rozwoju osobowości, ale wkraczając w te dwa ciągi zmian może regulować ich wzajemne oddziaływanie”⁵. Według autorki, bieg życia społecznego formuje w określony sposób osobowość wszystkich ludzi (a więc wychowawców i wychowanków). Wychowawcy powinni przyspieszać rozwój społeczeństwa uczestnicząc w ulepszaniu i nadawaniu pożądanego kształtu osobowości wychowanków. Pamiętajć jednak należy, że ich poczynania i wykonywane czynności uzależnione są od zadań oraz sposobu organizacji i funkcjonowania danej instytucji. Działalność szkół jest dziś bardziej zdynamizowana i chodzi tu nie tylko o zwiększenie intensyfikacji procesów wychowawczych w toku lekcji, ale także o rozbudowanie wielostronnej aktywności pozalekcyjnej w związkach i stowarzyszeniach młodzieży szkolnej, w różnorodnych zespołach i kołach zainteresowań (intelektualnych, artystycznych, technicznych, hodowlanych, manualnych, krajoznawczo-turystycznych, sportowych, gospodarczych, samopomocowych itp. Zakłada się model szkoły tętniącej życiem, o zorganizowanej pozalekcyjnej aktywności uczniów w ramach różnych form samorządu młodzieży). Ciekawe eksperymenty w tym zakresie przeprowadził w okresie międzywojennym m. in. A. Kamiński

⁵ R. Miller: Proces wychowania i jego wyniki. PZWS 1966, s. 28—29.

(system mikołowski — zastosowanie metody harcerskiej)⁶. Spośród znanych i w ostatnich latach wypracowanych systemów wychowawczych w szkole podstawowej na szczególną uwagę zasługują systemy opracowane przez A. Lewina i H. Muszyńskiego. Model nowoczesnej, wychowującej szkoły widzi H. Muszyński następująco: „Musi to być szkoła zarazem rzetelnie kształcąca, aktywizująca uczniów do wszechstronnego działania i pełnienia różnorodnych ról społecznych, szkoła ściśle powiązana z życiem społecznym i dostarczająca uczniom głębokich przeżyć, wprowadzająca w harmonijnie ułożone stosunki socjalistycznego współżycia i współpracy, szkoła indywidualnego podejścia do uczniów i zaspokajająca ich autentyczne potrzeby, a wreszcie głęboko osadzona środowiskowo...”⁷. Według tej koncepcji, szkoła stanowi ogniwo w jednolitym społecznym froncie wychowania i jest „otwarta środowiskowo”. Ma ona być ważnym czynnikiem kulturalnego życia własnego rejonu, dzielnicy, osiedla, wsi czy miasta i ma nawiązywać kontakty i współpracować z instytucjami wychowania pozaszkolnego. Chodzi o to, aby szkoła spełniała funkcje ośrodka kulturalno-oświatowego. Władze oświatowe pokładają duże nadzieje w poznańskim systemie wychowawczym H. Muszyńskiego.

Zreformowana szkoła — jak stwierdza J. Szczepański — będzie musiała stać się „szkołą otwartą” czy „szkołą środowiskową”, szkołą „współdziałającą ze wszystkimi instytucjami, których wpływ kształtuje osobowość człowieka”..., będzie musiała rozszerzyć zakres swojego działania — podjąć współdziałanie z tymi wszystkimi instytucjami, grupami, organizacjami, które aktualnie stają się jej „konkurencją”⁸. O szkole środowiskowej i „społeczeństwie wychowującym” mówi się obecnie nie mniej niż kilka lat temu o kryzysie szkolnictwa. Wielu nawet pedagogów próbuje łączyć te zjawiska ze sobą — pragnąc niejako sugerować, że w ściślejszym powiązaniu szkoły z całokształtem życia społecznego można szukać możliwości przezwycięzenia kryzysu oświatowego w warunkach współczesnej cywilizacji. Dominuje pogląd, że reformowana szkoła zachowa swoją dotychczasową funkcję kluczowego ogniwa w wychowywaniu dorastających pokoleń. Spośród wielu teorii szerzących się w świecie kapitalistycznym, a głoszących kryzys szkoły (Philippp Coombs — *La crise mondiale de l'éducation*, UNESCO, Paris 1967; Everett Reimer — *Mort de l'école*, Paris 1972) najbardziej popularna stała się teoria „descholaryzacji” Ivana Illicha⁹, której punktem wyjścia jest katastroficzna prognoza przyszłości świata. Według niego, dzisiejsza szkoła służy celom społeczeństwa stosującego przemoc, społeczeństwa wyobcowującego jednostkę i jako taka powinna ulec likwidacji, aby człowiek mógł

⁶ Zob. A. Kamiński: *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*. PZWS, W-wa 1960.

⁷ H. Muszyński: *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*. PWN, W-wa—Poznań 1972, s. 79.

⁸ J. Szczepański: *Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*. PIW, W-wa 1975, s. 20.

⁹ Ivan Illich: *Une société sans école*. Editions du SEUIL, Paris 1972.

w pełni odzyskać wolność społeczną, której pozbawia nauczanie formalne. Wytwarza się duży dystans między przygotowaniem, jakie daje szkoła, a potrzebami współczesnego życia. Zdobytych kwalifikacji człowiek nie zawdzięcza szkole, gdyż jest ona oderwana od życia. To, co człowiekowi jest rzeczywiście potrzebne, zdobywa on poza szkołą. Książka I. Illicha „Społeczeństwo bez szkoły” spotkała się z dużym zainteresowaniem środowisk nauczycielskich w wielu krajach, miała wpływ na ożywienie dyskusji wokół „kryzysu szkoły” i podejmowanie wielu reform. Choć poglądy Illicha są w dużym stopniu utopijne i spotykają się z krytyką, to nie można ich lekceważyć. Tego zdania są pedagodzy francuscy, tym bardziej że poglądy autora wymienionej pracy natrafiają na podatny grunt u młodej inteligencji na całym świecie. Z lektury Raportu E. Faure’a wynika, że Komisja, której on przewodniczył, nie przyłączyła się do poglądów zwolenników „deskolaryzacji”. Wprawdzie Raport wykazuje pewną sympatię dla „wolnościowego mitu” w dziedzinie oświaty, to tym niemniej odrzuca teorię deskolaryzacji jako utopijną. Zaznacza się natomiast, że istnieje potrzeba dokonania przeobrażeń i odnowy szkoły. Komisja apeluje jednocześnie, aby bardziej wykorzystywać pozaszkolne formy oświaty w sposób odmienny, elastyczny.

Co zatem stanowi istotę szkoły środowiskowej i jakie są jej uwarunkowania? W jakim kierunku winna iść modernizacja systemu szkolnego w wychowującym społeczeństwie? Nie wdając się w szczegółowe rozważania tego wieloznacznego pojęcia, trzeba podkreślić — zgodnie z dominującymi poglądami wielu autorów — że jest to szkoła mocno związana z całym środowiskiem wychowawczym, w którym działa. Jak stwierdza J. Wołczyk, szkoła taka „...w optymalnym stopniu jest powiązana ze środowiskami wychowawczymi po to, aby przy ich czynnym współdziałaniu wykonywać swoje zadania w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki, ...jest motorem w kształtowaniu społeczności wychowującej przez aktywizowanie środowisk wychowawczych (dom, rówieśnicy, organizacje społeczne, placówki wychowania pozaszkolnego) wokół szerokiego procesu wychowawczego...”¹⁰. Jest to więc placówka wychowująca, otwarta na potrzeby uczniów, młodzieży pozaszkolnej i dorosłych, to centrum oświatowo-kulturalne w miejscu zamieszkania, aktywizujące różne grupy i instytucje w środowisku. Szkoła stanowi więc placówkę wiodącą i zarazem integrującą różne środowiska wychowawcze. Szkoła środowiskowa integruje się uczniami przez cały dzień i przez cały okrągły rok, nie wyłączając ferii letnich i zimowych, stwarza warunki nauki, pracy i zabawy; jest placówką — jak to wykazał J. Mikulski, opierając się na empirycznym doświadczeniu i badaniach, w których bezpośrednio brał udział — „...wiodącą w wychowaniu środowiskowym, inspirującą cały system opiekuń-

¹⁰ J. Wołczyk: *Edukacja dla rozwoju*. Ossolineum 1973, s. 76; por. również artykuł tegoż autora: *Szkoła środowiskowa — szkoła przyszłości*. *Nowa Szkoła* 1974, nr 9.

czo-wychowawczy, kulturalno-oświatowy i rekreacyjno-kreatywny, współdziałającą z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi dorosłych, współpracującą z zakładami pracy, placówkami kulturalnymi i zdrowotnymi, handlowo-usługowymi i integrującą poczynania wychowawcze wszystkich zainteresowanych. Jest to placówka związana z całokształtem życia środowiska lokalnego, jego historią i potrzebami społeczno-ekonomicznymi i kulturalno-oświatowymi¹¹.

W myśl tych założeń oraz zgodnie z Uchwałą Sejmu PRL, z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej, szkoła ma być terenem różnorodnej aktywności uczniów, zapewniając wychowancom warunki do uprawiania działalności poznawczej, technicznej, gospodarczo-produkcyjnej, sportowo-turystycznej, towarzyskiej. Aby wyzwalać u wychowanków aktywność i samodzielność, aby zaspokajać różnorodne potrzeby i zainteresowania, a także indywidualne uzdolnienia, muszą być stworzone odpowiednie warunki w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Konieczne jest wypracowanie pedagogicznej i urbanistyczno-architektonicznej koncepcji szkoły środowiskowej (o odpowiednio ukształtowanym programie infrastruktury i organizacji pracy). Stąd słusznie podkreśla się, że hasło „szkoły środowiskowej” staje się problemem zarówno pedagogicznym, jak socjologicznym, prawnym i ogólnospołecznym¹². Jeżeli szkoła ma być ośrodkiem rekreacji i pracy kulturalnej w osiedlu miejskim czy wiejskim, to powinna dysponować w popołudniowych godzinach wolnymi pomieszczeniami, boiskami z urządzeniami sportowymi itp. Tam gdzie to jest możliwe, gdzie już w trakcie projektowania zaplanowano przystosowanie budynku szkolnego do szerszych zadań, niż tylko dydaktyczne, tworzy się ze szkoły także placówkę organizującą czas wolny mieszkańców osiedla — szkołę środowiskową. Tak więc reorganizując dzisiejszą szkołę, trzeba się liczyć ze złożonymi problemami, jakie występują na styku działalności wychowawczej i architektury budynków szkolnych. Słusznie stwierdza się w Raporcie o stanie oświaty w PRL, że budownictwo szkolne jest na ogół przestarzałe. „Stwarza ono nowoczesnej działalności wychowawczej nieprzezwyciężone przeszkody, narzuca jej tradycyjny model klasztorny lub koszarowy, podczas gdy nowoczesna szkoła powinna być szkołą środowiskową, będącą ośrodkiem kultury, integrującą działalność wychowawczą i promieniującym wokół...; nowoczesne wychowanie musi wymagać nowoczesnej architektury szkolnej, a nowoczesna architektura szkolna musi wymagać nowoczesnego wychowania” (s. 35). Profesor Halina Skibniewska jako wybitny architekt już w drugiej połowie lat czterdziestych zaczęła lansować ideę „szkoły śro-

¹¹ J. Mikulski: *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*. PWN. W-wa 1972, s. 82.

¹² Nad wizją szkoły jutra debatowano w dniach 10—12.XI.74 r. na konferencji naukowej w Gdańsku na temat infrastruktury środowiskowej. Brali w niej udział pracownicy nauki z całego kraju, działacze oświatowi oraz urbaniści i architekci. Konferencję zorganizował Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego wspólnie z Instytutem Badań Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Komisją Planowania przy Radzie Ministrów.

dowiskowej" — szkoły pełniącej nie tylko funkcje dydaktyczne, ale także zajmującej się młodymi mieszkańcami osiedli po zakończeniu lekcji, stanowiącej centrum kulturalne, a także tak ważne miejsce kontaktów rodziców z dziećmi i rodziców między sobą. Szkoła środowiskowa w warszawskim osiedlu Sadyba — według jej projektu — stała się jednym z najważniejszych czynników integrujących mieszkańców. Budując zatem nowe szkoły winno się mieć na uwadze, że będą one służyły nauczaniu i wychowywaniu młodzieży jeszcze długo po zakończeniu XX wieku. Model proponowanej szkoły jest aktualny dzisiaj, ale w szczególności powinien być urzeczywistniony przez przyszłą powszechną 10-letnią szkołę średnią. Wyciągnięcie wniosków z faktu, iż kształcenie dokonywa się pod wpływem wielu pozaszkolnych czynników, przyczyniać się będzie do odrodzenia i przekształcenia instytucji szkolnych.

Problematyka szkoły środowiskowej znajduje coraz to większe odbicie w piśmiennictwie pedagogicznym. Wielu znanych pedagogów przedstawiało interesujące propozycje programowo-organizacyjnych rozwiązań: K. Czajkowski, I. Jundziłł, A. Kamiński, S. Kowalski, J. Mikulski, K. Podoski, E. Trempała, T. Wiloch, M. Winiarski, J. Wołczyk i inni. W niektórych ośrodkach naukowych kraju prowadzone są również badania diagnostyczne nad funkcjonowaniem szkół noszących miano środowiskowych (zaliczyć do nich należy między innymi następujące ośrodki: warszawski, łódzki, gdański, poznański, bydgoski). W ramach Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego powołany został w roku 1972 Zespół Badań nad Szkołą Środowiskową, z którym to zespołem współpracuje Pracownia Wychowania Środowiskowego Instytutu Badań nad Młodzieżą w Warszawie. Podejmowane prace badawcze przyczyniają się do wzbogacenia dotychczasowych teorii szkoły środowiskowej i następnie wdrażania jej do praktyki. Interesujące propozycje programowo-organizacyjnych rozwiązań szkoły przedstawia ostatnio wydana praca M. Winiarskiego¹³. O modelu szkoły środowiskowej, jej założeniach, warunkach tworzenia i strukturze snuje rozważania T. Podwysocki¹⁴. Dokonał on także przeglądu polskiej literatury z tego zakresu.

Szczególnie ważną rolę spełniają szkoły środowiskowe w dużych osiedlach mieszkaniowych. W wielu ośrodkach kraju opracowane zostały programy pracy wychowawczej w nowo tworzonych dzielnicach mieszkaniowych. W środowisku gdańskim największe osiągnięcia w tym zakresie mają spółdzielnie mieszkaniowe „Przymorze” i „Zaspa”, z którymi współpracuje Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Budowniczowie tych osiedli rozumieją dobrze, że osiedle to nie tylko obiekt inwestycyjny, ale przede wszystkim człowiek i jego potrzeby, jego wychowanie, uczestnictwo w kulturze. W wyniku współpracy Zarządu Spółdzielni Mieszkaniowej „Zaspa” z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu

¹³ M. Winiarski: Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa. KiW.

¹⁴ T. Podwysocki: Szkoła środowiskowa. *Oświata i Wychowanie* 1975, nr 6.

Gdańskiego, który zorganizował w tym osiedlu Pracownię Pedagogiki Opiekuńczej, powstał oryginalny program działalności opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej. W skład Kolegium do Spraw Wychowania organu powołanego przez Radę Spółdzielni Mieszkaniowej „Zaspa” — wchodzi: 1) przedstawiciel Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, 2) dyrektor szkoły środowiskowej, 3) kierownik społecznego punktu opieki nad dziećmi, 4) pedagog szkolny, 5) kierownik klubów i świetlic, 6) dyrektor wiodącego przedszkola, 7) przedstawiciel LWSM „Zaspa”, 8) przedstawiciel samorządu mieszkańców, 9) przedstawiciel organizacji młodzieżowej. Kolegium do Spraw Wychowania zajmuje się planowaniem i koordynacją wszystkich poczynań wychowawczych prowadzonych przez dzieci, młodzież i dorosłych.

W osiedlowym ośrodku oświatowo-kulturalnym oprócz szkół środowiskowych i przedszkoli otwartych przewidziano świetlice, kluby młodzieżowe i dla dorosłych, biblioteki, tereny rekreacyjno-sportowe z dużymi boiskami, sale kursów, pokazów i gier; zaplanowano też teatr, kino, ośrodek kształcenia permanentnego. Szkoły prowadzić będą działalność całodniową i pełnić jednocześnie rolę szkół wiodących. Głównym autorem koncepcji programowo-organizacyjnej w zakresie działalności opiekuńczo-wychowawczej w osiedlu „Zaspa” oraz naukowym doradcą jest dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego doc. dr Irena Jundziłł. Natomiast badania naukowe nad organizacją pracy środowiskowej i kulturą czasu wolnego dzieci w osiedlu mieszkaniowym „Przymorze” prowadzi doc. dr Marian Grochociński — również z tegoż Instytutu.

Mamy więc dziś do czynienia ze swego rodzaju ruchem pedagogicznym wokół szkoły środowiskowej. Wzbogaca się i wyodrębnia teoria pedagogiczna szkoły otwartej. Jej wdrażanie do praktyki będzie miało duże znaczenie w podjętym dziele reformy naszej edukacji narodowej.

W opracowaniu koncepcji programowo-organizacyjnej szkoły środowiskowej warto sięgać śmiało do doświadczeń innych krajów. Wiele osiągnięć w tym zakresie mają takie państwa, jak: Związek Radziecki, Węgry, NRD, Czechosłowacja, Jugosławia, Stany Zjednoczone i Francja. U naszych wschodnich sąsiadów upowszechniony jest model szkół przedłużonego dnia. W Czechosłowacji i Jugosławii placówki te noszą nazwę szkół całodziennych. W Stanach Zjednoczonych niektóre placówki oświatowe zwane community school nastawione są na utrzymywanie więzi z uczniowskim środowiskiem. Z kolei we Francji coraz liczniej powstają placówki modelowe (wiodące) pełniące rolę ośrodków wychowania i kultury, spełniające rolę organizatora i koordynatora wszelkich poczynań i oddziaływań wychowawczych nie tylko wobec uczniów z danej szkoły, ale także wobec młodzieży i dorosłych z najbliższego otoczenia¹⁵.

¹⁵ O działalności ośrodków wychowania i kultury we Francji pisałem szerzej w *Ruchu Pedagogicznym* 1976, nr 3.

PSYCHOSPOŁECZNE WYZNACZNIKI EFEKTYWNEJ PRACY NAUCZYCIELA

UWAGI WSTĘPNE

Zawodem i pracą nauczyciela i jej efektami zajmują się takie dyscypliny szczegółowe, jak socjologia zawodu nauczyciela, psychologia lub psychologia społeczna nauczyciela, psychopatologia zawodu nauczycielskiego. Różne aspekty zawodu nauczyciela opisuje, integruje i wyjaśnia pedeutologia. Wzrostowi zainteresowań naukowych zawodem i pracą nauczyciela towarzyszy we współczesnym okresie uszczegółowienie i fragmentaryzacja badań. W związku z tą tendencją problematyka nauczyciela ulega dezintegracji, co ma ujemne efekty dla rozwoju badań i praktycznego ich wykorzystania. Z drugiej strony nadmierna ogólność koncepcji teoretycznych dotyczących nauczyciela grozi zgubieniem specyficznych właściwości pracy nauczyciela i banalnością wniosków praktycznych. Poniżej postaramy się sprecyzować kilka założeń wyjściowych użytecznych w analizie pracy i efektywności nauczyciela.

ZAŁOŻENIA WYJŚCIOWE

1. Zachowanie się i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela są funkcją jego osobowości i realnych sytuacji i warunków środowiskowych. Między osobowością a środowiskiem istnieje interakcja; zachowanie nauczyciela może podlegać silniej wpływowi sytuacji i warunków niż osobowości szczególnie wówczas, gdy kojarzą się one z jego rolami zawodowymi. I tak nauczyciel tolerancyjny, np. uznający prawo młodzieży starszej do własnych opinii, dowolnego ubioru, może pod wpływem nacisków otoczenia, dyrektora szkoły zachowywać się w sposób mniej tolerancyjny. Nauczyciel twórczy, nowatorski przy tradycyjnych metodach wychowawczych w szkole może przystosować się do otoczenia i stosować także metody stereotypowe. Im silniejsze poczucie bezpieczeństwa, niezależności ma nauczyciel, tym łatwiej może przejawiać autentyczne cechy swej osobowości. Nauczyciel popularny, akceptowany przez kolegów może łatwiej ujawnić swoje potrzeby niż nauczyciel mało popularny. Podobnie dyrektor szkoły może łatwiej ujawniać swe uczucia i potrzeby niż szeregowy nauczyciel.

2. Zachowanie i metody pracy nauczyciela, np. system nagród, kar, organizacja pracy wychowawczej, stwarza warunki dla interakcji z uczniem i dla procesów komunikacyjnych. W toku interakcji i komunikacji wytwarzają się różne modele równowagi interpersonalnej. Do bardziej

znanych modeli należy model demokratyczny, autokratyczny, liberalny. W modelu demokratycznym dominują wzajemne pozytywne postawy, zaufanie, swobodna komunikacja, wspólne podejmowanie decyzji¹, w modelu autokratycznym występują postawy obojętne lub wrogie, zagrożenie wzajemne, nieufność, brak tolerancji dla odmiennych opinii, postaw, stała kontrola. Model liberalny przedstawia układ społeczny dość luźny; postawy partnerów są tu obojętne, brak jest wspólnie afirmowanych celów i wartości, stałej komunikacji. Ogólnie biorąc model demokratyczny generuje w procesie wychowawczym takie zachowania partnerów i towarzyszące im treści komunikacji, które zaspokajają potrzeby uczniów, szczególnie bezpieczeństwa, uznania, dodatniej samooceny, samorealizacji. Uczeń „odciążony”, pozbawiony zagrożeń, lęku może zachowywać się bardziej spontanicznie, twórczo, eksplorująco. Pozytywne postawy wzajemne zwiększają równowagę interpersonalną, u ucznia występują procesy identyfikacji z osobą wychowawcy, które ułatwiają pozytywne modelowanie jego zachowania i postaw na zasadzie naśladownictwa zachowań i postaw nauczyciela.

Te ogólne optymalne zasady równowagi interpersonalnej mogą być modyfikowane w zależności od układu parcjalnych parametrów równowagi, np. osobowości, ról nauczycieli i uczniów. I tak uczniowie wyjątkowo zdolni wymagają opieki i kierownictwa ze strony twórczych pedagogów — nowatorów nie trzymających się tradycyjnych, konwencjonalnych metod dydaktycznych, uczniowie nerwicowi, lękowi powinni mieć jako wychowawców klasowych nauczycieli wrażliwych, empatycznych, tolerancyjnych. Badania M. Busha potwierdziły, że efektywność pracy wychowawczej i dydaktycznej wymaga odpowiedniego sprzężenia typów nauczycieli i typów uczniowskich. Z wstępnych badań H. Kusiowej² wynika wniosek, że nauczyciele o wysokim poziomie lęku niechętnie pracują z uczniami niezdolnymi i bardzo zdolnymi. W odniesieniu do tych uczniów nauczyciele lękowi przejawiają brak wiary w możliwości oddziaływania na nich, atrybucję ujemnych cech charakteru^{2a}.

ROLE ZAWODOWE I SPOŁECZNE NAUCZYCIELA

Nauczyciel jest mandatariuszem społeczeństwa, któremu zlecone zostały zadania uczenia i wychowania młodzieży i przygotowania jej do pracy zawodowej i podjęcia ról rodzinnych i społecznych. Nauczyciel przekazuje uczniom wzory i normy moralne i społeczne, wskazuje na wartości, które należy afirmować, na reguły współżycia i współpracy.

¹ Szerzej na ten temat, A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. PWN 1975.

² Por. H. Kusiowa: Niektóre deformacje w stosunkach nauczycieli z uczniami. *Ruch Pedagogiczny* 1975, nr 5.

^{2a} H. Kusiowa: Poziom lęku nauczyciela, a jego stosunek do uczniów zdolnych i niezdolnych (maszynopis w IKN).

Rola mandatariusza społecznego i eksperta w dziedzinie kształcenia i wychowania wymaga odpowiedniej wiedzy rzeczowej (np. matematycznej, historycznej), umiejętności jej przekazywania, kontroli wyników pracy uczniów. Role mandatariusza i eksperta w określonej dziedzinie lub dziedzinach (w tym zakresie istnieje różnica zdań, czy nauczyciel powinien być wąskim specjalistą przedmiotowym, np. tylko fizykiem czy też fizykiem, chemikiem, nauczycielem technologii itp.) są wspólne wszystkim nauczycielom bez względu na ich staż pracy, płeć i miejsce pracy.

Oprócz tych ról podstawowych nauczyciel pełni role wtórne, role socjotechnika, regulującego stosunki społeczne w klasie szkolnej i organizującego jej życie wewnętrzne, role kierownika organizacji młodzieżowej, role psychologa wychowawczego (a więc osoby, która dba o zdrowie psychiczne uczniów, ich dobre samopoczucie, zaspokojenie potrzeb biologicznych, psychicznych), role osoby współpracującej z rodzicami, organizującej zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne uczniów³.

Szkoła jest instytucją wielorako powiązaną ze społeczeństwem, a szczególnie ze środowiskiem lokalnym. Model szkoły środowiskowej⁴ czerpiącej treści pracy dydaktycznej i wychowawczej z najbliższego środowiska i oddziałującej na to środowisko przez zasilanie go inspiracjami kulturalnymi, wychowawczymi, rekreacyjnymi rysuje przed nauczycielem nowe złożone zadania. Zadania te szczególnie żywo są akcentowane w społeczeństwach rozwijających się⁵. Nauczyciel może więc występować w roli działacza społecznego, angażować się w pracy kulturalnej, brać udział w działalności profilaktycznej, np. pełniąc funkcje kuratora, opiekuna społecznego, radnego itp.

Innym ważnym społecznym zadaniem nauczyciela, zadaniem w małym stopniu realizowanym dotychczas, jest humanizacja i racjonalizacja stosunków międzyludzkich w środowisku. Nauczyciel z racji swego wykształcenia, prestiżu ma realne szanse doskonalenia więzi społecznej, zwalczania znieczulicy, likwidowania konfliktów międzyludzkich i międzygrupowych.

OSOBOWOŚĆ PODNOSZĄCA NAUCZYCIELA

Autentyczny proces wychowawczy powinien kształtować i rozwijać wszechstronnie osobowość wychowanka. Koniecznym warunkiem efektywnego wychowania jest konstruktywna, zdrowa osobowość nauczyciela i wychowawcy. Twórcze pełnienie stale rozbudowujących się ról zawodowych i społecznych może odbywać się na podłożu indywidualnych cech osobowościowych i zinternalizowanych postaw, a nie na zasadzie nacis-

³ Por. St. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. PWN, s. 287 i in.

⁴ Por. J. Wołczyk: Edukacja dla rozwoju. Ossolineum 1974.

⁵ Por. St. Krawcewicz: Ewolucja roli nauczyciela. Jej wpływ na kształcenie i doskonalenie. W: Edukacja w świecie współczesnym. WSiP 1976, s. 98.

ków, zaleceń władz oświatowych czy przystosowania się do środowiska.

Powstaje pytanie, jaka jest struktura autentycznej osobowości nauczyciela, jakie mechanizmy i elementy psychologiczne składają się na nią. Autentyczna osobowość nauczyciela sprzyja zaspokajaniu potrzeb ucznia (poznawczych, emocjonalnych) i jego rozwojowi intelektualnemu i moralno-społecznemu; osobowość tego typu można określić skrótowo mianem osobowości podnoszącej.

Osobowość podnosząca przejawia się najpełniej w kontaktach i stosunkach z uczniami. Uczeń jest partnerem o niższej pozycji, osobowości niedojrzałej, brak mu jest ścisłej wiedzy o rzeczywistości, o nim samym, nie posiada umiejętności i nawyków myślowych, motorycznych. Jego życie emocjonalne i mechanizmy motywacyjne charakteryzuje egocentryzm i impulsywność.

Aby uczeń mógł się prawidłowo rozwijać intelektualnie i społecznie, jego relacje z nauczycielem muszą być nacechowane poczuciem bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania. Formowaniu tego rodzaju relacji zmierzających mimo strukturalnych asymetrii (związanych z niższą pozycją i niedojrzałą osobowością ucznia) do stanu pozytywnej równowagi (por. mój artykuł „Teoria równowagi interpersonalnej”, *Studia Socjologiczne* 1973, nr 3) sprzyja przede wszystkim postawa akceptacji osoby ucznia. Akceptacja polega na respektowaniu odrębności ucznia, wierze, że ma on szereg pozytywnych cech, że w odpowiednich warunkach może prawidłowo rozwijać się. Akceptacja kojarzy się z empatycznym rozumieniem przeżyć i potrzeb ucznia (widzeniem sytuacji i innych ludzi niejako oczyma ucznia) oraz z zachowaniami życzliwymi, opiekuńczymi, nagradzającymi. Nauczyciel podnoszący mając do czynienia z uczniem słabym w nauce lub trudnym wychowawczo zaakceptuje jego inność, odrębność (inny nie znaczy bynajmniej gorszy), będzie starał się popatrzeć na sytuację szkolną, naukę, nauczycieli z pozycji ucznia (uczeń słaby wierzy często, że jego wysiłki są bezowocne, bo nauczyciel zawział się na niego) oraz zastosuje takie systemy oddziaływań i metody, by zmienić postawy, motywę i zachowanie ucznia.

Nauczyciel o osobowości podnoszącej traktuje ucznia jako integralną całość, oddziałuje zarówno na jego rozwój poznawczy, jak i rozwój emocjonalny, społeczny, uświadamia on sobie bowiem, że efektywny proces uczenia się nie jest możliwy bez udziału uczuć, zainteresowań, poczucia bezpieczeństwa i zaufania do nauczyciela, bez podniesienia samooceny ucznia i wiary we własne siły.

Zachowania podnoszące nauczyciela łączą się z pozytywną i stabilną samooceną⁶. Nauczyciel o osobowości podnoszącej dodatkowo na ogół ocenia swoje właściwości intelektualne, moralne, społeczne, wiedzę i umiejętności zawodowe. Z oceną tą kojarzy się pozytywny, emocjonalny sto-

⁶ Z. Zaborowski: Badania nie opublikowane (IKN).

sunek do własnej osoby — zadowolenie z siebie. Na tym podłożu wyrasta poczucie własnej wartości. Nauczyciel charakteryzujący się poczuciem własnej wartości, jak to wykazały badania psychologiczne, przejawia postawy prospołeczne, odpowiedzialne, etyczne.

Nauczyciel o osobowości podnoszącej odznacza się określonym systemem aspiracji, przekonań, postaw wobec wartości. W systemie tym ważne miejsce zajmuje przekonanie o tym, że człowiek stanowi najwyższą wartość, że należy respektować jego indywidualność i prawa, że w życiu społecznym powinny być przestrzegane zasady sprawiedliwości, demokracji, egalitaryzmu. W systemie poznawczo-motywacyjnym nauczyciela występuje tendencja do humanizacji stosunków międzyludzkich, walki z egoizmem, znieczulicą moralną i krzywdą w życiu społecznym.

System tego rodzaju przekonań, postaw i motywów pełni w osobowości rolę standardów; konkretne sytuacje, zachowania innych ludzi i własne odnoszone do tych standardów wyzwala ją w wypadku rozbieżności napięcia emocjonalne dające początek określonym zachowaniom typu podnoszącego.

W szkole przyszłości proces wychowawczy musi przebiegać w sposób bardziej intensywny i wszechstronny. Szkoła ta nie może wlec się w tyle przemian społecznych, lecz powinna je wyprzedzać stanowiąc model racjonalnie zorganizowanego środowiska społeczno-wychowawczego, konstruktywnie oddziałującego na środowisko lokalne. Zarysowany wyżej szkicowo wizerunek nauczyciela o osobowości podnoszącej odpowiada potrzebom szkoły przyszłości i tendencjom rozwojowym naszego życia społecznego.

MOTYWACJA PRACY NAUCZYCIELA

Analiza ról społecznych nauczyciela nie wyczerpuje problematyki efektywności jego pracy, stanowi tylko jeden z ważnych jej aspektów. Role mogą być w różnym stopniu przez poszczególnych nauczycieli spersonalizowane. Pragnąc przewidywać, jak będą zachowywali się nauczyciele w szkole i w pracy pozaszkolnej, musimy dysponować informacją o tym, jak postrzegają oni role, jaką użyteczność subiektywną ma dla nich kontakt z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami i sama praca dydaktyczno-wychowawcza, jaki mają emocjonalny stosunek do zawodu i konkretnej szkoły. Krótko mówiąc czynnikiem istotnie oddziałującym na efekty pracy nauczyciela jest jego motywacja. W teorii organizacji, a szkoła stanowi określoną organizację, mówi się przy analizie motywacji o identyfikacji jednostki z pracą i zakładem pracy.

Identyfikacja nauczyciela z zawodem jest tym większa:

a) im więcej jego ważnych potrzeb jest zaspokajanych w zespole nauczycielskim i w relacjach z młodzieżą. Nauczyciel akceptowany przez ko-

legów, dyrektora, utrzymujący pozytywne relacje z uczniami w klasie szkolnej będzie się czuł silnie związany ze szkołą i z pracą pedagogiczną. W tym zakresie na szczególną uwagę zasługują stosunki międzyludzkie w zespołach pedagogicznych. Znaczenie tego czynnika podnosiło szereg pedagogów⁷;

b) im więcej wspólnych celów posiada nauczyciel w stosunku do innych członków zespołu pedagogicznego i społeczności nauczycielskiej. Nauczyciel może w różnym stopniu utożsamiać swoje indywidualne cele z celami konkretnej szkoły i środowiska nauczycielskiego. Z tego punktu widzenia można wyodrębnić grupę nauczycieli, „z przypadku” nie związaną silnie wspólnotą celów (np. w zakresie podnoszenia poziomu wychowania, korygowania ujemnych wpływów środowiska rodzinnego) z innymi nauczycielami. Grupa ta przejawia często tendencję do porzucania zawodu nauczycielskiego;

c) im większy jest prestiż społeczny zawodu nauczycielskiego. Prestiż ten w naszych warunkach w związku ze wzrostem poziomu wykształcenia jest dość znaczny. Podnoszeniu prestiżu nauczyciela sprzyja kształcenie na poziomie wyższym i intensyfikacja kształcenia ustawicznego, szczególnie udział nauczycieli w badaniach naukowych⁸.

WPLYW OCZEKIWAŃ I NASTAWIEŃ NAUCZYCIELA NA WYNIKI UCZNIÓW

Nauczyciel w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej zbiera wiele informacji o uczniu, jego uzdolnieniach, motywach, postawach i wyrabia sobie określone sądy ogólne i oczekiwania. Sądy te i oczekiwania są nierzadko jawnie komunikowane uczniom. Czy obraz osoby ucznia, sądy o jego właściwościach i określone oczekiwania nauczycieli wpływają na wyniki dydaktyczne i wychowawcze uczniów?

Problemy te stały się ostatnio przedmiotem rozległych badań m. in. typu eksperymentalnego.

W badaniach eksperymentalnych Rubovitz, Mehra (1971) nauczycieli (byli nimi studenci kolegów) i uczniów podzielono na dwie grupy; nauczycieli informowano, że mają do czynienia z uczniami zdolnymi i mało zdolnymi. Nauczyciele poświęcali tyle samo czasu uczniom zdolnym i niezdolnym. Różnica polegała na tym, że nauczyciele wymagali więcej informacji od uczniów „zdolnych” i więcej ich nagradzali niż uczniów „niezdolnych”. Sytuacje te — jak widzimy — umożliwiają określonej grupie uczniów większą koncentrację nad treściami nauczania i zawierają elementy intensyfikujące motywację uczenia się.

⁷ St. Krawcewicz: Współpraca i współżycie w zespołach pedagogicznych. 1973 PWN; J. Poplucz: Konflikty w zespołach nauczycielskich. WSiP 1975; Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie a wychowanie. II wyd., Nasza Księgarnia 1974.

⁸ Z. Zaborowski: Nauczyciel naukowiec. *Głos Nauczycielski* 1975, nr 14.

Badania Rothbarta i współpracowników wykazały, że nauczyciele traktują uczniów różnorodnie zależnie od informacji uzyskanych od badacza (1970).

W sytuacji eksperymentalnej, w której nauczycielami są z reguły studenci dość podatni na przyjmowanie różnych informacji i przejawiający tendencje do zachowań zgodnych z nimi, efekt oczekiwań może być niewątpliwie dość silny. W realnych sytuacjach wychowawczych, szczególnie gdy mamy do czynienia z nauczycielami doświadczonymi, wpływ oczekiwań na zachowanie w stosunku do uczniów może być o wiele słabszy. Dowodzą tego m. in. badania J. L. Alperta (1974).

Klasyczne już badania nad wpływem oczekiwań i nastawień na wyniki uczniów w realnych warunkach szkolnych przeprowadzili Rosenthal i Jacobson⁹. Przeprowadzono je w 18 klasach szkoły podstawowej. Nauczycieli poinformowano, że niektórzy uczniowie wykazują większe możliwości intelektualne, a inni mniejsze (uczniów desygnowano do grup na zasadzie losowej).

Badania testowe uczniów przeprowadzone po 8 miesiącach eksperymentu wykazały, że wyniki uczniów „zdolnych” były lepsze niż „niezdolnych”, jakkolwiek obiektywnie uczniowie reprezentowali podobny poziom rozwoju umysłowego. Badania Rosenthala i Jacobsona wykazały zależność określonego zachowania wychowawczego nauczycieli od oceny możliwości uczniów i nastawień odnośnie ich szans rozwojowych.

Badania powyższe były wielokrotnie powtarzane. Wyniki tych weryfikacji nie były jednoznaczne (części badaczy nie udało się pozytywnie zweryfikować istnienie tzw. efektu Pigmaliona — to jest zależności między nastawieniami nauczycieli a efektami uczniów).

Dusek (1973—1974) nie stwierdził występowania związku między nastawieniami nauczycieli a wynikami uczniów w toku 1,5-letniego eksperymentu, natomiast ustalił, że uczniowie rangowani przez nauczycieli wyżej osiąkali lepsze wyniki.

Problem tu omawiany wymaga niewątpliwie jeszcze wielu badań uściślających, eksplorujących cząstkowe parametry składające się na nastawienia i oczekiwania, np. elementu wiary w możliwości uczniów i wiary w możliwości motywowania ich, elementu emocjonalnego stymulującego zainteresowanie uczniami. Zauważmy, że często u nauczycieli postawa emocjonalna w stosunku do uczniów słabych jest raczej niższa niż w odniesieniu do uczniów zdolnych. Można wszakże przyjąć, że nauczyciele tworzą sobie pewne ogólne sądy i oczekiwania odnośnie uczniów, ich możliwości intelektualnych, cech temperamentu, charakteru i że te sądy i oczekiwania spełniają funkcję:

- a) informacyjno-diagnostyczną,
- b) motywującą.

⁹ R. Rosenthal, L. Jacobson: *Pygmalion in the Classroom*. 1968.

Sądy i oczekiwania nauczycieli zdają się zależeć również od struktury ich osobowości, a szczególnie od takich właściwości, jak samoocena, lęk, racja własna.

Aktualnie prowadzone badania K. Doroszewicz (samoocena), H. Kusiowej (lęk) i Z. Zaborowskiego (racja własna) dowodzą, że czynniki osobowościowe mogą oddziaływać na oczekiwania i nastawienia nauczycieli wobec uczniów i na wyniki dydaktyczne i wychowawcze ¹⁰.

STOSUNKI NAUCZYCIELA Z UCZNIAMI

W literaturze pedeutologicznej wielokrotnie podkreślano rolę pozytywnych postaw emocjonalnych nauczyciela w procesie wychowawczym. W. Dawid akcentował, że u źródeł efektywnej pracy wychowawczej leży sympatia w stosunku do uczniów. Życzliwość, akceptacja są nieodzownymi warunkami powodzenia w oddziaływaniu wychowawczym. I odwrotnie, relacje obojętne, zbyt urzeczowione osłabiają efektywność wpływu nauczyciela na uczniów.

Jaki jest mechanizm wpływu pozytywnych postaw nauczyciela na efekty jego pracy?

Pozytywne postawy emocjonalne nauczyciela i uczniów przyczyniają się do podniesienia autorytetu nauczyciela, ma to miejsce szczególnie w szkole podstawowej. Dowodzą tego badania E. Badury ¹¹. Autorka przebadła 420 uczniów kl. VII szkoły podstawowej za pomocą testu wyboru spośród nauczycieli uczących w klasie, nauczyciela najbardziej nadającego się na wychowawcę i nie nadającego się. Uczniowie szacowali w skali 7-stopniowej swoje postawy emocjonalne do nauczycieli i postawy nauczycieli do nich oraz posługując się przymiotnikami i opisem zachowań (np. ocenia wszystkich sprawiedliwie) charakteryzowali nauczycieli wybranych i reprobowanych na wychowawców. Autorka stwierdziła wysoką dodatnią korelację między postawami emocjonalnymi uczniów a autorytetem nauczyciela oraz między percepcją takich jego cech jak sprawiedliwość, wnikliwość społeczna, wiara w możliwości ucznia, zachęta do nauki a autorytetem ¹².

Dodatnie postawy nauczyciela wobec uczniów sprzyjają sprawnej łączności i wydajnej cyrkulacji informacji w komunikacji zarówno w toku lekcji, jak i poza lekcjami. K. Doroszewicz zbadał 70 uczniów VI klasy za pomocą 12-pytaniowej ankiety dotyczącej zakresu i form komunikacji uczniów z nauczycielami. Szacowali oni również swoje postawy emocjo-

¹⁰ Badania dotychczas nie opublikowane, ukażą się w tomie prac Zespołu „Psychospołeczne problemy nauczycieli”, w serii monografii IKN.

¹¹ E. Badura: Psychospołeczne determinanty autorytetu nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza* nr 7, 1975.

¹² K. Doroszewicz: Wpływ postaw emocjonalnych uczniów w stosunku do nauczycieli na przebieg komunikacji między nimi. (W): *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu*. WSiP, 1976 (red. Z. Zaborowski).

nalne do nauczycieli. Pozytywne postawy emocjonalne były wysoko skorelowane z dodatnią komunikacją, tj. swobodną, wielopłaszczyznową, bezpieczną.

ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYCH

Nauczyciel w procesie nauczania i wychowania jest najczęściej współtwórcą sytuacji i warunków, które zgodnie z założeniami i celami programowania i wychowania mają kształtować osobowość ucznia. Sytuacje i warunki korzystne, np. zaopatrzenie szkoły w pomoce naukowe, funkcjonowanie w szkole samorządu, stosowanie metod problemowych, zwiększają prawdopodobieństwo realizacji celów.

Specjalną kategorią współtworzenia sytuacji i warunków jest rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych¹³. Przez problem rozumiemy takie zadanie, które stanowi dla jednostki sytuację często nową i trudną i które wymaga w miarę samodzielnego myślenia i produktywnego wykorzystania posiadanej wiedzy. Np. problemem dydaktycznym dla nauczyciela jest zmiana stosunku do nauki i poprawa wyników u ucznia słabego, problemem wychowawczym jest niezdyscyplinowane zachowanie na lekcjach i poza lekcjami tzw. ucznia trudnego.

W procesie rozwiązywania problemów występuje dostrzeżenie problemu, analiza informacji dotyczących sytuacji, warunków wyjściowych i pożądanych, wytwarzanie pomysłów rozwiązania, hipotez, dobieranie środków, metod sprzyjających osiągnięciu celu, sprawdzanie pomysłów.

Nauczyciel efektywny to taki nauczyciel, który umie trafnie formułować, określać problemy i twórczo, a więc samodzielnie, nieschematycznie rozwiązywać je. U nauczyciela efektywnego częściej występują napięcia emocjonalno-motywacyjne w związku z rozbieżnością między różnymi sytuacjami i zachowaniami uczniów a uznanymi wartościami, założeniami programowymi i wymogami władz oświatowych. U nauczyciela efektywnego występuje wrażliwość na istotne i realne problemy wychowawcze, a nie problemy wtórne, drugorzędne. I tak problemem dla niego jest fałszywa solidarność uczniów w klasie, a nie fakt, że kilku uczniów posiada zbyt długie włosy. U nauczyciela efektywnego pojawia się przy rozwiązywaniu problemów koordynacja różnych punktów widzenia, np. punktu widzenia potrzeb uczniów, wymagań szkoły, zespołu klasowego, rodziców. Nauczyciel efektywny trafnie ustala hierarchię ważności różnych punktów widzenia, np. potrzeby zespołu klasowego stawia wyżej niż wąskie interesy tzw. aktywistów klasowych oraz prawidłowo ocenia prawdopodobieństwo osiągnięcia określonych efektów. Wykazuje on plastyczność działania; w sytuacji, gdy metody są mało wartościowe i nieefektywne, potrafi porzucić je i poszukać nowych.

¹³ Por. B. Strupczewska: Rozwiązywanie problemów wychowawczych przez nauczycieli. *Informator* nr 6 Zespołu PPN w IKN.

TRUDNOŚCI I NIEPOWODZENIA W PRACY NAUCZYCIELA

Trudności te mogą wynikać z przyczyn obiektywnych, jak ze zbyt licznych klas szkolnych, np. powyżej 30 uczniów i niejednorodnego oddziaływania nauczycieli, braku pomocy klasowych, przeładowania programów nauczania, przerosniętego wieku uczniów, kumulacji w klasie uczniów słabych w nauce i trudnych pod względem wychowawczym. Trudności te mogą być eliminowane w związku z prawidłową polityką oświatową, usprawnieniami zarządzania szkołą itp.

Na specjalną uwagę zasługują trudności związane z osobą nauczyciela. Niżej omówimy krótko niektóre ważniejsze kategorie tych trudności.

Słabe przygotowanie pedagogiczne, psychologiczne, braki w umiejętnościach komunikacji z uczniami, mała wrażliwość na ich problemy. Praca dydaktyczno-wychowawcza wymaga prawidłowego stosowania metod, plastycznego zindywidualizowanego oddziaływania na uczniów. W związku z tym nauczyciel powinien poznać osobowość poszczególnych uczniów, stosunki społeczne w klasie, sformułować trafną diagnozę i w miarę optymistyczną prognozę rozwoju uczniów. Nauczyciel słabo przygotowany do pracy pod względem psychologicznym formułuje często nieścisłe i nie-trafne diagnozy, np. słabe wyniki w nauce łączy z małymi uzdolnieniami lub lenistwem, nie zbadawszy uprzednio, jakie ma warunki domowe uczeń, jaki jest stosunek rodziców do niego, w jakim środowisku rówieśniczym przebywa on poza szkołą. Nauczyciel słabo przygotowany od strony pedagogiczno-psychologicznej nadaje różnym spostrzeżeniom, informacjom niewłaściwe znaczenie, nie rozumie potrzeby i przeżyć emocjonalnych uczuć, jest mało wrażliwy na to, jak uczniowie reagują na jego wymagania, nagrody, kary, jak oceniają jego osobę i postrzegają jego stosunek do siebie. Zwiększeniu umiejętności psychologicznych, poprawieniu komunikacji nauczyciela z uczniami może służyć trening interpersonalny¹⁴.

W toku pracy zawodowej nauczyciel oddziałując na uczniów, rozwiązując problemy dydaktyczno-wychowawcze w mniejszym lub większym stopniu osiąga pozytywne efekty i wyniki zamierzonych czynności. Gdy spotykają go niepowodzenia, np. gdy uczeń trudny mimo zastosowanych metod indywidualnych i społecznej aktywizacji nie zmienia zachowania, pojawiają się zjawiska frustracyjne charakteryzujące się napięciem emocjonalnym. Reakcja na frustracje może być rzeczowa (np. szukanie przyczyn niepowodzenia, zmiana metod) lub obronna, np. przypisywanie innym złej woli, „zwalanie” winy na rodziców lub innych nauczycieli. Skutkiem frustracji bywa apatia, regresja, a szczególnie agresja. Nauczyciel doświadczający niepowodzeń przejawia często w stosunku do uczniów zachowania agresywne, np. karze ich, obniża stopnie, co stwarza błędne koło,

¹⁴ Por. Z. Zaborowski: Trening interpersonalny w świetle teorii równowagi interpersonalnej. *Ruch Pedagogiczny* 1975, nr 6.

gdyż uczniowie w wyniku stosowanych kar stają się jeszcze bardziej trudni, nerwicowi itp. Szczególnie destruktywne w sensie wychowawczym są takie agresywne zachowania nauczycieli, jak szykanowanie określonych uczniów, dyskredytowanie ich w opinii klasy, np. w tej postaci: „Z X. i tak już nic nie będzie” lub „Y. nadaje się tylko do szkoły specjalnej”.

Opinia nauczyciela o uczniu wpływa silnie na jego samoocenę, a poprzez nią na stosunek do szkoły i wyniki w nauce (funkcjonuje tu tzw. efekt Pigmaliona).

Przyczyną błędów i niepowodzeń w pracy pedagogicznej jest przeceńnianie tzw. doświadczenia i zrutynizowana postawa pedagogiczna. Polega ona na usztywnieniu sądów i opinii odnośnie metod, typów uczniów, rozwiązywania problemów wychowawczych. Np. nauczyciel zrutynizowany twierdzi: „Najlepszą metodą jest strach przed dwóją, przekonałem się o tym wielokrotnie”. Nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju postawy mają swe źródło w określonych mechanizmach osobowościowych, np. w zagrożeniu, postawie obronnej, dogmatycznej, sztywności i małej plastyczności poznawczej (por. np. wyodrębniony przez M. Rokeacha tzw. open i closed mind)¹⁵.

¹⁵ M. Rokeach: *The open and closed mind*. New York 1966.

POMIAR W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

W każdej poważnie liczącej się dyscyplinie naukowej można wyróżnić — ogólnie rzecz biorąc — dwa sposoby podejścia do omawianych problemów. Pierwszy polega na jakościowym, a drugi na ilościowym ich przedstawianiu i analizowaniu. Stąd mówi się niemal powszechnie o metodach jakościowych i ilościowych, stosowanych zarówno w naukach matematyczno-przyrodniczych, jak i humanistyczno-społecznych. Do niedawna jeszcze metody jakościowe stanowiły domenę w naukach społecznych, przy czym w niektórych jej dziedzinach nadal mają wyraźną przewagę nad metodami ilościowymi. Sytuacja taka — jak się zdaje — panuje nadal m. in. w niektórych przynajmniej działach pedagogiki, jak pedagogika ogólna i teoria wychowania. Niemniej jednak także i tutaj coraz częściej spotykamy się z podejściem ilościowym w ujmowaniu i analizie różnych zagadnień.

Metody jakościowe w przeciwieństwie do metod ilościowych — charakteryzują się tym, że dotyczą opisu i analizy badanych zjawisk bez odwoływania się do jakiegokolwiek ich pomiaru. Badacz posługujący się tymi metodami analizuje interesujące go zjawiska m. in. pod względem dających się wyróżnić w nich jakościowo części składowych czy też zachodzących między nimi związków i zależności, jak i spełnianych przez nich funkcji lub przysługującym im różnym innym właściwości. Przykładem metod jakościowych w pedagogice może być analiza celów wychowania w świetle ideologii społecznej lub interpretacja uznawanych społecznie wartości, norm i wzorów moralnych, a także uzasadnianie efektywności metod nauczania i wychowania w oderwaniu od wszelkich danych ilościowych itp. Rozważania takie są niekiedy bardzo ciekawe i pouczające, lecz pozbawione wymowy liczb i kryjących się za nimi faktów empirycznie stwierdzalnych są mało przekonujące, oparte bardziej na osobistym „wycuciu” badacza niż zgromadzonym przez niego materiałom badawczym za pomocą rzetelnych badań naukowych. Toteż nic dziwnego, że we współczesnych naukach pedagogicznych, podobnie zresztą jak we wszystkich typach nauk, istnieje wyraźna tendencja do szerokiego uwzględniania — obok metod jakościowych — także metod ilościowych w ścisłym znaczeniu tego słowa.

Ze względu na wagę tych metod dla sprawnego i szybkiego rozwoju różnych dyscyplin naukowych, w tym również pedagogiki, warto poświęcić nieco więcej miejsca pomiarowi stanowiącemu — jak wiemy — cechą konstytutywną metod ilościowych. Będzie o nim mowa w niniejszym artykule, lecz w ujęciu najbardziej ogólnym — bez wdawania się w różnego rodzaju operacje matematyczne lub wyjaśnienia statystyczne związane z pomiarem w badaniach pedagogicznych. Omówione zostaną kolejno

następujące zagadnienia: 1) określenie i właściwości pomiaru, 2) znaczenie i potrzeba pomiaru, 3) typy skal pomiarowych, 4) rzetelność i trafność pomiaru oraz 5) błędy pomiaru.

OKREŚLENIE I WŁAŚCIWOŚCI POMIARU

Pomiar w badaniach pedagogicznych nie różni się w zasadzie od pomiaru, jaki stosowany jest w różnych naukach społecznych. Nie wdając się w bardziej szczegółowe określenie pomiaru, pragnę jedynie przytoczyć jego definicję w ujęciu N. R. Campbella¹ i powtórzoną później przez S. Stevensa². Mianowicie pomiar w tym znaczeniu (i to w najszerszym rozumieniu tego słowa) jest przypisywaniem cyfr przedmiotom lub zdarzeniom zgodnie z określonymi regułami (zasadami). Niektórzy autorzy, jak np. J. P. Guilford, wolą mówić w powyższym kontekście nie o cyfrach, lecz liczbach. Wprawdzie zdają sobie oni sprawę z niezbyt ostrych i wyraźnych różnic między tymi pojęciami, to niemniej jednak — zdaniem ich — cyfry używane są często jako rodzaj etykiety na oznaczenie poszczególnych rzeczy lub osób. Rzadziej natomiast przysługuje im znaczenie związane powszechnie z liczbami.

W każdym razie podana wyżej definicja pomiaru oddaje na ogół w sposób zwięzły każdą sensowną próbę mierzenia czegokolwiek. Zakłada ona odniesienie pomiaru do konkretnego przedmiotu lub zjawiska. Nie można więc mierzyć czegoś, co nie jest przedmiotem lub zjawiskiem, tj. czegoś, co w ogóle nie istnieje. Stwierdzenie takie jest oczywistym truizmem. Przestaje być nim jednak w przypadku, gdy mamy do czynienia z mało precyzyjnie określonym obiektem badań naukowych lub też szukamy w obrębie pewnych zjawisk takich cech, które nie znajdują swego empirycznego potwierdzenia.

Innym nieodzownym warunkiem pomiaru — zgodnie z treścią podanej definicji — jest uwzględnienie ściśle określonych zasad. To znaczy nie można przypisywać przedmiotom lub zjawiskom jakichkolwiek liczb. Przypisywanie im liczb ma wtedy tylko sens, jeśli podporządkowane jest pewnym z góry przyjętym prawidłowościom. Przy czym prawidłowości te wymagają szczególnego ich uzasadnienia. W związku z powyższym spełnienie tego warunku w dokonywanych pomiarach wymaga nie tylko dużej precyzji w postępowaniu badawczym i ostrożności w przeprowadzaniu odpowiedniej analizy ilościowej, lecz także dużej pomysłowości badacza zarówno w sformułowaniu problemu i hipotezy roboczej, jak i w doborze lub konstruowaniu odpowiednich technik badawczych.

Zastosowanie tak rozumianego pomiaru w badaniach pedagogicznych umożliwiającą różnego rodzaju metody i techniki badawcze, w tym zwłaszcza

¹ N. R. Campbell et al.: Final report. *Advancement of Sci.* 1940, № 2, 331—349 (za J. P. Guilford: *Psychometric Methods*. New York 1954, McGraw-Hill, s. 5 i 18).

² S. Stevens: *Mathematics, Measurement, and Psychophysics*. W: S. Stevens (ed.): *Handbook of Experimental Psychology*. New York 1951, Wiley, s. 1.

cza takie, jak testy odpowiednio znormalizowane i wystandaryzowane, skale ocen, techniki socjometryczne i kwestionariusze, a także techniki obserwacji kategoryzowanej. Aby móc je skutecznie wykorzystać w ramach dokonywanego z ich pomocą pomiaru, należy dobrze uświadomić sobie niektóre przynajmniej jego właściwości. Świadomość taka umożliwia wykorzystywanie go w rozsądnych granicach, a przede wszystkim rozumienie pomiaru jako istotnego warunku poznawania ludzi w sposób wprawdzie niepełny, lecz chyba dokładniejszy i pełniejszy niż tylko za pomocą metod jakościowych. Do podstawowych właściwości pomiaru w badaniach pedagogicznych należy jego charakter ilościowy, pośredni i relatywny.

Ilościowy charakter pomiaru w pedagogice zakłada potrzebę posługiwania się liczbami raczej niż literami lub słowami. Pierwszeństwo, jakie oddaje się liczbom w pomiarze (i to nie tylko na użytek pedagogiki), wynika zwłaszcza stąd, że są one na ogół bardziej jednoznaczne w porównaniu zarówno z literami, jak i słowami. W przypadku odwoływania się do liter lub słów istnieje większa dowolność interpretacji i rozumienia przedstawionych problemów. Na przykład ocena czyjegoś wyglądu zewnętrznego w subiektywnym odczuciu jednostki — wyrażona w postaci liter (A, B, C) lub w skali przymiotnikowej (bardzo dobry, dobry, dostateczny) — wydaje się mniej ścisła i mniej jednoznaczna niż ocena wyrażona w skali cyfrowej (1, 2, 3). Wynika to przede wszystkim z nagminnego niemal i jednolitego na ogół posługiwania się uporządkowanym zbiorem liczb. Dla każdej bowiem jednostki o podstawowym wykształceniu jest faktem oczywistym, że dwa jest większe od jednego, a trzy mniejsze od dwóch. Są to pewne oczywistości nie wymagające specjalnych wyjaśnień.

W tym miejscu warto uświadomić sobie, że czym innym jest sama procedura badań, a czym innym ilościowa analiza otrzymanego materiału badawczego. W związku z tym bardziej korzystne z punktu widzenia poprawności metodologicznej może okazać się w badaniach użycie słów w formie określonej skali przymiotnikowej niż liczb w postaci skali cyfrowej. Ale nie oznacza to bynajmniej konieczności rezygnacji w dokonywanym pomiarze z posługiwania się liczbami. W analizie ilościowej materiału korzystamy również ze skal przymiotnikowych lub z innego zbioru symboli, lecz odpowiednio przekształconych w wartości liczbowe. Rzecz jasna — użycie samych tylko liter lub słów w przeprowadzanej analizie nie jest bynajmniej w mniejszym stopniu pomiarem sensu stricto niż posługiwanie się liczbami. Pomiarem jest ono oczywiście tylko wtedy, gdy określa się bliżej operacje, jakie należy wykonać na uwzględnionych w badaniach symbolach. Pod tym względem obowiązuje tu taka sama zasada, jak w przypadku liczb³.

³ R. L. Ackoff: *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych*. Warszawa 1969, PWN, s. 225 i nast.

W ustaleniu wspomnianych operacji, czyli — mówiąc prościej — sposobu posługiwania się symbolami nieliczbowymi jest przedsięwzięciem zawsze bardzo trudnym. W tym zakresie większa jasność — jak już wspomniano — panuje wśród symboli liczbowych. Jest to niewątpliwą zasługą matematyki, w tym zwłaszcza statystyki matematycznej i opisowej. Jasność owa nie wynika bynajmniej — jak twierdzili starożytni Grecy — z odwzorowywania świata, działającego rzekomo w oparciu o prawa matematyczne. Człowiek nie odkrył matematyki, lecz ją wynalazł. Trudno więc byłoby powiedzieć, że przyroda jest posłuszna matematycznym prawdom. Niemniej jednak obowiązujące w matematyce wzory można z powodzeniem wykorzystać do opisu i wyjaśniania przyrody, gdyż struktura jej — jak przypomina J. P. Guilford — ma właściwości, które są wystarczająco paralelne z logicznymi schematami matematyki. Istnieje między nimi podobieństwo form, a nie treści, czyli to, co nazywa się w logice i matematyce izomorfizmem⁴.

Bez względu jednak, co powiedziano by o roli liczby w pomiarze pedagogicznym, trudno byłoby zgodzić się na całkowite wyeliminowanie pomiaru, który nie miałby charakteru ilościowego. Przewaga takiego pomiaru w postaci takich wyliczeń, jak miary tendencji centralnej, miary zmienności, rachunek korelacji czy testy statystyczne lub ilorazy inteligencji, nie przesądza się w niczym posługiwania się także pomiarem jakościowym opartym na symbolach nieliczbowych. Ale nie ulega chyba wątpliwości, że jest to pomiar mniej dokładny. Niektórzy twierdzą — zgodnie zresztą z dosłownym rozumieniem podanej wyżej definicji pomiaru — że nie jest on pomiarem w ścisłym znaczeniu tego słowa. Jest w tym — zdaje się — dużo przesady. Stanowisko takie przecenia rolę i potrzebę matematyzacji w pedagogice.

Pośredni charakter pomiaru — jako druga zasygnalizowana wyżej jego cecha w badaniach pedagogicznych — polega na mierzeniu badanego faktu lub zjawiska nie wprost (w sposób bezpośredni), lecz w drodze wnioskowania na podstawie niektórych jego wskaźników. Pomiar bezpośredni w pedagogice, tzn. podobny do pomiaru długości i ciężaru ciała z pomocą linijki lub wagi, jest niemożliwy. Trudno bowiem zmierzyć bezpośrednio takie zmienne, jak poziom osiągnięć szkolnych, iloraz inteligencji, uspołecznienie czy różnego rodzaju zdolności. Pomiaru iloraz inteligencji dokonuje się na podstawie różnych mniej lub bardziej obserwowalnych zachowań tak werbalnych, jak i niewerbalnych. Nawet w przypadku badania opinii, nie mówiąc już o postawach i przekonaniach, posługujemy się pomiarem pośrednim. Mianowicie wnioskujemy o cudzej opinii na podstawie relacjonowanej przez jednostkę wiedzy w określonej sprawie; nigdy zaś nie jesteśmy w stanie określić badanych opinii poza zasięgiem wypowiedzianych informacji przez daną jednostkę lub inne

⁴ J. P. Guilford. Op. cit., s. 6 i nast.

osoby. O podzielanych przez innych opiniach możemy oczywiście wnioskować także z ich zachowań niewerbalnych. Zawsze jednak dokonywany przez nas pomiar tych opinii, np. pod względem stopnia ich zgodności z uznawanymi powszechnie poglądami, będzie miał charakter pośredni. Podobna prawidłowość występuje w przypadku wszystkich interesujących pedagogikę zmiennych.

Dopuszczalność stosowania w pedagogice, jak i innych naukach społecznych, jedynie pomiaru pośredniego nie umniejsza bynajmniej roli, jaką ma on w niej do spełnienia. Pomiar taki — obok pomiaru bezpośredniego — stosowany jest powszechnie we współczesnej fizyce. Szeroka zastosowalność jego w tej dziedzinie nauki datuje się od czasów Galileusza, który wykazał naukowo, że można z powodzeniem mierzyć ilość lub stopień czegoś nieobserwowalnego, np. ciepła, jeśli tylko pojawia się ono w formie obserwowalnego zjawiska. Dowodem tego był wynaleziony przez niego termometr. Odkrycie to zrewolucjonizowało naukę, technologię i potoczne myślenie. Jeśli więc pomiar pośredni przyniósł i nadal przynosi tak wielkie korzyści naukowe w fizyce, „dlaczego — pisze B. Zawadzki — nie mielibyśmy zaryzykować próby osiągnięcia czegoś podobnego w psychologii (i pedagogice — przyp. M.Ł.), nawet w znacznie skromniejszej skali?”⁵

Relatywny charakter pomiaru w badaniach pedagogicznych wyklucza sposób mierzenia czegokolwiek z dokładnością absolutną. Dzieje się tak wskutek tego, że żadna z badanych przez pedagoga zmiennych nie jest porównywalna z absolutnym zerem lub też z jakąś wielkością stuprocentową, będącą idealnym wzorem czegoś najbardziej typowego, czy też z częstością lub prędkością obrotu Ziemi wokół swej osi czy Słońca. W badanych zmiennych nie można ustalić punktu zerowego, ponieważ — jak słusznie zwrócił przed laty uwagę E. L. Thorndike — trudno określić moment „niedostrzegalnej już inteligencji” („just no intelligence”)⁶. Parafrazując powiedzenie Thorndike’a można powiedzieć, iż nie sposób ustalić także dokładnie niedostrzegalnych już postaw, motywów, zainteresowań, zdolności itp.

Jeśli zatem w pomiarze pedagogicznym trzeba obejść się bez punktu zerowego, jak możliwe jest to w przypadku mierzenia długości, objętości lub ciężaru, to — rzecz jasna — zachodzi konieczność określenia wyników tego pomiaru z innego punktu widzenia (niż punktu zerowego). W pomiarze pedagogicznym stanowi on wartości przeciętne, jakie ustala się w wyniku badań w stosunku do określonej populacji. Wartości te wyrażone w postaci np. ilorazu inteligencji czy współczynnika korelacji określają zawsze w przybliżeniu pewien stan rzeczy. Nie odzwierciedlają one nigdy występowania częstości czy nasilenia pewnej cechy w sposób

⁵ B. Zawadzki: *Wstęp do teorii osobowości*. Warszawa 1970, PWN, s. 201.

⁶ E. L. Thorndike et al.: *The Measurement of Intelligence*. New York 1927 (za V. R. Noll: *Introduction to Educational Measurement*. Boston 1957, Houghton Mifflin Company, s. 10).

porównywalny np. z takimi jednostkami pomiaru, jak metr, centymetr, kilogram, gram, godzina, minuta itp.

Relatywność pomiaru nie przeszkadza jednak, aby w miarę skutecznie posługiwać się nim w badaniach pedagogicznych. W tym celu nie szukamy dla pomiaru tego norm uniwersalnych. Wspomniane wartości przeciętne odnosimy do populacji z wyraźnym uwzględnieniem określonych jej poziomów wiekowych i warunków środowiskowych. Stąd też normy przewidziane dla tego samego testu są na ogół inne dla populacji złożonej z osób w młodszym wieku i złożonej z osób w starszym wieku czy też populacji europejskiej i amerykańskiej. Nawet w obrębie jednego poziomu wiekowego lub też tego samego kontynentu wymagają one różnicowania. Istotnym wymogiem poprawnie skonstruowanego testu jest także opracowanie jego norm stosownie do populacji pochodzącej z różnych kręgów życia społecznego, np. ludzi z miasta i ze wsi lub osób wywodzących się z normalnie funkcjonującego środowiska społecznego i środowiska wychowawczo zaniedbanego. Można oczywiście wątpić, czy w obecnym stanie narzędzi pomiarowych, jakimi dysponuje pedagogika, jesteśmy naprawdę w stanie uzyskać rzetelne wyniki badań. W zakresie podniesienia walorów poznawczych pomiaru pedagogicznego zrobiono w ostatnich latach niemało. Ale do zrobienia pozostało jeszcze bardzo wiele.

Przedstawione wyżej właściwości pomiaru bynajmniej nie wyczerpują ich w pełni. Właściwością taką jest m.in. margines błędu, na jaki narażony jest każdy pomiar pedagogiczny. Jest nim także względna stałość jednostek pomiaru w pedagogice, co pozostaje zresztą w ścisłym związku z relatywnym jego charakterem.

ZNACZENIE I POTRZEBA POMIARU

Akceptowany dziś pomiar w pedagogice przez zdecydowaną większość pedagogów torować musiał sobie drogę wcale z nie mniejszym wysiłkiem i uporem niż pomiar w innych typach nauk, jak psychologia, socjologia, medycyna. Nawet w takich dyscyplinach naukowych, jak astronomia, biologia i fizyka, stosowany tam pomiar ma swoją długą historię. Nie od razu znalazł uznanie w nauce. Coraz śmielsze jego zastosowanie w niej zawdzięczamy odwadze i pomysłowości takich znakomitych uczonych, jak Galileusz, Kopernik, Lavoisier, Mendel, Newton.

Pomiar w pedagogice przyjął się szczególnie dzięki wcześniejszemu i szerokiemu posługiwaniu się nim w psychologii. W dziedzinie tej zapoczątkowany został z jednej strony przez Herbarta, Webera i Fechnera — przedstawicieli psychofizyki, a z drugiej przez Gaussa, Queteleta, Galtona, Cattella, Spearmana, Thurstone'a i innych badaczy różnic indywidualnych. Pierwszy, który wskazał w roku 1825 na możliwość opisu zja-

wisk psychicznych, był J. F. Herbart⁷. Od tego czasu psychologia uczyniła olbrzymi postęp w zakresie pomiaru. Przyczynili się do tego — poza wymienionymi wyżej uczonymi — tacy również psychologowie, jak A. Binet, H. Ebbinghaus, J. M. Rice, E. L. Thorndike. Prace ich, chociaż związane ściśle z dziedziną psychologii, odegrały niemały wpływ na wszystkie niemal nauki społeczne, w tym także nauki pedagogiczne.

Zastosowanie pomiaru w pedagogice — podobnie zresztą jak w przypadku każdej dziedziny naukowej — stało się niejako kamieniem węgielnym dalszego bujnego jej rozwoju. Widać to wyraźnie na przykładzie postępu naukowego poszczególnych jej działów i dyscyplin. Najmniej naukowe są te działy i dyscypliny, które najpóźniej sięgnęły po pomiar jako dodatkowe narzędzie badań pedagogicznych. Najwyższy stopień rozwoju osiągnęła spośród nich dydaktyka, która najwcześniej i najszerzej korzystała z pomiaru w swych badaniach i dociekaniach. Potwierdza się tu raz jeszcze przejawiająca się od dawna w historii nauki pewna jej prawidłowość. Mianowicie z chwilą gdy w obrębie określonej dyscypliny naukowej wzbogaca się metody jakościowe postępowaniem badawczym nastawionym na pomiar badanych zjawisk, dokonuje się znacznego postępu w porównaniu z okresem poprzednim. W ten sposób doszło do prawdziwego przełomu w fizyce i biologii, a także w psychologii i socjologii, nie pomijając w tym oczywiście pedagogiki.

Każda dziedzina naukowa przechodzi pewną ewolucję. Znaczący tego zagadnienia zwracają uwagę, że w pierwszym okresie jej rozwoju dominują metody jakościowe. Często zaś są one w tym czasie jedynymi sposobami uprawiania nauki. Stanowią wstępny jakby etap prawdziwego rozwoju naukowego, który możliwy jest dopiero od momentu wprowadzenia metod ilościowych. Zdawał sobie z tego dobrze sprawę m.in. I. Kant. Według niego — „możliwość zastosowania matematyki w jakiejś dyscyplinie naukowej podnosi ją dopiero do rangi prawdziwej nauki”⁸. Gorącym zwolennikiem metod ilościowych w nauce był także K. Marks. Zgodnie z jego przekonaniem wszelka dziedzina nauki może rozwijać się prawdziwie dynamicznie i w sposób dostatecznie pogłębiony dopiero wtedy, gdy posłuży się zdobyciami matematyki⁹.

Pomimo tak oczywistych i uzasadnionych tendencji w kierunku matematyzacji wiedzy naukowej nie brak głosów kwestionujących nie tylko możliwość stosowania pomiaru w pedagogice, ale także jego znaczenie i potrzebę w ogóle. Zwraca się przy tym uwagę na to, że przedmiot pedagogiki jest tak subtelny oraz wewnętrznie zróżnicowany i nieuchwytny, że nie poddaje się żadnym pomiarom i nie można go wyrazić z pomocą

⁷ J. P. Guilford i A. L. Comrey: *Pomiar w psychologii*. Wrocław 1961, Ossolineum, s. 5.

⁸ T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*. Warszawa 1963, PWN, s. 29.

⁹ P. Lafargue: *Erinnerungen an Marx*. (W:) K. Marx und F. Engels: *Über Erziehung und Bildung*. Berlin 1961, s. 293 (za W. Gutjahr; *Die Messung psychischer Eigenschaften*. Berlin 1971 VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, s. 13).

liczb. Zastosowany wobec niego pomiar zniekształca go i zuboża. Toteż proponuje się zamknięcie wszelkich badań i dociekań pedagogicznych w obrębie metod jakościowych.

Osoby prezentujące powyższe stanowisko nie zdają sobie widocznie sprawy, iż to właśnie opis słowny badanych faktów i zjawisk w pedagogice jest często nieadekwatny i mało dokładny. Ograniczając się tylko do takiego opisu nie jesteśmy pewni, czy jest on rzeczywiście potwierdzeniem istniejącego obiektywnie stanu rzeczy, czy też po prostu wyrazem jedynie subiektywnych naszych odczuć. Wskutek braku danych liczbowych jesteśmy zmuszeni do porównań i uogólnień według własnego wyczucia, tj. nie licząc się ani z doświadczeniem, ani z zasadami logiki. Zapomina się przy tym, że owo wyczucie lub intuicja stanowi ważną podstawę w tworzeniu hipotez roboczych, lecz pozbawione jest większej wartości poznawczej, gdy trzeba je weryfikować. Weryfikacja hipotezy wymaga z reguły odwołania się do pomiaru i analizy statystycznej¹⁰.

Rzecz jasna — z opisu słownego w pedagogice nie można zrezygnować. W wielu nawet przypadkach może być on jedynym sposobem badania i analizy interesujących nas zagadnień. Pomiar nigdy też nie wyklucza opisu faktów i zjawisk w badaniach pedagogicznych. Jest jednak istotnie ważnym jego uzupełnieniem i wzbogaceniem. Bowiem „na to, aby świat zmieniać — jak słusznie napisano w przedmowie do cytowanej poprzednio książki pt.: „Pomiar w psychologii” — nie wystarczy go opisywać, lecz trzeba go również mierzyć. Jak opanowanie przyrody wymaga coraz bardziej precyzyjnych pomiarów sił i własności materii, tak do opanowania i kształtowania społecznej i kulturalnej rzeczywistości konieczne jest coraz dokładniejsze mierzenie człowieka i społeczeństwa — uzdolnień, osobowości, postaw i motywów, sympatii i antypatii, celów i wartości, spójności i autorytetu grup, napięć międzyklasowych i międzygrupowych oraz mnóstwa innych rzeczy. Życie wymaga na każdym kroku decyzji, lecz szaleńcy jedynie podejmują ważne decyzje w braku wiarygodnej informacji”¹¹.

Pomiar — jak sygnalizowano wyżej — gwarantuje szczególnie dokładne przedstawienie zjawisk, umożliwia poprawne uogólnianie wyników badań, a także nadanie im charakteru bardziej wymiernego i porównywalnego oraz stosowanie pojęć, modeli i teorii matematyki. W zakresie gwarantowanej przez siebie dokładności umożliwia bardziej adekwatne porozumienie się między ludźmi. Tak na przykład inną zupełnie wymowę ma powiedzenie o uczniu, że jest mało inteligentny lub niezdolny, niż stwierdzenie tego w postaci określonych wyliczeń na podstawie rozwiązanych lub nie rozwiązanych zadań testowych. Pomiar pozwala ponadto na do-

¹⁰ H. Kaufmann: Die Erforschung menschlichen Verhalten. Eine Einführung für Psychologen, Mediziner, Sozial- und Naturwissenschaftler. Stuttgart 1970, Gustav Fischer Verlag, s. 92.

¹¹ J. P. Guilford i A. L. Comrey. Op. cit., s. X.

kładną analizę związków i zależności pomiędzy różnymi zmiennymi, dzięki czemu ułatwia przewidywanie zjawisk. Umożliwia także ustalenie precyzyjnych kryteriów obiektywności, rzetelności i trafności zebranych danych, jak i kryteriów optymalnych decyzji istotnych tak dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej¹².

TYPY SKAL POMIAROWYCH

Pomiar w pedagogice, podobnie jak w innych naukach, może być różnego rodzaju. Mówi się na ogół o czterech rodzajach pomiaru, nazywanych typami skal pomiarowych. Klasyfikacji takiej dokonał S. S. Stevens¹³. Wyróżnił on następujące skale: nominalną, porządkową, interwałową i stosunkową. Podstawowymi kryteriami ich podziału są — zgodnie z podaną poprzednio definicją pomiaru — określone reguły dotyczące sposobu przypisywania liczb badanym przedmiotom lub zdarzeniom. Ścisłej wyrażając się, są nim określone operacje matematyczne i statystyczne, jakich używa się w ramach poszczególnego typu skali. Wyróżnione skale tworzą układ hierarchiczny, poczynając od skali najprostszej, a kończąc na skali bardziej złożonej. To znaczy, im wyżej położona jest jakaś skala w owej hierarchii, tym więcej można wykonać operacji na liczbach uzyskanych w danym pomiarze.

Pragnąc ułatwić bardziej jednoznaczne rozróżnienie jednego typu skali od drugiego podaję niżej twierdzenia stanowiące podstawowy zbiór postulatów (warunków) dotyczących doskonałego pomiaru. Zaproponowane zostały one przez cytowanego już N.R. Campbella i powtórzone po nim z pewnymi poprawkami m.in. przez J.P. Guilforda i A.L. Comreya¹⁴. Postulaty te — zgodnie z propozycją N.R. Campbella — są następujące:

1. Albo $a = b$ lub $a \neq b$.
2. Jeżeli $a = b$, to $b = a$.
3. Jeżeli $a = b$ i $b = c$, to $a = c$.
4. Jeżeli $a > b$, to $b \not> a$.
5. Jeżeli $a > b$ i $b > c$, to $a > c$.
6. Jeżeli $a > p$ i $b > 0$, to $a + b > p$.
7. $a + b = b + a$.
8. Jeżeli $a + p = b + q$, to $a + b = p + q$.
9. $(a + b) + c = a + (b + c)$ ¹⁴.

Pierwsze trzy powyższe postulaty doskonałego pomiaru przedstawiają warunki, których spełnienia wymagają sądy o równości (identyczności). Następane dwa postulaty określają warunki, jakie powinny być spełnione

¹² Por.: W. Gutjahr. Op. cit., s. 31.

¹³ S. S. Stevens: On the Theory of Scales of Measurement. *Science* 1946, nr 103, s. 670—680.

¹⁴ Por.: J. P. Guilford: *Psychometric Methods*. Op. cit., s. 11.

przy ustalaniu porządku, a cztery ostatnie przy dodawaniu. Do postulatów tych powrócimy w związku z omawianiem poniżej czterech typów skal pomiarowych. Skale te omówione zostaną w podanej już kolejności, mianowicie poczynając od skali nominalnej, a kończąc na skali stosunkowej.

Skala nominalna nazywana również skalą mianową lub nazwową jest — jak wiemy — najprostsza spośród wszystkich typów skal pomiarowych. Polega na podporządkowywaniu liczb zjawiskom jako przysłówiowych etykiet tożsamości. Są one więc po prostu ich oznaczeniami lub nazwami. W ten sposób można na przykład różnymi numerami oznaczyć uczniów z danej klasy szkolnej według liczby, pod jaką figurują w dzienniku, lub jakoś inaczej. Na tej samej zasadzie wyróżnia się zawodników drużyny lub ekipy sportowej, oznaczając każdego z nich innym numerem. Tak więc skala nominalna służy do identyfikacji jednostek lub właściwości określonego zbioru (klasy), a także nierzadko do klasyfikacji ich na poszczególne zbiory czy klasy z uwzględnieniem ściśle określonych kryteriów podziału. W tym ostatnim przypadku każdemu zbiorowi lub klasie przysługuje inny numer. Mówi się wtedy o „zbiorze 1”, „zbiorze 2”, „zbiorze 3” itp. Ogólna zasada obowiązująca tu przy podporządkowywaniu liczb poszczególnym zbiorom polega na tym, że wszyscy członkowie danego zbioru (grupy) powinni posiadać te same liczby, a każdy zbiór — o czym już wspomniano — musi być oznaczony innym numerem.

Jak łatwo domyślić się, logiczną podstawą prawidłowego posługiwania się skalą nominalną są trzy pierwsze podane wyżej postulaty doskonałego pomiaru, mianowicie:

- Albo $a = b$, lub $a \neq b$.
- Jeżeli $a = b$, to $b = a$.
- Jeżeli $a = b$ i $b = c$, to $a = c$.

Postulaty te zakładają, iż równość oznacza identyczność. W pedagogice natomiast z identycznością w dosłownym rozumieniu tego słowa nie spotykamy się prawie nigdy. Dlatego też niektórzy autorzy w przypadku skali nominalnej w pedagogice, a także w psychologii i socjologii, sygnalizują konieczność mówienia o występującej identyczności (równości) w cudzysłowie jako równości przybliżonej.

Rzecz jasna, skoro skala nominalna dotyczy jedynie klasyfikacji i numerowania interesujących badacza jednostek czy własności, nie ma najmniejszego sensu wykonywać jakichkolwiek operacji arytmetycznych na liczbach, którymi oznaczone zostały owe jednostki lub własności. Jedyną dopuszczalną operacją matematyczną jest ich zliczanie. Toteż można określić liczbą bezwzględną identyfikowane jednostki lub własności, podać częstość ich występowania (np. w procentach) czy też ustalić, który zbiór posiada największą liczebność. Ogółem skala nominalna umożliwia posługiwanie się w ramach statystyki liczbą przypadków (częstością),

wartościami modalnymi i różnymi współczynnikami kontyngencji (zbieżności) ¹⁵.

Skala porządkowa określa pozycję (miejsce), jaką zajmuje każdy z badanych przedmiotów lub osób, a także i zjawisk w odpowiednio uporządkowanym i uszeregowanym zbiorze zgodnie z przyjętymi kryteriami oceny. Jest to pozycja względna i niedokładna. Nie podaje bowiem dystansu, jaki dzieli ją od innych pozycji. Obowiązującą tu logiczną zasadą szeregowania są tu dwa następujące z wymienionych poprzednio postulatów doskonałego pomiaru:

— Jeżeli $a > b$, to $b \not> a$.

— Jeżeli $a > b$ i $b > c$, to $a > c$.

Według określonych w powyższy sposób warunków, jakie spełniać powinna skala porządkowa, wynika jednoznacznie, iż w przypadku tej skali nie jest możliwy dokładniejszy pomiar zachodzących różnic pomiędzy badanymi zjawiskami. Można jedynie stwierdzić, że zjawisko a jest większe od zjawiska b, a zjawisko b jest mniejsze od zjawiska a itp. Zachodzi tu więc jedynie konieczność uporządkowania zjawisk w odpowiedniej kolejności według ogólnie zarysowujących się między nimi różnic. Zatem „skala porządkowa jest jak elastyczna taśma miernicza, rozciągana równomiernie. Pozycje na skali mierzone przez liczby na taśmie uporządkowane są w jednoznaczny szereg, ale liczby te nie dostarczają wskazówek co do dystansu między poszczególnymi miejscami taśmy” ¹⁶.

Przykładem pomiaru, wzorowanego na skali porządkowej, są badania zwłaszcza za pomocą technik socjometrycznych (łącznie z techniką rangowania szeregowego), skal ocen, kwestionariuszy złożonych z pytań zamkniętych, technik obserwacji kategoryzowanych i innych. Oparta na skali porządkowej jest także większość chyba wyników badań testowych dotyczących poziomu osiągnięć szkolnych, inteligencji, zdolności i osobowości. Wskazują one bowiem z większą lub mniejszą dokładnością nie tyle samą liczebność cech wspomnianych zmiennych, ile raczej na ich pozycje porządkowe w obrębie określonej populacji ¹⁷.

Skala porządkowa — poza operacjami statystycznymi stosowanymi w przypadku skali nominalnej — dopuszcza ponadto również takie ope-

¹⁵ Pomijam celowo możliwości stosowania również testów statystycznych w przypadku różnych typów skal pomiarowych. Na ten temat, jak i innych statystyk stosowanych w badaniach pedagogicznych, odsyłam do następujących m. in. pozycji książkowych: H. M. Balock: *Statystyka dla socjologów*. Warszawa 1975, PWN, G. Claus i H. Ebner: *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*. Warszawa 1972, PZWS; A. Góralski: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*. Warszawa 1974, PWN; J. P. Guilford: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa 1960, PWN; M. Krzysztofiak i D. Urban: *Metody statystyczne*. Warszawa 1975, PWN.

¹⁶ M. Jahoda, M. Deutsch, S. Cook: *Skale nominalne, porządkowe, interwałowe i ilorazowe*. W: *Metody badań socjologicznych*. Pod redakcją S. Nowaka. Warszawa 1965, PWN, s. 276.

¹⁷ Por.: F. N. Kerlinger: *Foundations of Behavioral Research*. Educational and Psychological Inquiry. New York, 1964, Holt, Rinehart and Winston, Inc., s. 425 i nast.

racje, jak ustalanie wartości środkowych (median), centyl i współczynników korelacji rangowej. W praktyce badawczej do danych uzyskanych ze skal porządkowych stosuje się także takie statystyki, jak średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe i korelacje według momentu iloczynowego Pearsona, które — zgodnie z wymaganiami logiki — są wskazane dopiero w przypadku skali interwałowej. Badacze stosując wspomniane dopiero co techniki, właściwe dla wyższych poziomów skal pomiarowych, twierdzą, że popełniane z ich pomocą niedokładności „nie są (...) aż tak wielkie, aby się nimi przejmować”¹⁸.

Skala interwałowa lub przedziałowa stanowi najwyższy poziom pomiaru w badaniach pedagogicznych. Oprócz tego, że porządkuje przedmioty lub osoby, umożliwia także ustalanie dystansu, jaki między nimi zachodzi, czyli wyrównuje w ten sposób braki charakterystyczne dla skali porządkowej. Określenie wspomnianego dystansu, czyli wielkości różnicy między badanymi zjawiskami, możliwe jest w przypadku skali interwałowej dzięki temu, że operuje ona równymi jednostkami pomiaru (równymi interwałami). To znaczy, mamy do czynienia z tak dokładnym pomiarem, że „np. jeśli jedna osoba zmieniając swoje postawy przechodzi ze stopnia 5 na stopień 3 danej skali, zaś inna przechodzi ze stopnia 7 na stopień 5, możemy stwierdzić tutaj, iż zmiany w postawach obu osób są równe”¹⁹. Tak więc podstawę logiczną dla tej skali stanowią również pozostałe ostatnie cztery z 9 postulatów doskonałego pomiaru, określające warunki, jakie powinny być spełnione przy dodawaniu.

Dokładność skali interwałowej nigdy jednak nie dorównuje dokładności całkowitej. Spowodowane jest to w głównej mierze tym, że nie przysługuje jej tzw. absolutny punkt zerowy. Przyjmowanie punktu zerowego, czyli określenie początku w tego rodzaju skali jest sprawą czystej konwencji. Wiadomo bowiem, że kompletny brak pewnych cech u ludzi, jak zdolność przyswajania sobie nowych informacji czy inteligencja, jest sprawą co najmniej dyskusyjną. Na przykład w badaniach testowych każda prawie osoba o najgorszym końcowym wyniku (zerowym) mogłaby uzyskać wynik większy od zera, gdyby tylko objęto danym testem zadania łatwiejsze. Tak długo bowiem, jak człowiek żyje, przejawia przynajmniej ledwo dostrzegalne cechy zarówno w sferze doświadczeń, jak i przeżyć psychicznych. Owa umowność punktu zerowego w skali interwałowej sprawia, że pomimo posługiwania się przez nią równymi jednostkami pomiaru niedopuszczalne jest w jej przypadku mnożenie i dzielenie. „Tak więc operując skalą interwałową nie możemy stwierdzić, że ktoś ma postawę dwa razy bardziej życzliwą niż inny, tak jak nie możemy powiedzieć, iż przedmiot mający 20 stopni Fahrenheita jest dwa razy cieplejszy od przedmiotu mającego 10 stopni Fahrenheita”²⁰.

¹⁸ M. Jahoda, M. Deutsch, S. Cook. Op. cit., s. 277.

¹⁹ Ibid., s. 277.

²⁰ Ibid., s. 277.

W przypadku wyników pomiaru, które są zbieżne z wymaganiami skali interwałowej, posłużyć się można wszystkimi właściwie technikami statystycznymi poza współczynnikiem zmienności. Szczególnie przydatną okazuje się średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe i korelacje według momentu iloczynowego.

Skala ilorazowa stanowi najwyższy poziom pomiaru. „Pozwala nam stwierdzić sensownie, że jedna wielkość jest tyle, a tyle razy większa od innej lub o pewien procent większa niż druga”²¹. Umożliwia w ten sposób interpretację absolutnych stosunków wielkości. Spełnia taką funkcję, gdyż posiada bezwzględny poziom zerowy. W badaniach pedagogicznych jest nieprzydatna, gdyż pomiar w pedagogice — jak wiemy — operuje jedynie umownym (dowolnym) punktem zerowym. Z tego też powodu nie zachodzi potrzeba szerszego jej omówienia w obecnym opracowaniu.

Z przedstawionych wyżej typów skal pomiarowych najczęściej używane w badaniach pedagogicznych są skale: nominalna i porządkowa. W każdym bowiem poważniejszym przedsięwzięciu badawczym mamy do czynienia z liczeniem, klasyfikacją i porządkowaniem. Wyrażna przewaga wspomnianych skal w badaniach pedagogicznych wynika w głównej mierze z obecnego i niedostatecznie jeszcze zaawansowanego metodologicznie poziomu tych badań. Wprawdzie już coraz częściej badania tego rodzaju stosują pomiar zgodny z wymaganiami skali interwałowej. Niemniej jednak wciąż jeszcze — jak się zdaje — pojawia się ich zbyt mało. Taki stan rzeczy pogarsza ponadto fakt, iż wiele z badań pedagogicznych prowadzonych formalnie na poziomie skali interwałowej nie spełnia w pełni założonych wstępnie warunków. Pod tym względem nie tylko teoria wychowania ma jeszcze wiele do zrobienia.

Oczywiście używany powszechnie w pedagogice pomiar na niższym poziomie ma również kapitalne znaczenie dla coraz lepszych osiągnięć naukowych. W tym zakresie pedagogika uczyniła w ostatnich latach ogromny postęp. Należy jednak przypuszczać, że coraz częstsze korzystanie z pomiaru na poziomie także skali interwałowej umożliwi jeszcze sprawniejszy jej rozwój.

RZETELNOŚĆ I TRAFNOŚĆ POMIARU

Wartość pomiaru w pedagogice, tak samo zresztą jak w innych naukach, zależy nie tylko od skali pomiarowej, jaką on reprezentuje. Z metodologicznego punktu widzenia bowiem może okazać się, że pomiar spełniający wymogi stawiane skali interwałowej jest gorszy od pomiaru na poziomie skali porządkowej lub nominalnej. Sytuacja taka ma miejsce wówczas, gdy pomiar na wyższym poziomie okazuje się mniej dokładny i mniej

²¹ J. P. Guilford i A. L. Comrey. Op. cit., s. 31.

skoncentrowany na przedmiocie badań niż pomiar oparty na skali pomiarowej o niższym poziomie. Wyrażając się fachowo można powiedzieć, że sytuacja powyższa spowodowana jest niedostateczną rzetelnością i trafnością pierwszego pomiaru.

Rzetelność i trafność stanowią dwa podstawowe warunki poprawności wszelkiego pomiaru niezależnie od typu skal, na których opiera się dany pomiar. Toteż pragnąc podnieść jego rangę jako narzędzia poznawania badanych zjawisk, zachodzi niemal zawsze konieczność sprawdzania, w jakim stopniu dany pomiar spełnia postulat rzetelności i trafności. Niestety, w szeroko stosowanej praktyce badawczej dotyczącej problematyki pedagogicznej raczej rzadko sprawdza się go pod powyższym względem. Pewien wyjątek w tym stanowi pomiar dokonywany za pomocą testów psychologicznych i dydaktycznych. Rzecz jasna — wskutek niedostatecznej wagi, jaką przywiązuje się do rzetelności i trafności pomiaru, nie zawsze spełnia on związane z nim nadzieje. Pociąga to za sobą daleko idące ujemne konsekwencje dla ogólnego poziomu naukowego pedagogiki.

W ostatnim piętnastoleciu uczyniono wprawdzie duży postęp w zakresie zwiększenia rzetelności i trafności pomiaru pedagogicznego. Dowodem tego jest nie tylko coraz więcej opracowań na temat metodologicznych problemów pedagogiki, lecz także cały szereg prac opartych na wystarczająco rzetelnych i trafnych badaniach. Nadal jednak istnieje pilna potrzeba starannego rewidowania bardzo wielu powszechnie używanych obecnie metod pomiaru pod względem jego rzetelności i trafności. Od właściwego ich ustalenia zależy wartość nie tylko poszczególnych badań, lecz także w dużym stopniu ranga pedagogiki jako nauki, a zwłaszcza jej przydatność w skutecznym zaspokajaniu narastających wciąż potrzeb społecznych w dziedzinie nauczania i wychowania. Toteż niebagatelną chyba rzeczą jest bliższa znajomość zarówno rzetelności, jak i trafności pomiaru w badaniach pedagogicznych, a zwłaszcza sposobów zapewniania mu takich cech i sprawdzania go pod tym względem.

Rzetelność pomiaru charakteryzuje się stałością otrzymanych z jego pomocą wyników w przypadku, gdy zastosowany jest ponownie wobec tego samego obiektu badań. Stałość taka zachodzi oczywiście tylko i wyłącznie pod warunkiem, że przedmiot badany nie uległ w tym czasie zmianie. F. N. Kerlinger mówiąc o stałości wyników, jaką gwarantuje rzetelność pomiaru, porównuje ją z zachowaniem się człowieka, które odznacza się konsekwencją (stałością) i łatwością jego przewidywania. Ma on na myśli człowieka, o którym bez większych omyłek można powiedzieć, że zachowa się w przyszłości tak nienagannie, jak dotychczas. Jest to człowiek o niezłomnych zasadach postępowania. Można na nim polegać. Podobnie ma się rzecz z rzetelnym pomiarem. Zastosowany dwu- lub kilkakrotnie w niewielkich odstępach czasu wobec tej samej populacji próbnej zapewnia wyniki w miarę stałe i względnie łatwe do przewidzenia. Stąd też z powodzeniem można oprzeć się na nim w pracy ba-

dawczej. Zalet powyższych pozbawiony jest całkowicie pomiar nierzetelny. Dlatego nie można na nim polegać, podobnie jak na człowieku pozbawionym cechy rzetelności²².

Rzetelność pomiaru jest także równoznaczna z dokładnością, z jaką mierzy to, co faktycznie mierzy. Właściwość ta wynika bezpośrednio ze wspomnianej stałości wyników rzetelnego pomiaru. Im dany pomiar jest bardziej stały, tym większa zazwyczaj jest jego dokładność. Ponadto przy określaniu rzetelności pomiaru zwraca się uwagę, że jest on rzetelny w tym wyższym stopniu, im mniej naraża badacza na margines błędów. Także i ten aspekt podkreślany w przypadku rzetelności pomiaru wydaje się być logicznym następstwem owej pierwszej i podstawowej jego cechy, jaką jest stałość otrzymanych za jego pośrednictwem wyników badań.

W każdym razie istnieją różne — i to zarówno logiczne, jak i operacyjne — definicje rzetelności pomiaru. Przykładem definicji operacyjnej może być następujące określenie: „Pomiar jest w tym stopniu rzetelny, w jakim przeciętna różnica pomiędzy dwoma przeprowadzonymi niezależnie pomiarami w tej samej klasie jest mniejsza niż przeciętna taka różnica w różnych klasach”²³. Definicja ta pokazuje, w jak dużym stopniu określenie rzetelności pomiaru może rzutować na sposób jego ustalania. Najczęściej wśród sposobów ustalania rzetelności pomiaru wymienia się technikę powtarzania pomiaru, technikę połówkową i technikę wewnętrznej zgodności.

Technika powtarzania pomiaru (test-retest technique) powstała na gruncie przekonania, iż rzetelność pomiaru polega przede wszystkim na tym, że przy ponownym jego zastosowaniu w stosunku do tej samej populacji próbnej otrzymujemy takie same lub zbliżone wyniki badań. W związku z powyższym rzetelność pomiaru bada się z pomocą tej techniki na podstawie dwukrotnych ponownych badań wobec tych samych osób. Im bardziej zbliżone do siebie uzyskuje się podczas tych badań wyniki, tym większą przypisuje się rzetelność pomiarowi dokonanemu z ich pomocą. Otrzymane wyniki analizuje się i ocenia w świetle współczynnika korelacji. Im wartość jego jest bliższa jedności (1,0), tym większa jest rzetelność pomiaru. Na ogół przyjmuje się, że np. test psychologiczny jest rzetelny tylko wówczas, gdy współczynnik korelacji dwóch kolejnych badań za pomocą danego testu nie jest mniejszy aniżeli +0,75. Niektórzy psychologowie twierdzą, że nie powinien być mniejszy niż +0,90²⁴.

W tym miejscu pragniemy zwrócić szczególną uwagę na dwie ujemne strony omawianej techniki. Po pierwsze, jeśli poddajemy jakiemuś dwukrotnemu pomiarowi te same osoby badane w krótkim odstępie czasu,

²² F. N. Kerlinger. Op. cit., s. 429 i nast.

²³ R. Dieterich: Einführung in die methodischen Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. München 1972, Ernst Reinhardt Verlag, s. 84.

²⁴ E. R. Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1967. PWN, s. 585.

wtedy można przypuszczać, że zbieżne wyniki badań, jakie uzyskaliśmy, nie są rezultatem zastosowanego przez nas narzędzia pomiaru, lecz pamięci osób badanych, które zapamiętały, jak reagowały za pierwszym razem podczas przeprowadzanych z nimi tych samych badań. Po drugie, jeżeli zbyt długi czas dzielił od siebie wykonanie tych samych pomiarów w stosunku do tych samych osób badanych, można wątpić, czy uzyskana rozbieżność wyników jest rzeczywiście wyrazem braku dostatecznej rzetelności przeprowadzonych badań, skoro niektóre przynajmniej z tych osób mogły w tym czasie nabyć nowe umiejętności i zmienić generalnie sposób swego zachowania się.

O tym, czy pomiar dokonany po raz pierwszy wywiera rzeczywiście wpływ na wyniki powtórnego jego zastosowania wobec tych samych osób, można łatwo przekonać się doświadczalnie. W tym celu zaleca się podzielić losowo daną populację próbną na dwie równe części. Jedną z nich uważa się za grupę eksperymentalną, a drugą kontrolną. W grupie eksperymentalnej przeprowadza się pomiar wstępny i końcowy w krótszym lub dłuższym odstępie czasu — w zależności od celu, jaki postawiono sobie w badaniu. Grupę kontrolną poddaje się tylko badaniu końcowemu. Postawiona na początku hipoteza, że pierwszy pomiar wywiera wpływ na wyniki ponownego pomiaru z tymi samymi osobami, zostaje potwierdzona, jeśli wyniki drugiego pomiaru w grupie eksperymentalnej różnią się bardziej od jej wyników pierwszego pomiaru niż od wyników pomiaru w grupie kontrolnej²⁵.

Technika połówkowa (split-half technique) sprawdza rzetelność pomiaru w drodze jednorazowego jego zastosowania. W przypadku takim zachodzi konieczność przygotowania co najmniej dwa razy więcej pytań lub zadań, niż wymaga tego ostateczna wersja konstruowanego narzędzia pomiaru. Zestaw tych pytań lub zadań dzieli się losowo na połowy. Otrzymujemy wtedy jakby dwa warianty tego samego pomiaru. Każdy wariant oznaczamy innymi liczbami — parzystymi lub nieparzystymi. Postępujemy tak w ramach tego samego uporządkowanego szeregu liczbowego, którym posługujemy się podczas badań. Jeśli najpierw zastosowano by pierwszy, a następnie drugi wariant zestawu pytań lub zadań, nie wykluczono by ewentualnego niebezpieczeństwa wpływu wyników pierwszej połowy badań na wyniki drugiej ich połowy²⁶. Rzetelność zastosowanego pomiaru ocenia się na podstawie obliczonego współczynnika obu wariantów pytań lub zadań według tych samych kryteriów, jak w przypadku poprzedniej techniki (powtarzania pomiaru).

Wysoką korelację obu wspomnianych wariantów pytań lub zadań, a tym samym odpowiednią rzetelność pomiaru, można uzyskać w wyniku spełnienia dwóch szczególnie warunków. Pierwszy z nich polega na

²⁵ Por.: W. J. Goode, P. K. Hatt: Podstawowe problemy pomiaru. W: Metody badań socjologicznych. Op. cit., s. 262 i nast.

²⁶ Por. R. Meili: Podręcznik diagnostyki psychologicznej. Warszawa 1967, WPN, s. 226 i nast.

uwzględnieniu w każdym wariancie dostatecznej ilości pytań lub zadań. Okazuje się bowiem, że im jest ona mniejsza, tym mniej zadowolający jest stopień rzetelności pomiaru. Najmniej rzetelny przeto wydaje się pomiar dokonywany na podstawie jednego pytania lub zadania. Odpowiedź na nie może być całkowicie przypadkowa, a nierzadko też jest wynikiem opacznie rozumianego pytania (lub zadania). Większa liczba pytań (zadań) zwiększa rzetelność pomiaru dzięki temu zwłaszcza, iż jednostka przynajmniej na niektóre z nich odpowie w sposób jak najbardziej świadomy i celowy.

Drugi warunek zwiększenia rzetelności pomiaru, sprawdzanej za pomocą techniki połówkowej, polega na włączaniu do obu wariantów jednorodnych pytań lub zadań. Chodzi przede wszystkim o to, aby były one jednowymiarowe i tym samym jednoznaczne. Zastrzeżenia pod tym względem budzi nawet pomiar dotyczący jednocześnie dwóch wzajemnie uzależnionych od siebie wymiarów, np. wysokości i ciężaru ciała ludzkiego. Nie są to wprawdzie wymiary typowe dla badań pedagogicznych, lecz dobrze ilustrujące powyższą prawidłowość. W przypadku takim objęte danym narzędziem pomiaru zadanie zakwalifikowania ludzi według kilkustopniowej skali ocen, której krańcowe wartości tworzą z jednej strony ludzie skrajnie ciężcy i zarazem skrajnie wysocy („niezwykle wielcy”), a z drugiej ludzie skrajnie niscy i jednocześnie niewiele ważący („niezwykle mali”), nie sprawiałoby trudności osobom badanym, gdyby rzeczywiście wszystkich ludzi można było umieścić na powyższym kontinuum skali. Ale jak zakwalifikować „wysokiego, szczupłego człowieka, który waży np. 75 kg i jest większy niż niski, gruby człowiek ważący 90 kg?”²⁷ Trudności takich jest pozbawiony pomiar, który uwzględnia za każdym razem tylko jeden wymiar badanych zjawisk.

Technika wewnętrznej zgodności określa rzetelność pomiaru również poprzez jednorazowe jego zastosowanie. Służy do tego m. in. specjalny wzór matematyczny opracowany przez G. F. Kudara i M. W. Richardsona²⁸.

Ustalona wysoka rzetelność określonego pomiaru — i to niezależnie od rodzaju techniki, jaką się przy tym posługujemy — jest nieodzownym, ale niewystarczającym dowodem jego poprawności. Pomiar dany może badać bowiem bardzo dokładnie to, co rzeczywiście bada, lecz nie musi koniecznie badać tego, co badać powinien (czyli tego, co zostało założone w celu badawczym). Toteż zachodzi konieczność sprawdzenia pomiaru także i pod tym ostatnim względem, czyli przejawianego przez niego stopnia trafności.

Trafność pomiaru jako podstawowy warunek jego poprawności stawia przed nim wymaganie, aby mierzył on tylko i wyłącznie to, co

²⁷ T. M. Newcomb, R. H. Turner, P. E. Converse: *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. Warszawa 1970, PWN, s. 528.

²⁸ Por.: H. G. Macintosh, R. B. Morrison: *Objective Testing*. London 1969, University of London Press Ltd, s. 68—73.

ma być nim mierzone, tj. jedynie to, co faktycznie stanowi przedmiot zaplanowanych i przeprowadzanych badań. Postulat taki, stawiany poprawnemu pomiarowi, wydaje się zazwyczaj na pierwszy rzut oka czymś nader paradoksalnym. Odczucie takie może towarzyszyć zwłaszcza osobom mniej obeznanym z metodologiczną problematyką badań pedagogicznych. Na ogół zakłada się, że dokonywany pomiar z pomocą określonego narzędzia badawczego musi z konieczności dotyczyć badanych zjawisk, skoro narzędzie to skonstruowane zostało pod kątem tego właśnie, a nie innego problemu. Twierdzenie takie — jak przekonamy się — nie zawsze musi być prawdziwe.

Wiele przeprowadzanych badań w pedagogice świadczy o niedostatecznym stopniu ich trafności. Należą do nich zwłaszcza różnego rodzaju badania kwestionariuszowe, z pomocą których łatwo zebrać opinie w pewnych sprawach, a bardzo trudno uzyskać informacje dotyczące nie tego, co myślą o badanych zjawiskach osoby badane, lecz o samych tych zjawiskach (ich cechach, przyczynach lub skutkach). Mało trafne mogą okazać się także inne metody. Na przykład A. L. Edwards (1958) wykazał mierną trafność kilku skal osobowości, polegających na ocenianiu przez osoby badane różnych własnych cech. Podkreślił przy tym, że „to, czy dana osoba odpowiada «prawda» lub «nieprawda» (co znaczy, że uznaje ona lub nie uznaje, że dane zdanie odnosi się do niego), nie zależy głównie od tego, czy określone zdanie rzeczywiście do niej «pasuje». Wydaje się, że zależy to raczej od tego, czy osoba badana uważa dane zdanie za społecznie akceptowane”²⁹. Mierzy ona więc nie tyle osobowość w ścisłym znaczeniu tego słowa, ile „raczej wiedzę jednostki o tym, co jest społecznie pożądane”³⁰. Podobne zastrzeżenia można mieć do całego szeregu technik badawczych dotyczących inteligencji, uzdolnień specjalnych czy motywacji. Dla pewnej jasności warto w tym miejscu wspomnieć, że np. testy inteligencji o względnie wysokiej trafności mierzą je z różnych punktów widzenia. Każdy z nich uwzględnia inne nieco jej aspekty. Toteż współcześni psychologowie, określając iloraz inteligencji, podają zazwyczaj rodzaj testu (lub baterii testów), jaki był podstawą jego wyliczenia.

W związku z powyższym niebagatelną rzeczą jest zdawać sobie sprawę, że żaden stosowany pomiar nie odznacza się nigdy jakąś trafnością w ogóle, lecz zawsze tylko w odniesieniu do ściśle określonych aspektów badanego zjawiska. Dlatego też z całą pewnością można powiedzieć, że każdy z dwóch różnych pomiarów, dotyczących tego samego problemu, mierzy go nie tylko w różny sposób, lecz także jednocześnie jakoś inaczej go ujmuje. Wynika stąd oczywisty wniosek, że dobór lub konstruowanie technik pomiarowych powinno odbywać się z myślą nie tylko o ich rzetelności, lecz również o reprezentowanej przez nie trafności.

Oczywiście, pomiar jest z reguły tym mniej trafny, im mniej jest rze-

²⁹ T. M. Newcomb, R. H. Turner, P. E. Converse. Op. cit., s. 534 i nast.

³⁰ Ibid., s. 535.

telny. To znaczy, rzetelność pomiaru jest podstawowym warunkiem jego trafności. Trudno bowiem wyobrazić sobie, aby pomiar, dający za każdym razem zupełnie inne wyniki, spełniał wymagania, jakie stawia się mu pod względem trafności. Toteż o trafnym pomiarze można mówić naprawdę dopiero wtedy, gdy przekonaliśmy się o jego rzetelności. Niemniej jednak, co podkreślono już poprzednio, rzetelność pomiaru nie gwarantuje jego trafności. Rzetelny pomiar nie musi z konieczności badać tego, co zamierzone było w celu badawczym. Gdybyśmy byli innego zdania, tu musielibyśmy — jak piszą G. Claus i H. Ebner — „uznać całkowitą słuszność ironicznej uwagi jednego ze zwolenników metod nie skalujących, lecz opartych na odczuciu: «Nie wiemy, co jest mierzone, ale to, co jest mierzone, jest mierzone dobrze»”³¹.

W literaturze metodologicznej mówi się o różnych rodzajach trafności. W ostatnich latach przyjęła się niemal powszechnie klasyfikacja następujących czterech typów trafności: treściowa, prognostyczna, kongruencyjna i teoretyczna³². Każdy z nich zakłada jednocześnie inny sposób sprawdzania danego pomiaru pod względem jego trafności diagnostycznej. Oto zwięzła ich charakterystyka:

Trafność treściowa (content validity) jest wyrazem adekwatności treści zdań lub pytań, stanowiących składową część narzędzia pomiarowego, z treścią właściwości, które zamierza się badać. Pragnąc zatem ocenić dany pomiar z punktu widzenia jego trafności treściowej, należy odpowiedzieć na pytanie: czy istotna cecha lub treść tego pomiaru jest reprezentatywna dla treści badanego zjawiska i jego właściwości? Ocena taka nie jest bynajmniej łatwa. Nawet w przypadku testów wiadomości i umiejętności nastęrcza niemałe trudności. Niegdyś pomiar dokonany za pomocą tych testów uchodził za wystarczająco trafny, jeśli tylko treść zadań lub pytań testowych pozostawała w czysto zewnętrznej zgodzie z treścią obowiązującego w szkole programu nauczania. Nie zdawano sobie wtedy dokładnie sprawy, że w takim układzie testy mierzyły jedynie umiejętności uczniów w zakresie mechanicznego niemal odtwarzania wyuczonych uprzednio wiadomości. Pomijały natomiast w większym lub mniejszym stopniu uwzględnianie w pomiarze takich osiągnięć szkolnych, jak zdolność samodzielnego wykorzystywania wiedzy w nowych sytuacjach czy też zdolność łączenia myślenia teoretycznego z myśleniem praktycznym itp.

Pozorna wydaje się też trafność treściowa innych metod i technik badawczych, np. skal ocen lub technik socjometrycznych. Dowodów na to dostarczyła i nadal dostarcza analiza czynnikowa, z pomocą której można możliwie obiektywnie określić trafność pomiaru³³.

³¹ G. Claus, H. Ebner. Op. cit., s. 28.

³² Por.: F. N. Kerlinger. Op. cit., s. 444—454.

³³ W przypadku określania trafności z pomocą analizy czynnikowej mówi się o tzw. trafności czynnikowej. Por.: J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Op. cit., s. 514 i nast.

Określanie trafności treściowej zakłada potrzebę gruntownej oceny każdego z zadań lub pytań z punktu widzenia — jak wiemy — ich reprezentatywności i adekwatności z zamierzonym celem badawczym. W związku z tym należy precyzyjnie cel ten sformułować, w tym także związane z nim hipotezy robocze. Następnie po ustaleniu zadań lub pytań (zwykle w większej ilości, niż przewiduje ostateczna wersja pomiaru) przystępujemy do ich wielostronnej oceny. Dokonać tego mogą tylko te osoby, którym — poza problemem badawczym — znane są ogólne przy najmniej cechy populacji, która ma być przedmiotem badań. Poszczególne zadania czy pytania, składające się na dany pomiar, oceniane są niezrędko przez kilka osób (tzw. sędziów). Poddają je oni zazwyczaj najpierw ocenie indywidualnej, tj. niezależnie od siebie, a następnie ocenie zbiorowej, czyli w warunkach wspólnej konfrontacji ocen.

Trafność prognostyczna (predictive validation) wyznacza możliwość przewidywania na podstawie zastosowanego pomiaru ściśle określonego sposobu zachowania się osób badanych w najbliższej lub dalszej przyszłości. Na przykład pomiar dotyczący preorientacji zawodowej sprawdza się pod względem trafności prognostycznej, jeśli rzeczywiście możliwie z dużym stopniem prawdopodobieństwa można przewidzieć z jego pomocą rodzaj pracy zawodowej, jaką wykonywać będą w przyszłości osoby badane. To samo można powiedzieć o różnego rodzaju pomiarach zdolności, zainteresowań, postaw, motywacji itp. W każdym razie zastosowanemu pomiarowi przysługuje trafność prognostyczna, jeśli wyniki jego umożliwiają przewidywanie zachowania się osób badanych pod ściśle określonym względem, czyli pozytywnie korelują z cechami zachowania ujawnianymi przez te osoby w przyszłości. W ten sposób można założyć, że trafne w powyższym znaczeniu testy zdolności są w stanie przewidzieć przyszłe sukcesy zawodowe dzieci i młodzieży; testy wiadomości i umiejętności — pomyślne ukończenie określonego typu szkoły; testy inteligencji — skuteczne rozwiązywanie napotykaných problemów itp.

Największe trudności z zagwarantowaniem pomiarowi trafności prognostycznej sprawia jednoznaczne ustalenie właściwego kryterium lub kryteriów, które byłyby podstawą oceny adekwatności wyników badań z oczekiwanym w przyszłości zachowaniem się osób badanych. Tak więc można zapytać, na czym polega kryterium trafego pomiaru ogólnej efektywności wychowawczej nauczyciela czy też kryterium oceny trafności prognostycznej pomiaru dotyczącego zdolności muzycznych, plastycznych, naukowych itp. W związku z powyższym można postawić także inne pytania, na przykład: kto powinien ocenić efektywność wychowawczą nauczycieli? lub czy stopień naukowy badacza jest adekwatnym kryterium prawdziwego jego rozwoju i postępu w pracy badawczej? albo czy wykonując jakiś zawód, jednostka jest naprawdę nim zainteresowana i wykonuje go w poczuciu pełnej odpowiedzialności? ³⁴.

³⁴ F. N. Kerlinger. Op. cit., s. 448.

Jeszcze inna trudność związana z kryterium prognozy polega na obiektywnym stwierdzeniu wartości, jakie ono przybiera w konkretnym przypadku. W stwierdzeniu takim — podobnie jak przy określaniu trafności treściowej — wymaganych jest co najmniej kilku „sędziów”. Zaleca się tu, aby wyrażone przez nich oceny były „sporządzane w oparciu o kilka skal ujmujących pracę od różnych stron”³⁵, tj. zwłaszcza pod względem konkretnych umiejętności i osiągnięć osób, wobec których zastosowano dawniej określony pomiar.

Trafność kongruencyjna (concurrent validity) wskazuje na pozytywną korelację pomiędzy wynikami sprawdzanego narzędzia pomiaru a wynikami innych metod lub technik badawczych, których rzetelność i trafność nie budzą wątpliwości. Na przykład usiłując ustalić trafność konstruowanego przez nas testu zdolności specjalnych lub skali postaw, możemy posłużyć się przy tym znanymi nam bliżej trafnymi testami lub skalami, których przedmiot badań pokrywa się z naszym aktualnym celem badań, jaki pragniemy zrealizować przy pomocy nowego narzędzia badawczego.

Niektórzy podkreślają znaczne podobieństwo istniejące pomiędzy trafnością kongruencyjną a trafnością prognostyczną. Jedynej różnicy dopatrują się między nimi w tym, że w przypadku trafności prognostycznej zmienną stanowiącą podstawę przewidywania bada się dużo wcześniej niż zmiennie będące głównym przedmiotem oczekiwanej prognozy. Natomiast w przypadku trafności kongruencyjnej bada się w małych zaledwie odstępach czasu, porównując — jak wiadomo — wyniki nowego pomiaru z wynikami już wcześniej wypróbowanego pomiaru i pokrywającego się z ogólnym metodologicznym założeniem tego pierwszego.

Trafność teoretyczna (construct validity) określa stopień zgodności wyników przeprowadzonego pomiaru z założeniami ściśle określonej teorii dotyczącej badanego zjawiska. W przypadku takim chodzi więc przede wszystkim o sprawdzenie, czy otrzymane rezultaty w wyniku zastosowanego pomiaru są właściwym wskaźnikiem poznawanego zjawiska zgodnie z uznawaną teorią.

Sposobów ustalenia trafności teoretycznej jest co najmniej kilka, i to łącznie z analizą czynnikową. Każdy z nich jednak ma pewną cechę wspólną, mianowicie stanowi próbę teoretycznego wyjaśnienia i uzasadnienia zjawisk zaliczanych do tzw. konstruktów teoretycznych (hipotetycznych), czyli zjawisk lub faktów nieobserwowalnych³⁶. Toteż w przypadku ustalania trafności teoretycznej akcent pada szczególnie na sam przedmiot badania. Po prostu sprawdzając pomiar pod względem trafności teoretycznej staramy się odpowiedzieć na pytanie, czy mierzy on rzeczywiście

³⁵ Z. Zaborowski: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Wrocław 1973, Ossolineum, s. 171.

³⁶ R. M. W. Travers: An Introduction to Educational Research. New York 1964, The Macmillan Company, s. 17—21.

te cechy interesującego nas zjawiska, które można w świetle określonej teorii uznać za istotne jego symptomy.

W związku z obliczanym nierzadko współczynnikiem korelacji, jak ma to miejsca w przypadku określania trafności zarówno prognostycznej, kongruencyjnej, jak i teoretycznej, warto podkreślić, że ocena jego nie musi być zbyt rygorystyczna. Tak np. korelacje między zdolnościami jako takimi są często nieznacznie tylko wyższe od 0,50. „Korelacje między powodzeniem w zawodzie a osiągnięciami w poszczególnych testach czy nawet w całych bateriach testów — pisze R. Meili — są przeważnie jeszcze mniejsze i na podstawie wszystkich opublikowanych badań mamy prawo powiedzieć, że zgodność niekiedy tylko przekracza współczynnik 0,60 oraz że często trzeba zadowolić się współczynnikiem 0,30 i 0,40 — przy założeniu, naturalnie, że te współczynniki są statystycznie istotne”³⁷.

BŁĘDY POMIARU

Posługując się pomiarem w badaniach pedagogicznych należy pamiętać, że związana z nim rzetelność i trafność nie osiągają nigdy granic absolutnych. Jest w nich zawsze miejsce na nieznaczny przynajmniej margines błędu. Nawet pomiar w naukach ścisłych jest bezbłędny tylko w pewnych granicach tolerancji. Błędy pomiaru w badaniach pedagogicznych dają znać o sobie w sposób wyjątkowo jaskrawy i ewidentny. Toteż stosując pomiar należy być wyjątkowo uczulonym na występowanie błędów i ograniczanie ich zasięgu poprzez ustalanie stopnia ich rzetelności i trafności.

W każdym razie nieuchronność błędów w pomiarze pedagogicznym nie przekreśla celowości racjonalnego jego wykorzystywania podczas badań. Rezygnowanie z pomiaru oznaczałoby opieranie się w badaniach pedagogicznych wyłącznie na jakościowym opisie zjawisk lub zdarzeń. Jak wiadomo — taki sposób podejścia do badanych zagadnień jest narażony często jeszcze na większe błędy niż te, które są charakterystyczne dla opisu ilościowego. Najlepszym tego dowodem jest odczuwalny powszechnie postęp w naukach pedagogicznych od czasu, kiedy pomiar stał się nieodłączną cechą ich dociekań i poszukiwań badawczych.

W związku z powyższym nikt z rozsądnych pedagogów-badaczy nie rezygnuje dziś z pomiaru tylko dlatego, że nie daje wyników absolutnie rzetelnych i trafnych. Pomiar bowiem, o czym wszyscy zdają sobie na ogół sprawę, nie jest nigdy celem samym w sobie, lecz środkiem poznawania badanej rzeczywistości. Jako narzędzie może on niejednokrotnie zawodzić podobnie, jak pióro w ręku pisarza lub lancet w pracy chirurga czy sprzęgło w użyciu kierowcy. Ale zastosowane w miarę poprawnie stanowi istotnie ważny warunek skutecznego urzeczywistniania postawionego celu. Toteż metodolodzy — zamiast namawiania do rezygnowa-

³⁷ R. Meili. Op. cit., s. 246.

nia z pomiaru — doradzają dokładne uświadomienie sobie źródeł jego błędów oraz ustalenie ich rodzaju i zakresu pomiaru, skoro nie można ich całkowicie wyeliminować. Źródłem błędów w pomiarze pedagogicznym są nierzadko: 1) niedostatecznie jasne i wyraźne określenie zjawiska lub cechy poddanej pomiarowi, 2) wadliwie skonstruowane techniki pomiarowe i 3) niedokładność obserwacji ludzkich.

Błędy spowodowane nieprecyzyjnym określeniem badanego zjawiska (lub cechy) pozbawiają dany pomiar jego trafności. W przypadku takim — jak wiemy — dokonuje się pomiaru nieadekwatnie z celem badawczym lub też założony cel badań jest tak samo ogólnikowy, jak „przedmiot” podlegający aktualnie mierzeniu. Przykładem niedokładności pod tym względem w badaniach pedagogicznych jest dokonywanie pomiaru nie tyle określonych kategorii interesującego nas zjawiska i ich wskaźników, ile całego niejako zjawiska bez jakiegokolwiek jego uszczegółowienia. Nierzadko zadowolamy się przy tym ogólnikowym jedynie jego sformułowaniem, co — rzecz jasna — nie jest w stanie zredukować znacząco ilości błędów w pomiarze.

Wspomniane wyżej błędy rzutują bezpośrednio na błędy powstałe w wyniku wadliwie skonstruowanych technik pomiarowych. Przypuśćmy, iż badamy aktywność i bierność uczniów. W przypadku gdybyśmy nie określili bliżej badanych cech, byłibyśmy z pewnością skłonni do przeprowadzania naszych badań z pomocą kilkustopniowej skali ocen, której wartości końcowe stanowiłyby kategorie „aktywny” i „bierny”. Nauczyciel, który w oparciu o nią opiniowałby poszczególnych uczniów, musiałby zaszeregować ich do jednego z uwzględnionych na niej stopni. Oczywiście „rezultaty tego rodzaju skalowania — jak piszą G. Claus i H. Ebner — są niewielkie, gdyż jeden nauczyciel będzie miał na myśli «aktywność społeczną» opiniowanego ucznia, inny natomiast będzie wydawał o nim sąd mając na względzie jego temperament”³⁸. Błędy pomiaru, spowodowane niedokładnością obserwacji ludzkich, polegają często m. in. na skłonności osób bądź do ocen zawyżonych lub zaniżonych, bądź też do ocen umiarkowanych. Wiele osób przejawia tendencję do zbytnej generalizacji ocen w przypadku zwłaszcza lubianych lub nie lubianych przez siebie ludzi. Ów brak obiektywizmu, będącego przyczyną błędów pomiarowych, daje znać o sobie nie tylko w związku z wyrażonymi ocenami badanych zjawisk czy cech, lecz także w przypadku każdej niemal operacji, jaką wykonać trzeba przy dokonywaniu określonego pomiaru. Jednostka dostarczająca informacji, stanowiących podstawę dla dokonywanego pomiaru, może opacznie rozumieć instrukcję poprzedzającą badania, jak i postawione jej w toku badań pytania (lub zadania). Z drugiej strony osoba badająca może również niedokładnie rozumieć uzyskane od osób badanych odpowiedzi lub źle je zanotować czy też niewłaściwie sposzrzec sposoby ich zachowania się na stawiane im wymagania. Nie-

³⁸ G. Claus, H. Ebner. Op. cit., s. 28.

dokładności te są wynikiem najczęściej tego, iż zdolności postrzegania i koncentracji nie są doskonałe zarówno u osób badanych, jak i osób badających.

Oprócz zasygnalizowanych wyżej błędów pomiaru na jego zniekształcenie wpływać mogą w dużym stopniu również warunki, w jakich przeprowadzamy badania. Ważne tu jest nie tylko, kto je przeprowadza, lecz również — w jakim czasie, miejscu i okoliczności. Idzie przede wszystkim o to, aby osoby badane nie tylko chciały w nich uczestniczyć, lecz były w stanie udzielić możliwie obiektywnych informacji zgodnie z celem zastosowanego pomiaru.

Znajomość źródeł, z jakich wywodzą się błędy pomiaru, jest tylko jednym z możliwych warunków ustrzeżenia się przed nadmiernym ich nasileniem i jednostronną interpretacją zgromadzonych danych ilościowych. Innym takim warunkiem — o czym już wspomniano — jest dokładne zdanie sobie sprawy z zakresu i rodzaju popełnionych błędów w pomiarze. Zakres ich wyraża stopień rzetelności i trafności. Im wyższy jest ten stopień, tym mniej narażony jest pomiar na błędy i odwrotnie. Rodzaj błędów pomiaru określony jest często ze względu na pojawianie się ich bądź to w sposób przypadkowy, bądź systematyczny. Błędy przypadkowe, powodowane przyczynami losowymi, są w zasadzie mało szkodliwe i trudne do uniknięcia. Najbardziej obciążają wyniki pomiaru błędy systematyczne. Powstają one w wyniku zasygnalizowanych wyżej trzech podstawowych źródeł pomiaru. Błędy te można i trzeba redukować, podnosząc świadomie wartość diagnostyczną narzędzi pomiarowych.

W unikaniu błędów pomiaru, a szczególnie błędnej interpretacji zebranego z jego pomocą materiału, ważną rzeczą jest także uświadomienie sobie ogólnej wartości, jaką przedstawia dokonany przez nas pomiar. To znaczy, mamy odpowiedzieć na pytanie, do jakiego typu skal pomiarowych zaliczamy pomiar, którym się posługujemy. W tym celu zachodzi potrzeba gruntownych studiów metodologicznych z zakresu pomiaru pedagogicznego, w tym także statystyki pedagogicznej. Znając wartość zastosowanego pomiaru, będziemy coraz bardziej ostrożnie interpretować otrzymane wyniki badań. Tak np. — zamiast stwierdzać, że iloraz inteligencji ucznia wynosi 115 — będziemy skłonni powiedzieć, że jest wysoce prawdopodobne, iż iloraz jego znajduje się w granicach 105—125 lub że istnieje prawdopodobieństwo 50 na 50, iż wartość jego mieści się pomiędzy 110 i 120³⁹.

Na zakończenie niniejszego artykułu warto raz jeszcze podkreślić, że pomiar w badaniach pedagogicznych stał się dziś faktem dokonany. Różne korzystanie z niego jest już nie tylko mglistą nadzieją na coraz większy postęp w pedagogice, lecz oczywistym jego wyrazem i podstawą ambitnych celów i hipotez badawczych, odpowiadających na pilne potrzeby społeczne.

³⁹ V. H. Noll. Op. cit., s. 9 i nast.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MACIEJ ŚWIĄTEK

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI KLAS POCZĄTKOWYCH W ZSRR

Struktura kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim niemal w całym okresie powojennym odznacza się niezwykłą, jak na nasze odczucia, cechą — mianowicie dość znaczną stabilnością. W skład tego systemu wchodziły przede wszystkim instytuty pedagogiczne, instytuty nauczycielskie oraz średnie szkoły pedagogiczne. Prócz tych form kształcenia wymienić też należy funkcjonujące bezpośrednio po wojnie w niektórych średnich szkołach ogólnokształcących klasy jedenaste — pedagogiczne, przygotowujące nauczycieli klas początkowych. Na ich doświadczeniach oparto się w 1955 r. przy kreowaniu 2-letnich szkół pedagogicznych, opartych na programie 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Jednocześnie poczęło szybko rozwijać się kształcenie zaoczne nauczycieli na poziomie wyższym. W 1951 r. powołano specjalnie w tym celu Państwowy Zaoczny Instytut Pedagogiczny w Moskwie (istniejący po dzień dzisiejszy). Od roku 1954 obserwować można zmierzch instytutów nauczycielskich. O ile w 1950 r. istniało 237 instytutów, to w 1955 r. były już tylko 52, a w następnym roku praktycznie przestały istnieć — funkcjonowały bowiem jeszcze 2. Instytuty nauczycielskie kształciły nauczycieli dla klas V—VII. Ich istnienie traktowane było jako okresowa konieczność związana z wielkim zapotrzebowaniem na nauczycieli w latach powojennych, zapotrzebowaniem nasilonym poprzez upowszechnianie kształcenia 7-letniego. Dodać przy okazji należy, iż uniwersytety w niewielkim tylko stopniu uczestniczyły w kształceniu nauczycieli. Wprawdzie od 1954 r. udział tej grupy nauczycieli nieznacznie zaczął się zwiększać, ale i dziś nie jest wielki — nie przekracza 15% liczby nowo zatrudnionych nauczycieli¹. Przy okazji warto dodać fakt charakterystyczny — oto na żadnym uniwersytecie nie ma wydziału pedagogicznego (istnieją natomiast wydziały psychologii).

Istotne procesy w kształceniu nauczycieli dokonały się w okresie szóstej, siódmej i ósmej pięciolatki (1956—1970). Przedłużono o 1 rok (do lat 5) okres kształcenia na tych wydziałach w instytutach pedagogicznych, które kształciły w zakresie dwóch specjalności dla szkół niewielkich. Zadecydowano, że w klasach V—VII uczyć winni absolwenci szkół wyższych, a jednocześnie dążyć trzeba do systematycznego podnoszenia poziomu wykształcenia nauczycieli klas początkowych. Oznaczało to potrzebę stworzenia dla tego celu w instytutach pedagogicznych wydziałów

¹ F. G. Panaczin: Pedagogičeskoje obrazowanije w SSSR. Ważniejsze etapy istorii i sowremennoje sostojanije. Moskwa 1975.

pedagogicznych. Pierwsze takie wydziały powołane zostały w r. 1957/58, a ich liczba zaczęła szybko rosnąć w związku z „Ustawą o umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty narodowej w ZSRR” z dnia 24 grudnia 1958 roku².

Pod koniec lat 60 podjęta została w ZSRR gruntowna reforma planów i programów kształcenia nauczycieli. Reforma ta wynikała przede wszystkim ze zmienionej sytuacji w oświacie radzieckiej. Przystąpiono do intensywnych prac zmierzających do upowszechnienia wykształcenia średniego, z drugiej zaś strony z całą ostrością uwypuklono problem podniesienia efektywności działalności wychowawczej i dydaktycznej szkoły. Wiązały i wiążą się z tym także zagadnienia modernizacji treści i metod nauczania oraz ściślejszego wiązania działalności szkoły z aktualnymi potrzebami środowiska, w którym ona funkcjonuje. Te zadania szkoły z naciskiem podkreślane były na ogólnozwiązkowym zjeździe nauczycieli w 1968 r.: „Partia i rząd zwracają szczególną uwagę nauczycielstwa radzieckiego na konieczność podniesienia poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy. Każdy nauczyciel winien skupić swój wysiłek na rozwiązaniu następujących najważniejszych zadań: wyposażać uczniów w trwałą znajomość podstaw nauki, kształtować u nich wysoką świadomość komunistyczną, przygotowywać młodzież do życia, do świadomego wyboru zawodu, do aktywnej pracy zawodowej i społecznej”³. Wzrosła znacznie rola oświaty w związku z pogłębiającymi się procesami przeobrażeń w życiu społecznym, kulturalnym i ekonomicznym ZSRR.

W nowych warunkach nie mogły ostać się dawne plany i programy kształcenia nauczycieli, powstałe na przełomie lat 50 i 60.

Zmiany polegały ogólnie na znacznym podniesieniu poziomu kształcenia ideowo-politycznego, na pogłębieniu ogólnej kultury nauczycieli oraz ich wiedzy kierunkowej i mistrzostwa pedagogicznego. Wiele uwagi poświęcono kształtowaniu umiejętności samodzielnej pracy.

Charakterystycznym zmianom uległo przygotowanie pedagogiczne przyszłych nauczycieli. Przedmioty psychologiczno-pedagogiczne odgrywać zaczęły szczególnie ważną rolę. „Nauki pedagogiczne powinny być wykładane przez cały okres studiów w instytucie. Zmieniona została struktura i porządek logiczny studiowania tego cyklu: nieznacznie zwiększono zajęcia teoretyczne, znów uwzględniono takie przedmioty teoretyczne, jak wprowadzenie do pedagogiki, fizjologia rozwojowa, psychologia rozwojowa i wychowawcza. Przedmioty te łącznie z pedagogiką szkolną, historią pedagogiki, psychologią ogólną, higieną szkolną, metodykami szczegółowymi, a także takimi przedmiotami, jak metodyka pracy wychowawczej, orientacja zawodowa, naukowa organizacja pracy nauczyciela itd., stano-

² E. I. Afanasienko: Dokład na Wsierossijskom sjeździe uczitelej. *Sowietskaja Pedagogika* 1960, nr 9.

³ Materiały wsiesojuznogo sjezda uczytelej 2—4 ijula 1968 goda. Moskwa 1968, s. 56.

wią ważne ogniwa w zawodowym przygotowaniu młodych nauczycieli. Właściwym uzupełnieniem do metodyk szczegółowych jest przedmiot „najnowsze techniczne środki nauczania”⁴.

Znacznym przemianom uległy plany nauczania w obrębie bloku przedmiotów kierunkowych. Zmiany te polegają z jednej strony na dążeniu do zapewnienia studentom głębokiej wiedzy, z drugiej zaś — do powiązania tej wiedzy z potrzebami pracy szkolnej. Przykładem tego może być wprowadzenie na matematyce nowego przedmiotu pod nazwą „naukowe podstawy szkolnego kursu matematyki”.

Położenie nacisku na kształcenie politechniczne i nauczanie pracy skłoniło władze do wprowadzenia nowego planu studiów w zakresie specjalności „przedmioty ogólnotechniczne i praca”. „Zapewniając podstawowe teoretyczne i praktyczne przygotowanie przyszłych nauczycieli do nauczania pracy w klasach IV—VIII, plan ten pozwala na realizację pogłębionych studiów poszczególnych nauk technicznych, co jest niezbędne dla należytego nauczania zajęć praktycznych i fakultatywnych w starszych klasach szkoły średniej”⁵.

Plany studiów na innych kierunkach wzbogacone zostały o dodatkowe przedmioty. Np. na kierunku języka rosyjskiego i literatury wprowadzono obowiązkowe zajęcia z dykcji oraz przedmiot „językowa analiza tekstu”, którego celem jest „zaznajomienie przyszłego nauczyciela-filologa ze specyfiką, metodyką i techniką lingwistycznego komentowania utworu artystycznego, co sprzyjać będzie podniesieniu kultury językowej młodych nauczycieli”⁶.

Na kierunku fizyki zwrócono większą uwagę na elektrotechnikę i radiotechnikę, na biologii — na przygotowanie w zakresie biologii ogólnej. Wprowadzono ekologię, biogeografię, ochronę przyrody.

Znacznym zmianom uległy plany i programy studiów w zakresie specjalności „pedagogika i metodyka nauczania początkowego”. Nowe miejsce kształcenia początkowego w zmienionej strukturze szkolnej znacznie zwiększyło wymagania wobec nauczycieli tego cyklu nauczania. Wymagania te są tym większe, że analiza procesu upowszechniania szkoły średniej uwypukliła istotny wpływ szkoły początkowej na efekty dalszej nauki szkolnej. W Związku Radzieckim jest to problem szczególnie ważny, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że szkoły początkowe stanowią samodzielne jednostki organizacyjne, a ich liczba jest bardzo znaczna. W 1970/71 r. było ich ponad 74 tys., czyli bez mała o 20 tys. więcej niż szkół 8-letnich. Uczyło się w nich prawie 2,5 mln dzieci. Przytłaczająca większość (ok. 70 tys.) szkół znajdowała się na wsi. Stwarza to szczególne problemy związane z pracą nauczycieli w tych szkołach. Należy do nich przede wszystkim zapewnienie kadr o przygotowaniu odpowiadającym

⁴ F. G. Panaczin, op. cit., s. 127.

⁵ Jw.

⁶ Jw. s. 128.

potrzebom szkół znajdujących się na ogół w małych miejscowościach. Chodzi nie tylko o właściwy poziom wykształcenia, ale i o właściwy jego profil, skorelowany z warunkami, w jakich nauczycielowi szkoły początkowej przyszło pracować.

Zdecydowana większość nauczycieli klas początkowych ukończyła średnie szkoły pedagogiczne. W 1972/73 roku stanowili oni 73,5% ogółu nauczycieli tego szczebla, podczas gdy w klasach IV—X nauczycieli o takim wykształceniu było tylko 7,2%. Wykształceniem wyższym legitymowało się 15,8% nauczycieli klas początkowych i aż 76,5% klas IV—X. Pamiętać przy tym warto, że niemal co piąty nauczyciel radziecki uczy w klasach I—III.

Stan kadr nauczycielskich ZSRR w r. szk. 1972/73

Ogółem	Liczba nauczycielek	Poziom wykształcenia					
		wyższe	niepełne wyższe	średnie pedagog.	średnie ogólne	niepełne średnie	
Cały kraj	2 850 000	2 100 000	1 570 000	296 000	792 000	182 000	12 700
		72,8%	54,9%	10,4%	27,8%	6,4%	
Wieś	1 500 000	1 000 000	690 000	186 000	492 000	132 000	6 700
		66,3%	45,7%	12,4%	32,7%	8,8%	
Miasto	1 350 000	1 100 000	880 000	110 000	300 000	50 000	6 000
		80,0%	65,3%	8,2%	22,4%	3,7%	
Nauczyciele klas I—III	560 000	487 000	87 000	38 000	410 000	22 000	190
		87,4%	15,8%	6,8%	73,5%	3,9%	
Wieś	350 000	282 000	41 000	24 000	262 000	20 000	160
		81,5%	11,8%	6,9%	75,6%	5,6%	
Miasto	210 000	205 000	46 000	14 000	148 000	2 000	30
		97,2%	21,9%	6,8%	70,1%	1,2%	
Nauczyciele kl. IV—X	1 400 000	1 060 000	1 070 000	190 000	100 000	40 000	175
		75,9%	76,5%	13,6%	7,2%	2,7%	
Wieś	703 000	480 000	460 000	127 000	82 000	37 000	118
		68,4%	65,3%	18,1%	11,7%	4,9%	
Miasto	697 000	580 000	610 000	63 000	18 000	4 000	57
		83,5%	87,7%	9,1%	2,6%	0,6%	

Źródło: F. G. Panaczin: Pedagogiczeskoje obrazowanie w SSSR. Ważniejsze etapy historii i sowremiennoje sostojanije. Moskwa 1975.

Rozwój kształcenia nauczycieli wskazuje na szybszy przyrost liczby absolwentów średnich szkół pedagogicznych niż absolwentów instytutów pedagogicznych. Liczba absolwentów instytutów pedagogicznych w latach 1960/61—1965/66 nieznacznie zmalała przy jednoczesnym zwiększeniu się liczby absolwentów średnich szkół pedagogicznych o 11 tys.

W następnej pięcioletce (w latach 1965/66—1969/70) liczba absolwentów instytucji pedagogicznych wzrosła o 41 tys., podczas gdy liczba absolwentów średnich szkół pedagogicznych wzrosła o 45,4 tys. Dodać warto, iż instytucje pedagogiczne i instytucje kultury wykształciły w r. 1969/70 trzykrotnie więcej absolwentów niż uniwersytety.

W r. 1973 istniało w ZSRR 199 instytucji pedagogicznych kształcących 791,9 tys. studentów (z czego 392 tys. stanowili studenci studiów dziennych) oraz 406 średnich szkół pedagogicznych, w których było 282 tys. uczniów. W instytucjach pedagogicznych funkcjonowało 75 wydziałów nauczania początkowego, natomiast w średnich szkołach pedagogicznych istniało 280 oddziałów o tej specjalności.

Jak z powyższych informacji wynika — w kształceniu nauczycieli klas początkowych wciąż jeszcze ważne miejsce zajmują średnie szkoły pedagogiczne. Z faktem tym wiąże się jednoczesny rozwój zaocznych studiów dla tej grupy nauczycieli. (Zaznaczyć trzeba, że w minionej pięcioletce zaoczne wydziały pedagogiki i metodyki nauczania początkowego znacznie się rozbudowały, przy jednoczesnym systematycznym zmniejszaniu się liczby studentów na innych zaocznych wydziałach nauczycielskich).

W instytucjach pedagogicznych następuje wprowadzenie rozwoju wydziałów pedagogicznych, ale nie jest on wystarczający. W ciągu lat 1972—1975 liczba tych wydziałów zwiększyła się z 73 do 96, a liczba przyjętych studentów na pierwszy rok z 10,4 tys. do 13,3 tys. osób, ale według oceny zastępcy naczelnika zarządu szkół Ministerstwa Oświaty ZSRR, W. A. Piczugina, „tempo rozwoju kształcenia nauczycieli klas początkowych w szkołach wyższych wciąż jest jeszcze nieznaczące (...). Podstawowa rola w przygotowaniu nauczycieli dla klas I—III należy obecnie do szkół pedagogicznych. W 1975 r. wykształciły one 27,3 tys. nauczycieli klas początkowych, co stanowi 90% ogólnej liczby nowo zatrudnionych młodych nauczycieli — specjalistów w omawianej dziedzinie. Obliczenia wskazują, że średnie szkoły pedagogiczne jeszcze przez wystarczająco długi czas pozostaną jednym z głównych źródeł kształcenia nauczycieli dla młodszych klas szkół ogólnokształcących, choć liczba absolwentów będzie stopniowo zmniejszać się”⁷.

Średnie szkoły pedagogiczne kształcą, prócz nauczycieli klas początkowych (w 280 szkołach w 1973 r.), także nauczycieli wychowania przedszkolnego (specjalność ta istnieje w 218 szkołach), nauczycieli rysunków i kreśleń (w 41 szkołach), nauczycieli pracy i kreśleń zatrudnianych w klasach IV—VIII (w 44 szkołach), nauczycieli wychowania fizycznego (w 78 szkołach). W sumie w roku 1973 znajdowało się w ZSRR 406 średnich szkół pedagogicznych, z których większość znajdowała się w gestii ministerstw oświaty republik związkowych (360 szkół) lub ministerstw

⁷ W. A. Piczugin: Uczetelu naczalnych klassow wysszeje obrazowanie. *Naczalnaja Szkoła* 1976, nr 1.

oświaty ludowej (ministerstwom tym podlegają szkoły ogólnokształcące oraz średnie szkoły zawodowe i szkoły wyższe), albo też związkowym ministerstwom szkolnictwa wyższego i średniego zawodowego (17 szkół). Siedem szkół prowadzonych jest przez rady delegatów ludu pracującego. Ogółem w średnich szkołach pedagogicznych uczyło się 282 tys. osób, spośród których 229,4 tys. znajdowało się na wydziałach dziennych, 49,9 tys. — na wydziałach zaocznych i 3,2 tys. — na wydziałach wieczorowych.

Założeniem programu kształcenia nauczycieli klas początkowych w średnich szkołach pedagogicznych jest przygotowanie absolwentów do prowadzenia wszystkich przedmiotów w klasach I—III. Na bazie zasadniczego planu nauczania istnieją jeszcze dwie jego wersje. Jedna przeznaczona jest dla kształcenia nauczycieli klas początkowych w szkołach narodowych, druga zaś — dla kształcenia nauczycieli klas początkowych z dodatkową specjalnością — prowadzenie w szkole 8-letniej pracy w charakterze starszego przewodnika pionierskiego.

Plan nauczania składa się z 4 głównych bloków przedmiotowych: 1) kształcenie ogólne, 2) przedmioty zawodowe, 3) praktyka, 4) przedmioty fakultatywne. Bloki te mają zarezerwowane w planie nauczania następujące liczby godzin: przedmioty ogólnokształcące — 1485 godz., przedmioty zawodowe — 2743 godz., kształcenie praktyczne (bez praktyk ciągłych) — 505 godz., przedmioty fakultatywne — 576 godz. Prócz tego w planie nauczania wyodrębnione zostały dwa przedmioty — wychowanie fizyczne i wychowanie obronne (o łącznym wymiarze 433 godz.). Jak z tego zestawienia widać — największą część planu nauczania zajmują przedmioty zawodowe, na które przeznaczono ok. 53% ogólnej liczby godzin obowiązkowego nauczania szkolnego (bez zajęć fakultatywnych). Odnotować tu należy, iż przedmioty ogólnokształcące (bez wychowania fizycznego i wychowania obronnego) stanowią zaledwie ok. 28% ogólnej liczby godzin, co w zestawieniu z praktyką stosowaną w naszym szkolnictwie zawodowym (swego czasu także i pedagogicznym) wydaje się bardzo małym wymiarem, ale jest to wniosek jedynie pozornie słuszny. W planie radzieckim w grupie przedmiotów cyklu ogólnokształcącego występują tylko następujące przedmioty: wiedza o społeczeństwie, historia, podstawy naukowego ateizmu, geografia gospodarcza, matematyka, fizyka, astronomia, chemia, biologia ogólna, język obcy. Natomiast takie przedmioty, jak język ojczysty, literatura, muzyka, rysunki, połączone zostały z metodykami tych przedmiotów i włączone do grupy cyklu zawodowego.

W grupie przedmiotów ogólnokształcących największy wymiar czasu przeznaczono na matematykę (401 godz.). Trwa ona przez wszystkie cztery lata nauczania. W ciągu trzech lat wymiar ten wynosi po 3 godz. tygodniowo, a w ostatniej klasie — po 2 godz. Zaznaczyć jednak zaraz należy, iż na język ojczysty i literaturę przeznaczono łącznie w grupie

przedmiotów zawodowych 992 godz., choć obejmuje to także metodyki tych przedmiotów. Zauważyć też trzeba, że w bloku zawodowym wyodrębniono osobny przedmiot — teoretyczne podstawy wraz z metodyką nauczania matematyki w klasach początkowych w wymiarze 382 godz. Przedmiot ten nie jest łączony z matematyką, wykładaną w cyklu przedmiotów ogólnokształcących, a wymiar matematyki niewiele przekracza wymiar godzin przeznaczonych na podstawy teoretyczne i metodykę matematyki nauczanej w klasach młodszych.

Znaczny jest również wymiar godzin przeznaczonych na fizykę — 253 godz. Uczniowie opanowują ją w ciągu dwu pierwszych lat.

Kolejnym przedmiotem (ze względu na wymiar godzin) jest historia (245 godz.), której nauczanie trwa przez trzy kolejne lata w wymiarze po 2 godz. tygodniowo (z wyjątkiem ostatniego półrocza o wymiarze 3 godz.). Następny przedmiot — chemia — ma wymiar 174 godz. i trwa przez pierwsze półtora roku. Język obcy (156 godz.) nauczany jest przez 2 pierwsze lata w wymiarze po 2 godz. tygodniowo. Wiedza o społeczeństwie (80 godz.) występuje w ostatniej klasie równoległe z geografiami gospodarczą (62 godz.) i biologią ogólną (75 godz.). W ostatnim półroczu występuje także astronomia (26 godz.) oraz podstawy naukowego ateizmu w stosunkowo niewielkim wymiarze 13 godz.

Powyższe zestawienie wskazuje na specyficzne usytuowanie chemii, fizyki oraz języka obcego. Przedmioty te kończą się w połowie okresu kształcenia w szkole, co nie wydaje się rozwiązaniem najszcześniejszym z wielu względów. Zwrócić też należy uwagę, że historia trwa trzy lata, a w ostatniej klasie zastępuje ją przedmiot zwany wiedzą o społeczeństwie.

Do cyklu ogólnego włączone zostały przedmioty zapewniające najbardziej podstawowe ogólne wykształcenie. Wykaz tych przedmiotów i wymiar godzin przeznaczonych na ich realizację wydawać się mogą dla nauczycieli, wychowanych w polskich liceach pedagogicznych, zbyt ograniczone, tym bardziej że w radzieckich szkołach pedagogicznych obowiązują w tej grupie przedmiotów programy nauczania realizowane i w innych średnich szkołach zawodowych z wyjątkiem matematyki, astronomii i biologii ogólnej. Te trzy przedmioty nauczane są według programów i podręczników obowiązujących w szkołach ogólnokształcących. Zwrócić jednak należy uwagę na dwie specyficzne cechy radzieckiego planu nauczania w szkołach pedagogicznych. Pierwsza dotyczy przywiązywania nieco innego znaczenia do przedmiotów zawodowych i praktyki zawodowej w kształceniu ogólnym. W pedagogice radzieckiej powszechnie uważa się, iż kształcenie zawodowe odgrywać powinno olbrzymią rolę w procesie ogólnego rozwoju człowieka, w związku z czym przedmioty uważane tradycyjnie za „ogólnokształcące” nie są tak eksponowane, jak w tradycji polskiej. Druga uwaga dotyczy charakteru przedmiotów zawodowych, nauczanych w średnich szkołach pedagogicznych. Wiele z nich

opiera się na szerokim udziale treści ogólnokształcących. Dotyczy to zwłaszcza literatury, języka ojczystego, muzyki. Analiza radzieckiego planu nauczania wskazuje na przyjęcie określonej koncepcji kształcenia nauczycieli. Koncepcja ta opiera się na założeniu, iż podstawą kształtowania prawidłowej osobowości nauczyciela jest ten obszar wiedzy, który ściśle wynika z jego przyszłej szeroko rozumianej pracy zawodowej. Koncepcja ta pokrewna jest tym tendencjom, jakie od dłuższego czasu ujawniają się w krajach zachodnich, np. w Anglii⁸. Wiąże się ona z przekonaniem, że studiowanie przedmiotów ogólnokształcących nie wystarcza dla właściwego ukształtowania nauczycieli, podobnie jak nie wystarcza skupienie się przede wszystkim na przedmiotach ściśle zawodowych. W konsekwencji prowadzi to do nadania wielkiej rangi kształcącej praktyce pedagogicznej. Polskie doświadczenia, wynikające z zestawienia ocen dotyczących kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych i w systemie szkolnictwa wyższego wydają się przemawiać także za wspomnianymi koncepcjami.

W radzieckim planie nauczania psychologia ogólna i wychowawcza występują od razu w drugim i trzecim semestrze w łącznym wymiarze 98 godz. Poprzedza je anatomia, fizjologia rozwojowa i higiena ucznia klas początkowych (w wymiarze 78 godz.). Znaczny jest natomiast wymiar pedagogiki (268 godz.), rozpoczynającej się na drugim roku i trwającej do końca nauki. Największy jednak wymiar godzin posiadają w grupie przedmiotów zawodowych dwa przedmioty: język ojczysty wraz z metodyką nauczania oraz literatura (ogólna i dziecięca) wraz z dykcją. Łącznie przeznaczono na nie 992 godz. (język — 487 godz. i literatura — 505 godz.). Tygodniowy wymiar na każdy z dwu wymienionych przedmiotów waha się od 3 do 4 w poszczególnych semestrach. Ministerstwo Oświaty zalecało, by z godzin przeznaczonych na język rosyjski (w szkołach rosyjskich) 338 godz. poświęcić językowi, 110 godz. — metodyce języka oraz 39 godz. — metodyce kaligrafii. Metodyka języka zgodnie z tym trwa w czwartym, piątym i szóstym semestrze po 2 godz. tygodniowo. Podobnie w przedmiocie „literatura z dykcją” wyodrębnia się 320 godz. na naukę literatury ogólnej, 126 godz. na literaturę dziecięcą oraz 59 godz. na dykcję. Metodyka matematyki występuje w wymiarze 110 godz., metodyka nauki o przyrodzie — 57 godz., metodyka wychowania fizycznego — w wymiarze 88 godz. Godziny te wliczane są do godzin poszczególnych przedmiotów takich, jak podstawy teoretyczne wraz z metodyką matematyki nauczanej w klasach początkowych, wiedza o przyrodzie z metodyką, muzyka i śpiew z metodyką (łącznie wymiar 288 godz.), teoria i metodyka wychowania fizycznego (88 godz.). Tak więc metodyki poszczególnych przedmiotów, nauczanych w klasach początkowych, ściśle

⁸ Por. A. Mońka-Stanikowa: Współczesne tendencje w kształceniu nauczycieli w krajach zachodnich. *Rocznik Pedagogiczny* t. 2 z 1974; M. Świątek: Nowe tendencje w kształceniu nauczycieli w Anglii. *Rocznik Pedagogiczny* t. 2 z 1974 r.

są powiązane z programem poszczególnych przedmiotów. W programie literatury znaczną część wyodrębnia się na poznanie literatury dziecięcej na tle literatury ogólnej.

Znamiennym przedmiotem w bloku zawodowym jest przedmiot „podstawy wiedzy o gospodarce wiejskiej” w wymiarze 78 godz., a nauczany już w pierwszej klasie po 2 godz. tygodniowo. Warto też zaznaczyć, że niemal przez cały czas nauczania występuje rezerwa 1 godz. tygodniowo (a w ostatnim semestrze — 4 godz.) na nauczanie materiałów uzupełniających, studiowanie aktualnych ważnych dokumentów itp. Łącznie przeznaczona jest na to 144 godz., a więc więcej niż na anatomię czy psychologię.

Szczególne miejsce w planie nauczania średnich szkół pedagogicznych zajmuje praktyka pedagogiczna. Jest jej wiele rodzajów, dających się podzielić na dwie grupy: ogólnoszkoleniowa i pedagogiczna. Do pierwszej grupy należy praktyka w gospodarstwach wiejskich. Trwa ona 1 tydzień w II semestrze i I tydzień w IV semestrze. Do grupy tej należy też obowiązkowy udział w obozie szkoleniowo-treningowym w czasie VI semestru.

W skład praktyki pedagogicznej wchodzi 5 rodzajów zajęć. Jest to przede wszystkim prowadzenie lekcji próbnych oraz zajęć pozalekcyjnych w wymiarze po 6 godz. tygodniowo w czasie VI i VII semestru, dalej — 5-tygodniowa praktyka ciągła trwająca w czasie ostatniego semestru, następnie tygodniowa praktyka nazwana „pierwsze dni dziecka w szkole” przewidziana na VII semestr oraz praktyka wychowawcza na obozie w czasie VI semestru, a wreszcie praktyka obejmująca pracę pozalekcyjną i w organizacji pionierskiej trwająca przez IV i V semestr. Łącznie na te rodzaje praktyk (nie licząc ostatniej z wymienionych) przeznaczona jest 564 godz. Do wymiaru tego nie wliczone są lekcje, obserwacje i innego rodzaju zajęcia, realizowane w ramach poszczególnych metodyk. Prócz tego uczniowie odbywają zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych (połączone z metodyką nauczania pracy). W grupie tych zajęć znajdują się tzw. techniczne środki nauczania. Podkreślić przy tym należy, że zajęcia w warsztatach szkolnych wraz z metodyką trwają przez 3 lata w wymiarze po 2 godz. tygodniowo (a w ostatnim semestrze nawet 3 godz.).

Zarówno wymiar praktyk, jak i ich rodzaje oraz usytuowanie w planie nauczania wskazują na przykładanie wielkiej wagi do związania kandydatów na nauczycieli z ich przyszłym miejscem pracy, do dobrego poznania praktycznych aspektów tej pracy. Zawdzięczać to należy nie tylko szerokiemu wachlarzowi praktyk, ale także takiemu ich rozłożeniu w czasie, by uczniowie pozostawali w ciągłym kontakcie ze szkołą, nie ma bowiem tygodnia bez pobytu w szkole. Dodać należy, że każda szkoła pedagogiczna ma swoją szkołę ćwiczeń.

Uzupełnieniem planu nauczania są przedmioty fakultatywne o ogólnym wymiarze 576 godz. (po 4 godz. tygodniowo przez cały czas trwania

nauki). Należą do tej grupy: wychowanie fizyczne, muzyka i śpiew, historia sztuki oraz przedmioty ustalane przez ministerstwo oświaty (np. elementy prawa).

Autorzy omawianego planu nauczania założyli, że jego realizacja pozwoli na wykształcenie nauczyciela klas początkowych, który „powinien znać: podstawy wiedzy marksistowsko-leninowskiej, pedagogikę, psychologię rozwojową i wychowawczą ucznia w młodszym wieku szkolnym, jego higienę i właściwości anatomiczne i fizjologiczne, treści nauczania początkowego i metodykę nauczania w klasach początkowych, treść i metody komunistycznego wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym. Nauczyciel klas początkowych powinien umieć nauczać wszystkich przedmiotów w klasach początkowych przy wykorzystaniu współczesnych środków i metod nauczania, umieć kształtować komunistyczny światopogląd uczniów, wychowywać ich w duchu moralności komunistycznej, radzieckiego patriotyzmu i proletariackiego internacjonalizmu, rozwijać u nich zamiłowanie do wiedzy, pracy, kształtować kulturę zachowania się; winien samodzielnie pracować z książką, doskonalić swe mistrzostwo pedagogiczne i podnosić poziom wiedzy ideowo-teoretycznej. Nauczyciel klas początkowych powinien mieć wyrobione niezbędne nawyki do prowadzenia pracy pionierskiej i pozalekcyjnej, do prowadzenia upowszechniania wiedzy pedagogicznej wśród rodziców i ludności”.

W charakterystyce tej zwraca uwagę położenie nacisku na te właściwości przyszłych nauczycieli, które wiążą się bezpośrednio z ich dydaktyczno-wychowawczymi obowiązkami. Od nauczyciela wymaga się przede wszystkim mistrzostwa pedagogicznego, któremu towarzyszyć muszą komunistyczne przekonania.

W ocenach praktyków podkreśla się, że absolwenci średnich szkół pedagogicznych zdobywają w tych szkołach bardzo dobre przygotowanie metodyczne do prowadzenia różnych rodzajów pracy dydaktycznej i wychowawczej⁹. Charakterystyczne, że na ogół nie podnosi się kwestii rozszerzenia w szkołach pedagogicznych wykształcenia ogólnego przyszłych nauczycieli, który to problem w niektórych innych koncepcjach kształcenia nauczycieli odgrywa jedną z czołowych ról.

W instytucjach pedagogicznych kształcenie nauczycieli klas początkowych odbywa się na wydziałach pedagogicznych przede wszystkim w sekcjach klas początkowych. Choć do pracy w klasach początkowych przygotowani są również absolwenci sekcji kształcącej metodyków klas początkowych. Jednak zasadniczym miejscem ich przyszłej pracy są średnie szkoły pedagogiczne.

Okres nauczania na sekcjach klas początkowych trwa 4 lata.

W planie studiów wyodrębnić można kilka bloków przedmiotowych. Są to przede wszystkim: przedmioty ideologiczne, przedmioty psychologiczno-pedagogiczne, przedmioty przyrodnicze (z metodyką), przedmioty

⁹ W. A. Piczugin, op. cit.

grupy językowo-gramatycznej (z metodyką), matematyka (z metodyką), przedmioty artystyczne (z metodyką) oraz metodyka nauczania pracy.

Przedmioty ideologiczne trwają przez cały okres studiów. Zaczynają się historią KPZR (na pierwszym roku) w wymiarze 122 godz. Na roku II wykładany jest materializm dialektyczny i historyczny (w wymiarze 78 godz.), na roku III — ekonomia polityczna (w wymiarze 93 godz.). Na ostatnim roku studenci opanowują przedmiot „komunizm naukowy” (72 godz. zajęć) oraz naukowe podstawy ateizmu (24 godz. zajęć). Łącznie grupa ta obejmuje 389 godz.

Na pedagogikę i psychologię przeznaczono o 87 godzin więcej niż na przedmioty ideologiczne — 476 godz. Na pierwszym roku wykładana jest anatomia i fizjologia (88 godz.) oraz wprowadzenie do pedagogiki (70 godz.). Na drugim roku zaczyna się pedagogika trwająca przez 3 semestry (łącznie 168 godz.). Obejmuje ona dydaktykę (ok. 50 godz.), teorię wychowania (ok. 90 godz.) i historię wychowania. Równolegle wykładana jest psychologia ogólna w wymiarze 72 godz., a następnie psychologia rozwojowa (42 godz.). Nauka psychologii kontynuowana jest po roku — w semestrze VII — w postaci psychologii wychowawczej (36 godz.). Jednak dodać należy, że na III roku występuje większość metodyk (przyrody, języka rosyjskiego, matematyki, muzyki, nauczania pracy). Jest ich na tym roku ogółem 438 godz., czyli przeciętnie po ok. 15 godz. w tygodniu.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że punktem wyjścia przy układaniu programów większości przedmiotów jest przede wszystkim uwzględnianie tych dziedzin wiedzy, które wiążą się z wymogami pracy nauczycielskiej. Program jest więc podyktowany nie tyle logiczną strukturą danej nauki, ile potrzebami związanymi z działalnością dydaktyczną i wychowawczą (choć nie zawsze doprowadza to do powstania programów o zasadniczo odmiennych treściach, ale na ogół treści te są inaczej uporządkowane i powiązane). Ilustracją tego może być program psychologii rozwojowej i wychowawczej¹⁰. Program psychologii rozwojowej zawiera następujące działy: przedmiot psychologii rozwojowej, metody psychologii rozwojowej, problemy rozwoju psychicznego, cechy rozwoju psychicznego i rozwój dzieci w okresie od urodzenia do wstąpienia do szkoły, cechy rozwoju psychicznego dzieci w młodszym wieku szkolnym, charakterystyka psychologiczna młodzieży w średnim wieku szkolnym, charakterystyka psychologiczna młodzieży w starszym wieku szkolnym (wczesna młodość). Program psychologii wychowawczej (pedagogicznej) — wg radzieckiej nomenklatury — obejmuje zagadnienia dotyczące przedmiotu psychologii wychowawczej, jej metod, psychologicznej charakterystyki procesu nauczania, psychologicznej charakterystyki procesu wy-

¹⁰ Ministerstwo oświaty SSSR. Wozrastnaja i pedagogičeskaja psichologija dla specjalnosti No 2121 „Pedagogika i metodika naczalnogo obuczenija”. Moskwa 1973.

chowania oraz psychologicznych wymagań stawianych osobowości nauczyciela.

Śród bloków przygotowujących do nauczania poszczególnych przedmiotów pierwsze miejsce zajmuje grupa przedmiotów związanych z językiem rosyjskim. Przeznaczono na nią bez mała 700 godz. W skład tego bloku wchodzi: wprowadzenie do językoznawstwa (36 godz.), współczesny język rosyjski (wykładany przez cały ciąg studiów — razem 386 godz.), literatura dziecięca (na IV roku — 132 godz.) oraz metodyka nauczania języka rosyjskiego (na III roku — 140 godz.).

W czasie 4 pierwszych semestrów wykładana jest matematyka (268 godz.), po skończeniu której trwa przez 1 rok opanowywanie metodyki tego przedmiotu. Również na pierwszym roku rozpoczynają się przedmioty przyrodnicze (314 godz.). Najpierw wykładane jest krajoznawstwo oraz równoległe botanika z ekologią (po 88 godz.). Po ich ukończeniu rozpoczyna się na II roku zoologia z ekologią (82 godz.). Po ukończeniu tych przedmiotów studenci przechodzą na III roku kurs metodyki nauczania przyrody (56 godz.).

Znaczną ilość czasu przeznaczono w planie studiów na przedmioty artystyczne — łączny wymiar wynosi 497 godz. W bloku tym wykładane są następujące przedmioty: sztuka, muzyka z metodyką, nauka gry na instrumencie, śpiew z metodyką, rysunek z metodyką. Przedmiot „sztuka” (154 godz.) rozpoczyna się w II semestrze i trwa do końca III roku. Muzyka z metodyką (144 godz.) rozpoczyna się już w I semestrze i trwa również do końca III roku. Nauka gry na instrumencie (101 godz.) rozpoczyna się w II semestrze i trwa do końca studiów. Na ostatnim roku studenci zdobywają przygotowanie do śpiewu i jego nauczania (24 godz.). Tyleż samo czasu przeznaczają się na naukę rysunku wraz z metodyką, który to przedmiot figuruje w przedostatnim semestrze.

Metodyka nauczania pracy (w wymiarze 121 godz.) wykładana jest w semestrach IV—VI.

Dodać należy, iż na III roku (w VI semestrze) obowiązują studentów udział w 1 seminarium metodycznym, 1 pedagogicznym i 1 psychologicznym. SeminaRIA te trwają także w semestrze następnym — VII.

Ciekawę, że dobór praktyk, jakie obowiązują studentów w instytutach pedagogicznych, nie różni się w istotny sposób od praktyk obowiązujących w średnich szkołach pedagogicznych. Występuje więc praktyka na wsi (3 tygodnie), praktyka „pierwsze dni dziecka w szkole” (2 tygodnie), praktyka obejmująca prowadzenie lekcji i pracy pozalekcyjnej (6 tygodni), praktyka na obozie pionierskim. Do tego dodać należy liczne zajęcia praktyczne, wiążące się z realizacją programu metodyk poszczególnych przedmiotów. W opinii pedagogów radzieckich, wykładających w instytutach pedagogicznych, celem kontaktów studenta ze szkołą powinno być nie tyle wyrabianie u przyszłych nauczycieli określonych nawyków w pracy szkolnej (co także jest ważne), ile zdobywanie umiejętności sze-

rokowego rozumienia zjawisk dydaktycznych i wychowawczych, opanowanie umiejętności teoretycznej ich interpretacji, jak również dostrzeganie praktycznych konsekwencji nauk teoretycznych.

Przedstawiony plan studiów w instytucie pedagogicznym, jak również plan nauczania w średnich szkołach pedagogicznych wskazuje na kilka charakterystycznych cech kształcenia nauczycieli klas początkowych w ZSRR. Podstawą obu planów jest założenie, iż nauczanie w klasach początkowych jest specjalnością wymagającą odrębnego kształcenia nauczycieli. W kształceniu tym niezmiernie ważne miejsce zajmuje przygotowanie do praktycznej działalności dydaktycznej i wychowawczej, do znajomości treści i metod nauczania i wychowania. Ogólne kształcenie nauczyciela rozumiane jest jako rozwijanie takiej osobowości nauczyciela, która najlepiej sprzyjać może realizacji zadań, jakie wyznaczone zostały okresowi nauczania początkowego. Kształcenie to opiera się na takim zestawie przedmiotów, który wynika z zakresu pracy dydaktycznej i wychowawczej w klasach młodszych. Za ważny element kształtowania osobowości uważa się wychowanie ideologiczne przyszłego nauczyciela. Charakterystyczne jest to zwłaszcza w przygotowaniu nauczycieli klas początkowych w instytutach pedagogicznych, co wynika częściowo z faktu, iż nauczyciele ci szczególnie predysponowani są do odgrywania wiodącej roli w szkolnictwie początkowym ZSRR w związku z istniejącą tam strukturą wykształcenia nauczycieli tego szczebla oświaty.

W ostatnich miesiącach zachodziły zaczęły zmiany w systemie kształcenia nauczycieli klas początkowych. Jest to w znacznym stopniu konsekwencja postanowienia KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z dnia 20 lipca 1972 r. w sprawie zakończenia procesu upowszechniania kształcenia średniego młodzieży i dalszego rozwoju szkoły ogólnokształcącej. Mimo iż postanowienie to nie zawiera sformułowań ograniczających rolę średnich szkół pedagogicznych, tym niemniej podkreśla potrzebę zwiększenia liczby kandydatów na nauczycieli klas początkowych kształcących się w instytutach pedagogicznych. W tej sytuacji „średnią szkołę pedagogiczną traktować należy jako pierwszy stopień kształcenia pedagogicznego”¹¹. Nie mogło to pozostać bez wpływu na organizację i programy kształcenia nauczycieli w instytutach pedagogicznych, które do tej pory nie uwzględniały faktu, że część studentów posiada określone przygotowanie pedagogiczne, uzyskane w średnich szkołach pedagogicznych. Dotyczyło to także studiów dla pracujących. Szkolnictwo pedagogiczne nie jest tu zresztą wyjątkiem. Władze radzieckie zdecydowały się więc na dokonanie pewnych zmian w studiach wyższych. Minister szkolnictwa wyższego i średniego zawodowego, W. Jelutin, wydał¹² w dniu 22 lipca

¹¹ W. A. Piczugin, op. cit.

¹² O podgotówce specjalistów s wyższym obrazowaniem iz wypusknikow srednich specjalnych zawiedienij w sokraszczennyjesroki. Prikaz Ministra wysszego i sredniego specjalnego obrazowanija SSSR Nr 690 ot 22 ijula 1975 g. *Biulleten' Ministerstwa wysszego i sredniego specjalnego obrazowanija SSSR* 1975, nr 10.

1975 r. zarządzenie o skróceniu okresu kształcenia absolwentów średnich szkół zawodowych w szkołach wyższych. Zarządzenie to postanawia, że poczynając od 1975 r. na wydziałach dziennych w szkołach wyższych organizować należy dla osób, które ukończyły średnie szkoły zawodowe z wynikiem dobrym lub bardzo dobrym, kształcenie krótsze od normalnego o 6 mies. do 1 roku. Tą formą kształcenia objęci mają być też ci studujący absolwenci średnich szkół zawodowych, którzy zaliczą pierwszy rok studiów z wynikiem dobrym lub bardzo dobrym. W załączonym do zarządzenia wykazie figuruje m.in. specjalność „nauczanie w klasach początkowych szkoły ogólnokształcącej”. W związku z tym zarządzeniem Zarząd Szkół Ministerstwa Oświaty ZSRR opracował nowy plan studiów dla tej postaci kształcenia. Zmianie ulec musiała rola instytutu pedagogicznego: „W systemie «średnia szkoła pedagogiczna — instytut pedagogiczny» podstawowym zadaniem szkoły wyższej staje się rozszerzenie naukowo-teoretycznego bagażu wiedzy absolwentów średnich szkół pedagogicznych, wszechstronny rozwój nawyków samodzielnej pracy i włączanie do twórczej działalności badawczej. Na wydziałach pedagogiki i metodyki nauczania początkowego w niemałym stopniu będą temu sprzyjać wykłady kursowe z psychologii rozwojowej i wychowawczej, pedagogiki i historii pedagogiki, pogłębienie przygotowania studentów z zakresu matematyki i języka, a także organizowanie specjalnych zajęć i seminariów na temat aktualnych problemów nauczania i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym”¹³. Ulegnie zmianie zakres praktyki. Nie będzie już konieczności pracy studentów w warsztatach szkolnych, w pracowniach muzycznych i rysunkowych. Skrócony też będzie wymiar godzin przeznaczonych na metodyki poszczególnych przedmiotów. Zmaleje ilość czasu przeznaczony na praktyki pedagogiczne.

Jeśli weźmie się pod uwagę, że średnie szkoły pedagogiczne uzyskały niedawno prawo kierowania do 10% swoich absolwentów na studia dzienne w instytutach pedagogicznych — to przy ogólnej liczbie 24 727 absolwentów w r. 1975 udział tej grupy studentów stanowi ok. 20% ogólnej liczby przyjętych na pierwszy rok studiów. Dodać jednak należy, iż w r. 1975 skrócony tok studiów wprowadzony miał być w 11 instytutach pedagogicznych, a kierunek „pedagogika i metodyka klas początkowych” istnieje w 75 instytutach. Forma ta ma być stopniowo rozszerzana. Dotyczy to zwłaszcza studiów wieczorowych i zaocznych, na których okres kształcenia po skróceniu o 1 rok trwać będzie 4 lata. Nowe plany na skróconych studiach dla pracujących absolwentów średnich szkół pedagogicznych wprowadzone zostały od 1976 r.

Przy okazji warto powiedzieć, iż za jeden z najistotniejszych hamulców w rozwoju instytutów pedagogicznych uważa się brak kadr naukowych. Według danych z r. 1973 wśród ogółu pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudnionych w instytutach pedagogicznych stopnie doktora

¹³ W. A. Piczugin op. cit.

lub kandydata nauk posiadało 14 777 osób na ogólną liczbę 43 502 pracowników, co stanowi 34⁰/₀. Ostro zarysował się deficyt doktorów nauk (według nomenklatury radzieckiej nie odpowiadającej nomenklaturze polskiej). Było ich bowiem tylko 760 (około 1,7⁰/₀). W niektórych instytutach nie było ani jednego doktora¹⁴. Szczególnie trudna pod tym względem sytuacja panowała w instytutach pedagogicznych w Kazachstanie, Kirgizji, Tadżykistanie i Estonii. W specjalnościach „pedagogika” i „psychologia” sytuacja była lepsza, ale daleka od stanu optymalnego. W 1970 r. stopień doktora lub kandydata nauk (oba stopnie upoważniają do ubiegania się o stanowisko docenta) posiadało 42⁰/₀ pedagogów i 46⁰/₀ psychologów, ale już tylko 24,9 metodyków i zaledwie 3,9⁰/₀ pracowników specjalizujących się w teorii i metodyce wychowania fizycznego¹⁵. Wśród 2200 pedagogów było jednak tylko 31 doktorów (ok. 1,4⁰/₀), wśród 792 psychologów — 13 doktorów (ok. 1,6⁰/₀), a wśród metodyków — zaledwie 12 doktorów na 3062 osoby (ok. 0,4⁰/₀). W instytutach pedagogicznych nie było ani jednego doktora zajmującego się teorią i metodyką wychowania fizycznego. A i rozmieszczenie pracowników ze stopniami naukowymi było przy tym bardzo nierównomierne. W 9 republikach nie było w instytutach ani jednego doktora pedagogiki, w 11 — psychologii, w 13 — metodyki¹⁶. Sytuacja ta odbija się najwyraźniej na organizacji i charakterze badań naukowych, którymi w najistotniejszym stopniu zajmują się najsilniejsze naukowo ośrodki pedagogiczne. W mniejszym stopniu wpływa to natomiast na poziom przygotowania zawodowego nauczycieli, który oceniany jest wysoko. Podobne zjawiska nie są odosobnione w świecie. Występują one na ogół tam, gdzie szkolnictwo wyższe rozwija się gwałtownie. Jaskrawym przykładem tego procesu jest sytuacja panująca w Stanach Zjednoczonych¹⁷, gdzie zarysowuje się ostro istnienie podwójnej roli szkół wyższych jako ośrodków pracy dydaktyczno-wychowawczej i ośrodków pracy naukowej. Powszechnie jednak władze starają się takiemu rozgraniczaniu zapobiegać. W ZSRR rozwojowi kadr naukowych poświęca się w ostatnim okresie wiele uwagi. Duże nadzieje wiąże się z rozwojem aspirantury w centralnych instytutach pedagogicznych i w Akademii Nauk ZSRR oraz z rozwojem różnych form podnoszenia kwalifikacji pracowników naukowych (zwłaszcza poprzez staże w Instytucie Podnoszenia Kwalifikacji).

Tworzenie nowej formy kształcenia nauczycieli — absolwentów średnich szkół pedagogicznych jest z wielu względów pożyteczne i ciekawe. Stanowi ono jeden ze sposobów efektywniejszego wykorzystania możliwości instytutów poprzez zwiększenie liczby studentów dzięki skróceniu okresu kształcenia części z nich, z drugiej zaś strony może stanowić po-

¹⁴ F. G. Panaczin op. cit.

¹⁵ W. K. Rozow: Wseobszczeje srednie obrazowanije i problema pedagogiczeskich kadrow. APN SSSR, Moskwa 1970, s. 22.

¹⁶ Jw.

¹⁷ J. Szczepański: Perspektywy wyższego wykształcenia. *Literatura* 1974, nr 3.

czątek nowego systemu kształcenia nauczycieli klas początkowych. Zarówno bowiem w ZSRR, jak i u nas liczne są głosy podnoszące walory kształcenia nauczycieli w średnich szkołach pedagogicznych, co nie jest oczywiście jednoznaczne z poglądem, by nauczyciele dysponowali wykształceniem średnim.

Przy podejmowaniu próby oceny radzieckiego systemu kształcenia nauczycieli klas początkowych zwrócić należy uwagę na jeden jeszcze aspekt, występujący zresztą i podczas dyskusji nad reformą naszego systemu kształcenia nauczycieli. Dotyczy on koncepcji studiów nauczycielskich. W ZSRR panuje przekonanie, iż nauczanie w klasach młodszych jest odrębną specjalnością, wymagającą wyraźnie sprofilowanych studiów. Analogiczny pogląd leży u podstaw kształcenia nauczycieli innych kierunków nauczycielskich. Uważa się, iż należy kształcić nie specjalistę danej nauki, ale nauczyciela danej specjalności. W związku z tym coraz bardziej zwraca się uwagę na ściślejsze powiązanie kształcenia kierunkowego z kształceniem pedagogicznym i psychologicznym. Te przemiany najistotniejsze są dla koncepcji kształcenia nauczycieli w uniwersytetach. W kwestii tej wypowiedziały się nawet najwyższe czynniki rządowe i partyjne ZSRR. We wspomnianym już dokumencie z 1972 r. o zakończeniu procesu upowszechnienia kształcenia średniego i o dalszym rozwoju szkoły ogólnokształcącej KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR zaleciły Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i Średniego Zawodowego ZSRR „przedsięwziąć kroki zmierzające do poprawy kształcenia nauczycieli w uniwersytetach”. Polecono też „wnieść zmiany do planów i programów studiów, zmierzające do podniesienia poziomu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i rozszerzenia praktyk tych studentów uniwersytetów, którzy przygotowują się do pracy nauczycielskiej”.

Kształcenie nauczycieli klas początkowych jest częścią ogólnego systemu kształcenia nauczycieli. Jego koncepcja może być rozumiana w pełni tylko na tle ogólnej koncepcji kształcenia nauczycieli.

DYSKUSJE I POLEMIKI

DYSKUSJA REDAKCYJNA NAD PROJEKTEM 10-LETNIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ W POLSCE¹

I. FUNKCJA 10-LETNIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ NA ETAPIE BUDOWY ROZWINIĘTEGO SPOŁECZEŃSTWA SOCJALISTYCZNEGO

Zagajenie dyskusji — Doc. dr hab. Feliks Korniszewski

Koncepcję 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, stanowiącą aktualnie przedmiot dyskusji społecznej w Polsce, określić można jako koncepcję umiarkowanie unowocześnioną. Została ona dostosowana do wymagań pedagogiki światowej, modyfikując jednak tylko z lekka praktykę dotychczasowego kształcenia ogólnego. Rys ten przemawia raczej na plus niż na minus samej koncepcji, gdyż zaproponowanie choćby najbardziej pociągających zmian stanowiłoby w naszych warunkach duże ryzyko.

Co to jest za typ szkoły? Jest to szkoła podstawowa w stosunku do systemu dalszego kształcenia, więc powszechna i ogólnokształcąca, ale średnia pierwszego stopnia, czyli niepełna szkoła średnia. Jest to szkoła o podwyższonych celach kształcenia w stosunku do obecnej ośmioklasowej szkoły podstawowej, ale jeśli chodzi o jej poziom, nie przygotowująca do studiów wyższych, zamykająca formalne wykształcenie w odniesieniu do tych absolwentów, którzy nie będą już kontynuowali nauki. Ma ona stanowić podstawę w stosunku do szkół specjalizacji kierunkowej, w stosunku do różnych kursów zawodowych oraz w stosunku do placówek przygotowujących młodzież do studiów wyższych. Ma to być szkoła określająca minimum wykształcenia, jakie zdobyć powinni wszyscy obywatele naszego kraju. Swym poziomem przypomina przedwojenne, jędrzejewiczowskie gimnazjum (4-letnie), oparte na 6 klasach ówczesnej szkoły powszechnej, kończące się „małą” maturą.

Struktura szkoły 10-letniej została pomyślana w ten sposób, iż ostatni rok przedszkola wraz z trzema klasami szkoły składać się mają na szczebel kształcenia początkowego, przypominający niemiecką (RFN) „Grundschule”, po czym następuje okres nauczania systematycz-

¹ W dniu 28 maja 1976 r. odbyła się staraniem Redakcji i przy udziale sekretarza ZG ZNP — Tadeusza Suberlaka, oraz zaproszonych członków Rady Redakcyjnej dyskusja nad projektem 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej. Podajemy niżej szczegółowe sprawozdanie z poruszonych w toku tego spotkania problematyki. Przedmiotem dyskusji uczyniono dwa problemy: a) funkcję 10-letniej szkoły ogólnokształcącej na etapie budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego; b) kształcenie pedagogiczne nauczycieli (Red.).

nego, obejmujący klasy od czwartej do dziesiątej. Wszakże klasy dziewiąta i dziesiąta mają odegrać rolę syntetyzującą — głównie dzięki takim przedmiotom, jak propedeutika nauki o społeczeństwie, przygotowanie do życia w rodzinie. Dla młodzieży mało zdolnej projekt przewiduje organizowanie od klasy siódmej dalszej nauki w klasach przysposobienia zawodowego.

Nowa szkoła została oparta, jeśli idzie o organizację nauczania, na systemie klasowo-lekcyjnym, przy czym wprowadza ona prace pozalekcyjne obowiązkowe (zajęcia przedmiotowo-problemowe, sportowe, praktyki), obowiązkowe dla niektórych grup młodzieży (zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, gimnastyka korekcyjna, przygotowanie zawodowe) oraz prace pozalekcyjne nadobowiązkowe (koła zainteresowań — problemowe, artystyczne, techniczne oraz gry i zabawy ogólnorozwojowe).

Pewnym przedmiotom nauczania powierza się rolę dodatkową, a więc język polski ma stanowić ośrodek koncentrujący problematykę kultury współczesnej, geografia zawierać ma problematykę ochrony środowiska, biologia z higieną ma zaznajamiać z problematyką ochrony środowiska i biochemicznymi podstawami życia, chemia ma również skupiać uwagę młodzieży na zagadnieniach ochrony środowiska, przedmiot technika i praca ma łączyć sprawy zawodoznawstwa i rysunku technicznego.

Najogólniejszymi zadaniami szkoły 10-letniej mają być: przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie socjalistycznym, kształcenie jej dla rozwoju własnego i dla rozwoju społeczeństwa. Projekt podkreśla, iż wszystkie przedmioty i zajęcia jednocy tendencja, zmierzająca do ścisłego wiązania procesu dydaktycznego z procesem wychowawczym, a obok niej zasada jednolitości i zróżnicowania treści i form kształcenia. Za jedną z podstawowych zasad doboru treści kształcenia i wychowania przyjęto podmiotowe traktowanie ucznia, przygotowanie go przez szkołę do samokształcenia.

DYSKUSJA

Prof. dr Mieczysław Pęcherski

Główną funkcję kształcącą szkoły 10-letniej upatrywać należy we wprowadzaniu młodzieży w tajniki współczesnej kultury, przeto projekt jej koncepcji powinien podkreślać rolę kształcenia ogólnego nie tylko jako bardzo istotnego elementu edukacji permanentnej, lecz zarazem jako czynnika integracji kulturalnej społeczeństwa. Życie nasze nie jest wolne od tendencji dezintegracyjnych, stąd odczuwamy często brak wspólnego języka. Jest to ważna rola szkoły ogólnokształcącej, zwłaszcza szkoły średniej, a nawet szkoły wyższej, która przecież ma także podnosić kulturę ogólną społeczeństwa. Uchwała sejmowa z 13 X 1973 r. podkreś-

liła, iż „należy dążyć, aby kształcenie i wychowanie na poziomie średnim zapewniło uformowanie świadomości społecznej i moralnej jednostki, która tej jednostce pozwoli żyć i pracować w socjalistycznych formach organizacji społeczeństwa oraz zmieniać to społeczeństwo zgodnie z jego celami i wartościami. Kształcenie na poziomie średnim powinno też przygotować dorastające pokolenia do twórczego rozwijania kultury”².

Koncepcja nowoczesnego wykształcenia ogólnego wymaga mocnego położenia nacisku na kształcenie instrumentalne, trzeba bowiem wyposażać młodzież dorastającą w pewne niezbędne umiejętności i nawyki dalszego kształcenia się, jak też w narzędzia (umiejętności) wielostronnej ekspresji. Nasze dotychczasowe doświadczenia w tych dziedzinach, zwłaszcza jeśli idzie o umiejętności ekspresyjne, są — niestety — bardzo niezadowolające. Dobrze więc, iż zaczyna się podkreślać ekspresyjną rolę języka ojczystego, oby jednak nie skończyło się na ogólnych dyrektywach.

Także sprawa języków obcych urasta współcześnie do spraw o znaczeniu kapitalnym. W krajach skandynawskich absolwenci szkół średnich opuszczają je w zasadzie z dwoma językami obcymi czynnie opanowanymi, tymczasem nasi absolwenci są pod tym względem analfabetami. Im wcześniej zacniemy uczyć języków obcych, tym większych spodziewać się możemy efektów tej nauki. W niektórych szkołach dzieci mogłyby więc rozpoczynać naukę języka obcego już od klasy czwartej, a nawet od trzeciej, tymczasem projekt tę sprawę usztywnia, przewidując tradycyjnie rozpoczynanie języka rosyjskiego od klasy piątej, a języka zachodnioeuropejskiego od klasy siódmej.

Jeśli chodzi o inne grupy przedmiotowe, to warto zwrócić uwagę, iż np. w koncepcji NRD-owskiej 10-letniej „*Oberschule*” wyeksponowano wykształcenie matematyczne, przyrodnicze i politechniczne, nadając tej szkole odpowiedni charakter. W koncepcji naszej szkoły 10-letniej też byłoby potrzebne zwrócenie uwagi na sprawy o centralnym dla niej znaczeniu, a więc na rolę języka polskiego, na rolę matematyki, jak też na istotę kształcenia politechnicznego. Czy można uznać wprowadzenie przedmiotu pod nazwą — „Technika i praca” za rozwiązanie kwestii kształcenia politechnicznego? Na pewno nie, trzeba by więc w założeniach programowych jasno przedstawić, czym ma być politechnizacja w nowej szkole 10-letniej, w czym się ona powinna wyrażać. Przyjmujemy wszak określoną koncepcję wykształcenia przyszłego Polaka, polegającą na gruntowności wykształcenia ogólnego i solidności podstaw politechnicznych, co ma mu z kolei pozwolić na realizowanie różnych programów kształcenia zawodowego w odpowiednio krótszych okresach czasu. O tych sprawach przedstawiony projekt właściwie nie mówi nic. Sprawy politechnizacji i kształcenia zawodowego zeszyły w cień, właściwie w całej reformie naszej postawione zostały niejasno.

² *Trybuna Ludu* 1973, nr 286, s. 4.

Sprawa następna — to organizacyjna koncepcja nowej szkoły. Założenia jej mówią, iż ma się opierać nadal na systemie klasowo-lekcyjnym. Jest to skądinąd konieczność, której uniknąć się nie da, ale trzeba też widzieć proces stopniowego, czy przynajmniej częściowego, odchodzenia od tego systemu. Ustawa Sejmu PRL z 13 X 1973 r. podkreśla, iż przyszła szkoła ogólnokształcąca powinna być terenem wielostronnej działalności uczniów, tymczasem szkoła oparta na systemie klasowo-lekcyjnym nie może, nie jest w stanie, rozwijać wielostronnej działalności swych uczniów. Dlaczego? Przede wszystkim dlatego, gdyż o sposobie pracy uczniów decyduje nie co innego, a plan nauczania. Jeśli więc projektowany plan nauczania szkoły 10-letniej przewiduje w klasie pierwszej 24 godziny zajęć lekcyjnych tygodniowo, to znaczy, iż dzieci w tej klasie będą owe 24 godziny spędzać w ławkach, gdzie jest więc teren dla ich wielostronnej działalności. Wniosek przeto oczywisty, iż zadanie rozwijania wielostronnej działalności uczniów powinno znaleźć swoje realne odbicie w planie nauczania szkoły.

Także funkcje szkoły 10-letniej nie zostały określone jasno. Daje ona przecież, jak zostało podkreślone w zagajeniu, niepełne średnie wykształcenie, a równocześnie słyszy się tu i ówdzie, że jej absolwenci będą otrzymywali matury. U sąsiadów naszych rzecz została postawiona jasno, bo w ZSRR szkoła 10-letnia umożliwia podejmowanie studiów wyższych, a w NRD 10-letnia „Oberschule” takich uprawnień nie posiada, gdyż dopiero rozszerzona szkoła średnia 2-letnia, tzw. „erweiterte Oberschule” daje swym absolwentom takie możliwości. U nas tymczasem nie wiadomo, czym szkoła 10-letnia ma być. Gubimy się więc w domysłach.

Nowoczesny system oświatowy nie może być pozbawiony odpowiednio funkcjonującego systemu orientacji szkolnej. Z tego punktu widzenia preorientację w klasie pierwszej uznać musimy za całkowite nieporozumienie, natomiast od klasy pierwszej trzeba rozpocząć systematyczne poznawanie dziecka. Projekt o tych sprawach milczy, nawet nie wyjaśnia, dlaczego tego zagadnienia nie podejmuje. System oświatowy, zwłaszcza system szkolny, powinien dysponować szeregiem zabiegów umożliwiających podsuwanie uczniom pewnych treści, które pozwalałyby sprawdzać stopień rozwoju ich niektórych dyspozycji, oraz to, co ich interesuje obecnie i co może ich interesować trwale w przyszłości. Diagnostykę szkolną musimy uznać dzisiaj za sprawę pierwszoplanowej wagi.

Wiąże się z nią ściśle sprawa selekcji szkolnej. Nauczyciele nie rozporządzają odpowiednimi kryteriami, na podstawie których mieliby selekcjonować uczniów, sugerując niektórym z nich przejście do klas uzawodowionych. Funkcji tych nie da się przesunąć na barki nauczycieli. Sama idea różnicowania programowego w kształceniu średnim zasługuje na uznanie, ale funkcję tę powinni spełniać specjaliści — psychologowie, pedagogowie i socjologowie.

Wreszcie kwestia ostatnia — wychowanie młodzieży do pracy. Dotych-

czas szkoła nasza nie stworzyła w tym zakresie odpowiedniego systemu działań. Wiele powinniśmy w tym względzie zmienić w naszym kraju na lepsze dzięki szkole. Powinno się więc nadać temu postulatowi właściwy wymiar, traktując rzecz do pewnego stopnia eksperymentalnie i elastycznie.

Doc. dr hab. Feliks Korniszewski

Zadania nakreślone w projekcie uznać trzeba za bardzo trudne. Wymagają one dla swego zrealizowania wysokich kwalifikacji nauczycielskich. Sami nauczyciele muszą podjąć masowo proces ustawicznego samokształcenia. Ale przed nauczycielem stawia się też poważne obowiązki na odcinku działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej z młodzieżą, obowiązki wobec środowiska społecznego. Są to zadania nowe i wyraźnie dodatkowe. Należy więc pozyskać do tych działań nowe, specjalistyczne etaty specjalistów, gdyż nie można będzie przesunąć całości wymienionych obowiązków na barki nauczycieli przedmiotów, którzy robiliby to zapewne po dyletancku, raczej pozorując tę działalność niż ją naprawdę prowadząc.

W założeniach, o których tutaj mówimy, autorzy ich piszą m.in. o zasadzie jedności nauczania i wychowania. Czytamy mianowicie, iż „wszystkie przedmioty i zajęcia jednoczy wspólna tendencja, zmierzająca do ścisłego wiązania procesu dydaktycznego z procesem wychowawczym. W myśl tej zasady zakłada się podniesienie rangi wychowawczej przedmiotów szkolnych przez taki dobór treści programowych, który by zapewniał nauczanie wychowujące w kursie każdego przedmiotu, zarówno w grupie przedmiotów humanistyczno-społecznych, jak i matematyczno-przyrodniczych”³. Z tak brzmiącymi sformułowaniami zgodzić się nie można, ponieważ nauczaniu matematyki, fizyki, chemii, biologii nie towarzyszą specyficznie socjalistyczne treści wychowawcze, skrupia się ono przecież na całym świecie na poznawaniu przyrodniczych praw obiektywnych. Treści tego nauczania są więc wychowawczo neutralne, mówienie zatem o jedności nauczania i wychowania oraz rozciąganie tej zasady także na przedmioty matematyczno-przyrodnicze jest daleko idącym uproszczeniem. Z tego punktu widzenia założenia projektu 10-letniej szkoły wymagają odpowiednich korektur.

Dr Józef Galant

Krytykowano tutaj system klasowo-lekcyjny, ale nas przecież na inny system, wymagający odpowiednio wyższych nakładów finansowych, nie stać. Zresztą, nie jest on wcale taki zły. Podnoszono też zarzut przeciwko

³ M. Maciaszek: Założenie i propozycje programowe średniej szkoły ogólnokształcącej. Warszawa 1976, s. 14.

zasadzie jedności nauczania i wychowania, tymczasem prawdą jest, iż w szkole wychowujemy głównie poprzez odpowiedni dobór treści nauczania. W tym rozumieniu rzeczy także treść nauczania matematyki może mieć znaczenie wychowawcze, a zależy to zwykle od okoliczności. Z tego punktu widzenia można zarzucić projektowi nowych programów dla klas I—III, iż zasada ta nie została w nich należycie uwzględniona i zrealizowana. Cele nauczania nie są w sposób właściwy w poszczególnych przedmiotach skonkretyzowane.

Ważną zasadą, w projekcie podkreślaną, jest zasada integracji treści nauczania i wychowania, trzeba jednak stwierdzić, iż w przygotowanych projektach programów zasada ta nie znalazła pokrycia. Nie została też zdecydowanie rozwiązana sprawa nauczania całościowego i przedmiotowego na szczeblu początkowym nowej szkoły. Nauczanie całościowe uznać należy za coś, co już zbankrutowało ostatecznie.

II. KSZTAŁCENIE PEDAGOGICZNE NAUCZYCIELI

Zagajenie dyskusji (Doc. dr hab. Wacław Wojtyński)

Pogląd to stary, iż wydajność pracy szkolnej zależy przede wszystkim od nauczyciela. Z tym się na ogół zgadzają wszyscy. Pogląd ten usiłuje się często zawęzić, kiedy się twierdzi, iż owa wydajność jest uwarunkowana głównie kwalifikacjami nauczyciela, że im te kwalifikacje są wyższe, tym efektywniejsza być musi praca zarówno pojedynczego nauczyciela, jak i całej szkoły.

Gdyby chciało się być ścisłym, trzeba by powiedzieć, iż naprawdę nie stwierdzono tego jeszcze w sposób jednoznaczny, czy przede wszystkim poziom wykształcenia nauczyciela decyduje o efektach jego pracy, czy może określone walory osobowościowe, np. rzetelny stosunek do obowiązków szkolnych, pracowitość połączona z systematycznością i solidnym przygotowaniem się do każdej godziny lekcyjnej. Znane są przecież sytuacje wielu szkół w dużych miastach, gdzie od dawna odsetek nauczycieli szkół podstawowych z wyższym wykształceniem był wysoki, a gdzie poziom nauczania i wychowania — w porównaniu ze szkołami, gdzie uczyli w sensie dominującym nauczyciele z wykształceniem średnim lub po SN, nie był lepszy. Na znaczenie waloru pilności i solidności oraz systematyczności nauczycielskiej zwrócił uwagę B. Niemierko, badając odpowiednią populację zawodową na terenie b. woj. olsztyńskiego.

Trzeba by więc podkreślić z naciskiem, iż nie powinno się fetyszyzować formalnego cenzusu wykształcenia, a zatem nie powinno się także organizować swoistego „wyścigu” po dyplomy, gdyż ów „wyścig” nie zawsze prowadzi naprawdę do wiedzy, nie zawsze wzbogaca osobowość nauczyciela-wychowawcy. Co więcej, daje się zauważyć w społeczności nauczy-

cielskiej wzrost postaw fałszywych, koniunkturalnych, niosących z sobą złe skutki dla szkoły. Należałoby przeto kwestionować wielotorowość możliwości zdobywania dyplomów. Dawcami nauczycielskich dyplomów powinny być jedynie i wyłącznie szkoły wyższe, skoro chodzi o zdobywanie cenzusu wykształcenia wyższego.

Plan nauczania przyszłej 10-letniej szkoły ogólnokształcącej obejmuje 17 przedmiotów, nadto różne zajęcia problemowe, dydaktyczno-wyrównawcze, sportowe, artystyczne, techniczne — obowiązkowe i nadobowiązkowe. Do najliczniejszych godzinowo przedmiotów należą: język polski (64), matematyka (43), kultura fizyczna (24), technika i praca (20), gdy równocześnie takie przedmioty, jak plastyka, muzyka, historia, geografia, biologia, fizyka mają do dyspozycji średnio po 11 do 13 godzin, chemia zaś rozporządza 7 godzinami. W stosunkowo dobrej sytuacji znajdują się języki obce, zwłaszcza język rosyjski z 17 godzinami w całym cyklu nauczania. W związku z tym jest w pełni uprawnione pytanie, czy profil kształcenia nauczycieli takich przedmiotów, jak geografia, biologia, fizyka, chemia, powinien być nadal utrzymywany jako wąski — jednospecjalnościowy, czy też, co ma miejsce w większości krajów europejskich, powinien być rozszerzony na wybrany przedmiot pokrewny. Trzeba przyznać, iż chlubimy się tym osiągnięciem, ale czy szczylenie się czymś, co może się okazać w praktyce złe, zwłaszcza w wiejskich szkołach jednociągowych, jest usprawiedliwione? Obojętność na te sprawy może płynąć stąd, iż obecnie, wskutek wadliwej polityki kadrowej, znaczna część nauczycieli uczy przedmiotów, do których nie została przygotowana.

Szkoła 10-letnia ma być nowoczesną szkołą środowiskową. Podkreśla się jej charakter otwarty. Ma ona reprezentować tendencję do wiązania swej pracy z otaczającym ją życiem, głównie przez fakt pełnienia przez uczniów różnych ról, przybliżających ich do pełnienia określonych funkcji w życiu realnym. Z drugiej strony chodzić będzie o pozyskiwanie niektórych fachowców do współpracy dydaktycznej i wychowawczej ze szkołą. Z tych względów z krytyką spotyka się dzisiejszy, nadzbyt teoretyczny sposób kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, co rodzi słabą szansę ukształtowania właściwych zawodowi nauczycielskiemu w każdej specjalności — umiejętności praktycznych. Postuluje się nawet (W. Okoń), aby kształcenie nauczycieli zacząć traktować jako system zadań i ról, które studenci powinni opanować w toku studiów. Do najważniejszych zaliczyć trzeba: rolę nauczyciela przedmiotu czy szczebla szkoły, rolę wychowawcy, zwłaszcza wychowawcy klasy, rolę opiekuna organizacji, organizatora wycieczek szkolnych i inne. Takie ujęcie rzeczy pozwoliłoby rozwijać w młodych ludziach ich inicjatywę i twórcze elementy osobowości.

Na czym miałyby polegać istotny sens kształcenia pedagogicznego przyszłego nauczyciela-specjalisty? Czy ma to być przygotowanie wąsko profesjonalne, nastawione tylko na zdobycie określonych umiejętności meto-

dycznych, jak chce tego znaczna część „profesury”, reprezentującej nauki pozapedagogiczne? Czy też ma to być przygotowanie pedagogiczne na tyle szerokie, aby wprowadzało młodego nauczyciela-specjalistę w kulturę, pozwalało poznać jej istotne wątki i rozumieć podstawowe jej nurty? Tymczasem wiedza pedagogiczna i psychologiczna, jaką zdobywa dzisiaj kandydat na nauczyciela matematyki, chemii, biologii i in., jest wiedzą spreparowaną na wąski użytek profesjonalny. Nie zadowala ona dla tego ambitniejszej młodzieży, jest dla niej nudna, mało interesująca. Nie ukazuje ona wychowania w szerokich związkach z rzeczywistością kulturową, z tendencjami rozwojowymi współczesności, słabo jest osadzona w realiach życia społecznego. Z drugiej strony wiedza ta słabo jest zintegrowana z wiedzą metodyczną, która powinna przecież wyrastać z pnia pedagogiki, zwłaszcza dydaktyki ogólnej — z jednej strony, oraz z pnia wiedzy kierunkowej — z drugiej.

Należy podkreślić, iż przyszła szkoła średnia jako szkoła powszechna będzie wymagała od nauczyciela-specjalisty przedmiotowego postawy dynamicznej, inicjatywy w tworzeniu pracowni i gabinetów, działek i ogrodów szkolnych, laboratoriów chemicznych i fizycznych. Nadto będzie oczekiwała od niego umiejętnego pokierowania pracą różnych zespołów szkolnych i pozaszkolnych, samorządem, drużyną harcerską i wielu innymi organizacjami. Przygotowanie pedagogiczne powinno więc być na tyle pełne, aby mogło zapewnić właściwe podstawy teoretyczne do tak pojętego działania praktycznego. Nie wystarczy dobry specjalista, ekspert w zakresie danego przedmiotu, lecz ta cenna wiedza musi być „wmontowana” niejako w osobowość nauczyciela-wychowawcy o pełni walorów zawodowych, ideowych i moralnych.

DYSKUSJA

Prof. dr hab. Józef Kozłowski

Obecną koncepcję jednokierunkowego kształcenia nauczycieli w Polsce uznać należy za słuszną. Kształcenie i zatrudnienie — są to dwie różne rzeczy, nie można ich mieszać ze sobą. Nauczyciel nie może, nie powinien zatracać kontaktu z rozwojem nauki, z odpowiadającą jego specjalności dyscypliną naukową. Kształcenie nauczyciela w zakresie obranego przez niego kierunku musi być przeto głębokie, naprawdę specjalistyczne. Zatrudnienie natomiast oznacza co innego. Nauczyciel nie musi uczyć ciągle, przez całe życie, tego samego przedmiotu, może i powinien zmieniać charakter swej pracy, jeśli bierze za nią odpowiedzialność. Nauczyciela trzeba widzieć również w innych punktach wielkiej drabiny zatrudnieniowej w państwie, w punktach nie reglamentowanych ściśle raz zdobytym wykształceniem. Nadto nauczyciel nie będzie w przyszłości musiał uczyć

tylko w jednej szkole. Koncepcja obecna powinna być zatem zachowana, ale doskonalona.

Rola organizatora i animatora — to rola w stosunku do nauczyciela przyszłości za ciasna. Musi on być przecież nosicielem określonych wartości. Zasada podmiotowości kształcenia — to właściwe credo naszej przyszłej szkoły, jej zasada naczelną. Nastawiamy się na rozwijanie tej wartości, jaką stanowi dziecko. Ale zasada podmiotowości musi być rozsądnie połączona z zasadą przedmiotowości. Na styku tych zasad należy szukać naszej nowej dydaktyki. Interakcja podmiotu i przedmiotu — to jest cała tajemnica. Jak treści kształcenia szkolnego i pozaszkolnego korelują z rozwojem ucznia?

Z projektu nowej szkoły nie widać, jak jest w cały system wmontowana praca domowa ucznia. Jest to niepokojące, ponieważ może oznaczać dehumanizację życia szkolnego.

Doc. dr hab. Stanisław Nowaczyk

Można wyrazić wątpliwość, czy w ramach czterech lat studiów zdołamy przygotować należycie nauczyciela o tak szerokich prerogatywach w życiu szkolnym i pozaszkolnym. W jeszcze większej mierze wątpliwość ta odnosi się do nauczyciela klas początkowych, którego przygotowanie praktyczne musi być odpowiednio szerokie. Należałoby więc postulować 5-letni okres studiów uniwersyteckich dla przyszłych nauczycieli.

Prof. dr hab. Miron Krawczyk

Jeśli idzie o specjalistyczne kształcenie nauczycieli, to samo życie problem ten rozstrzygnęło. Żyjemy wszak w okresie rewolucji naukowo-technicznej, trzeba więc na jej tle widzieć nie tylko samą szkołę, ale i środki, jakie powinna ona mieć do rozporządzenia. Nauczyciel musi być gruntownie przygotowanym do swej pracy specjalistą. Kto może wzbudzić u młodzieży zapał do nauki, jak nie nauczyciel tego właśnie rodzaju?

Za błąd należy uznać, że projekt nie zajmuje wyraźnego stanowiska w kwestii prac domowych uczniów. Kiedy mogą oni nauczyć się samokształcenia, wdrażać się do niego, jeśli prace domowe zostaną usunięte z codziennego toku szkolnego.

Dr Józef Galant

Jako nauczyciel „z terenu” widzę dobrze sytuację nauczycielską. Wzrasta obecnie szybko liczba nauczycieli niekwalifikowanych. Jest ich w Polsce ok. 10 tys. Dopyływ kadry z wykształceniem wyższym jest za

słaby, przy tym znaczna część młodych nauczycieli nie chce podejmować pracy w szkołach wiejskich. Mamy szkołę jednolitą, ale daleko posuniętą niejednorodność warunków jej pracy, a więc i pracy nauczycieli. Powinny być przyjęte odpowiednie bodźce zachęcające do podejmowania pracy na wsi, gdyż brak nauczycieli będzie się stawał coraz dokuczliwszy. Należałoby też pracować nad zmianą atmosfery pracy w wyższych uczelniach kształcących nauczycieli na korzystniejszą. Chodziłoby przede wszystkim o bliższy kontakt nauczycieli akademickich ze studentami, był on, jak dobrze wiemy, wielką siłą liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich, były to bowiem szkoły liczące po kilkuset uczniów względnie studentów.

Tadeusz Suberlak (sekretarz ZG ZNP)

Dziękując za uwagi i opinie aktywnemu redakcyjnemu *Ruchu Pedagogicznego*, stwierdzić należy, iż posłużą one do zaprezentowania przez Prezydium ZG ZNP stanowiska w sprawie reformy szkolnej na czerwcowym Plenum naszej organizacji. Jest, niestety, w zawodzie naszym szereg zjawisk, które zaskakują. Oto gospodarka dynamicznie rozwijająca się na zasadzie ssącej gąbki wyciąga ze szkolnictwa wielu wartościowych nauczycieli, z dużym doświadczeniem i wysokimi kwalifikacjami, na miejsce których trzeba zatrudniać nauczycieli bez koniecznych kwalifikacji. Także problemy płacowe mają w tym swój znaczący udział. W najbliższym czasie zostanie rozwiązany problem nauczycieli-emerytów tzw. starego portfela, co niewątpliwie usunie jeden z najbardziej bolesnych powodów rozżalenia niemałej grupy członków Związku.

Podsumowanie dyskusji — Prof. dr Ignacy Szaniawski

Wszystkie głosy były bardzo istotne i ważne. Dotyczyły one trzech kwestii: a) statusu szkoły ogólnokształcącej 10-letniej; b) kształcenia nauczycieli; c) nauczania na początkowym szczeblu szkolnym. W kwestii pierwszej słusznie podkreślono, że jest to szkoła i powszechna, i średnia, i 10-letnia, i ogólnokształcąca, przy czym nie wiadomo jeszcze, jaki jest jej status, czy kończy się maturą, czy nie. Edukacja ogólna na poziomie średnim w większości krajów trwa lat 12 lub 13. Dobrze się więc stało, iż podkreślono rolę i rangę wykształcenia ogólnego jako podstawowego narzędzia komunikowania się ludzi z ludźmi w erze rewolucji naukowo-technicznej i komputeryzacji społeczeństw. Reforma sprawy tej nie złatwia. Filarem społeczeństwa jest solidna szkoła ogólnokształcąca, zawodowa i wyższa, a nie ustawiczne kształcenie. Dbałość o poziom i rangę szkoły stanowić musi podstawowy obowiązek organizatorów oświaty.

Próby podporządkowywania nauczania systemowi klasowo-lekcyjnemu

kończyły się zawsze werbalizmem szkolnym. Nie możemy być przeto obrońcami i zwolennikami tylko tego systemu. Przedmiotów przyrodniczych nie można „zamykać” w systemie zajęć klasowo-lekcyjnych.

Słusznie też zwrócono w dyskusji uwagę na dość niejasno zarysowaną koncepcję kształcenia zawodowego. Podobnie rzecz się ma z kształceniem politechnicznym.

Również postulaty związane z wychowaniem nie zostały ujęte dobrze. Występuje hipertrofia w sensie deklaratywno-wychowawczym. Nauczyciel matematyki szuka prawdy, nauczyciel fizyki szuka dowodów i na tym polega ich główna rola wychowawcza. W obrębie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych szukamy racji, a w obrębie przedmiotów humanistycznych kładziemy nacisk na przeżywanie wartości, kształtowanie kultury uczuć.

Słabo została potraktowana w projekcie reformy funkcja selekcyjna, diagnostyczna i dyferencyjacyjna szkoły ogólnokształcącej, a jest to sprawa o kapitalnym znaczeniu. Występuje wyraźnie zjawisko przeciążenia dnia i tygodnia pracy ucznia.

W kwestii drugiej dano w dyskusji wyraz zaniepokojeniu postępującym zjawiskiem negatywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego. Postulowano ograniczenie tego zjawiska do nie dającego się uniknąć minimum. Nie po raz pierwszy staje na porządku dziennym sprawa zamiłowania do tego zawodu. Zwrócono uwagę na niektóre kolizje, np. na kolizję między postulatem gruntowności wykształcenia nauczyciela a okresem jego studiów, jak też na kolizję między kształceniem specjalistycznym jednoprzedmiotowym a faktycznymi potrzebami szkół.

Wreszcie w kwestii nauczania początkowego stwierdzono po dyskusji, iż przedmiotowe nauczanie na tym szczeblu szkolnym nie jest wskazane, że potrzebny jest tym dzieciom jeden, ale dobrze przygotowany, nauczyciel-wychowawca. Autorzy koncepcji stawiają te sprawy jednak dość niejasno.

Opr. W.W.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

O WARUNKACH I SKUTKACH SPOŁECZNYCH UPOWSZECHNIANIA SZKOŁY ŚREDNIEJ (KILKA HIPOTEZ I WĄTPLIWOŚCI)

1. Dostępność oświaty a mobilność społeczna

Jednym z istotnych celów, które ma realizować socjalistyczny system oświatowy, jest takie jego funkcjonowanie, aby — poprzez jednolity po-

ziom, jakoś efektów — przyczyniał się on do wzrostu tempa ruchliwości społecznej jednostek z warstw społecznych gorzej dotąd usytuowanych kulturalnie i społecznie, aby zmniejszał on dystanse społeczne istniejące jeszcze w nieegalitarnym społeczeństwie współczesnym. Innymi słowy: ważnym celem socjalistycznego systemu oświaty jest wzmaganie kolektywnej mobilności, przemieszczeń społecznych z klasy chłopskiej do robotniczej i z obydwu tych klas — do inteligencji pracującej.

Stopa mobilności społecznej zależy od wielu uwarunkowań. Wśród nich z oświatą wiążą się: wzrost demokratyczności szans na kształcenie oraz wzrost popytu społecznego na wykształcenie. Wzrost demokratyczności szans oświatowych osiąga się poprzez uprzystępnianie i rzeczywiste upowszechnianie podstawowego szczebla szkolnictwa oraz poprzez jednolity poziom efektów szkół pracujących w różnych warunkach i z różnymi uczniami. Wzrost apetytów kształceniowych w społeczeństwie jest wypadkową miejsca wykształcenia w systemie wartości, prestiżu ludzi wykształconych, zależności awansu społecznego i zawodowego od wykształcenia, zależności wykształcenia i płac, indywidualnych kosztów kształcenia i innych. Ważnym czynnikiem podnoszenia popytu na wykształcenie (orientacji na kształcenie się, aspiracji do kształcenia się) jest propagowanie, reklamowanie wykształcenia jako czegoś, co samo dla siebie jest warte osiągnięcia, jako jednej z centralnych wartości w życiu człowieka itp.

Z punktu widzenia reformatora oświaty, który chce przyczynić się do podniesienia stopy mobilności społecznej poprzez usprawnianie podległego mu systemu instytucji, rozpatrzeć można trzy relacje pomiędzy wzrostem demokratyczności szans oświatowych (opatrzymy to pojęcie kodem d.o.) a wzrostem społecznego popytu na wykształcenie (opatrzymy to kodem p.n.w.), z których każda przynosi odmienny skutek dla zmian stopy mobilności społecznej (Δ m.s.).

Pierwsza z tych relacji jest następująca. Jeżeli wzrost powszechności efektywnej (funkcjonalnej) jednolitości oświaty jest wolniejszy (słabszy) niż wzrost społecznego zapotrzebowania na wykształcenie, to nie nastąpi wzrost mobilności społecznej. Co więcej, przewaga apetytów społecznych nad możliwościami ich zaspokojenia może wtedy doprowadzić do zmniejszania się mobilności społecznej poprzez zaostrzenie konkurencji do pożądaných zakładów kształceniowych, wzrost elitaryzmu niektórych szkół (choćby było to całkowicie ukrytym procesem). Mówiąc symbolami, można to wyrazić tak:

Jeżeli d.o. < niż p.n.w., to $\ominus \Delta$ m.s.
--

Rzecz jasna, nietrudno sobie wyobrazić taką sytuację, gdy reformatorom oświaty, z pomocą środków masowej informacji i propagandy oraz

w atmosferze początkowego społecznego entuzjazmu do reformowania, daje się wcześniej osiągnąć maksymalne i powszechnie rozbudzone apetyty społeczne na wykształcenie niż realnie zbudować warunki organizacyjne do równie intensywnej zmiany w demokratyzowaniu szans oświatowych. To drugie może okazać się zwłaszcza trudne w sytuacji skierowania całej uwagi i większości środków na te elementy systemu oświaty, od których demokratyzacja szans oświatowych mało zależy. I tak, jednolitość funkcjonalna szkolnictwa zależy w największym stopniu od wyrównania szans na najniższym (najwcześniejszym) stadium rozwoju przedmiotu wychowania (żłobek, przedszkole, początkowe klasy szkoły podstawowej) oraz od zlikwidowania dysproporcji pomiędzy funkcjonowaniem najsłabszych ogniw systemu w stosunku do jego elementów silnych (takim słabym ogniwem jest kształcenie podstawowe dzieci ze środowisk rolniczych). Skoncentrowanie sił i środków — przy ich ograniczonej — na przykład na dobudowanie do aktualnej szkoły powszechnej kilku klas powszechnej jednolitej szkoły ogólnokształcącej — może dać wspomniany efekt przewagi apetytów nad możliwościami zaspokojenia, a przez to — zahamowanie tempa egalitaryzacji społeczeństwa.

Drugi typ relacji, który może być tu wzięty pod uwagę, to sytuacja, gdy wzrost demokratyczności szans oświatowych jest szybszy niż wzrost społecznego popytu na wykształcenie. Wtedy stopy mobilności społecznej będą dodatnie.

Jeżeli d.o. $>$ niż p.n.w. — to $+\Delta$ m.s.

Jest to sytuacja, w której reformatorowi skutecznie udaje się upowszechnić w pełni zaprojektowaną długość okresu szkoły powszechnej oraz uczynić ją w pełni rzeczywiście jednolitą. Nietrudno sobie wyobrazić, że reformator ten, zyskawszy potężne środki, uruchomił i konsekwentnie przeprowadził kilka strategicznych linii działania: bardzo silnie rozwinął pracę kompensacyjno-stymulującą w stosunku do dzieci najmłodszych ze środowisk zapewniających utrudniony start szkolny (0—7 lat); całkowicie zlikwidował różnicowanie poziomu funkcjonowania szkół wiejskich i miejskich (m.in. poprzez skierowanie na wieś lepszych nauczycieli, zapewnienie im korzystniejszych warunków pracy, życia i płacy), uruchomił w całym szkolnictwie powszechnym skuteczne instytucje diagnozy, opieki i kompensacji; jednocześnie umiejętnie sterował systemem propagandy i mechanizmami wzrastania prestiżu wykształcenia, aby nie doprowadzić do takiej przewagi potrzeb nad możliwościami ich zaspokojenia, że będzie ona miała hamujący wpływ na przemieszczenia społeczne.

Trzecia z możliwych tu relacji będzie miała miejsce wtedy, gdy wzrost demokratyczności szans oświatowych będzie podobny, zrównoważony w stosunku do wzrostu społecznego popytu na wykształcenie. Przypusz-

zczać można, iż wtedy wzrost tempa mobilności społecznej będzie zerowy albo będzie bliski zera.

Jeżeli d.o. \approx p.n.w. — to Δ m.s. \approx 0

Zatem wysiłek reformatora w kierunku zwiększenia demokratyczności szans oświatowych oraz podnoszenia poziomu funkcjonowania szkolnictwa może być uwieńczony sukcesem, a zarazem może to nie dawać żadnych lub prawie żadnych efektów dla zmian w makrostrukturze społeczeństwa. Inaczej mówiąc: realizacji części podstawowych celów systemu oświatowego może towarzyszyć brak realizacji jego celów wynikających z ustroju społeczno-politycznego.

Sumując to można powiedzieć, że nie zawsze osiągnięty cel wewnętrzny reformy systemu oświatowego sprzyja realizacji celów szerszego systemu społecznego, a nawet cele te mogą być sprzecznie w stosunku do siebie realizowane. Nie trzeba chyba dodawać, że pożądana jest jedynie druga z wyliczonych tu relacji pomiędzy efektami reformy oświaty i oczekiwaniem społecznymi.

2. O efekcie przekroczenia pułapu. Powszechna średnia czy powszechna średnia ogólnokształcąca?

W współczesnych państwach europejskich ludzie muszą chodzić do szkoły przez określoną ilość lat albo muszą ukończyć określoną ilość klas szkolnych. Nie wszyscy jednak mogą uczęszczać do szkoły tak długo, jak muszą, i nie wszyscy chcą skończyć nakazaną ilość klas szkolnych. Objawia się ten konflikt szczególnie wyraźnie wtedy, gdy przedłużeniu ulega długość okresu nauki przymusowej. Nasila się wówczas odpad szkolny.

W skali społecznej można próbować określać tę granicę, pułap potrzeb i możliwości uczęszczania do szkoły przez określony czas. Na przykład taki pułap potrzeb dla klasy I szkoły powszechnej wynosiłby niewątpliwie 100%, a pułap możliwości nieco mniej, bowiem jakiś ułamek procentu dzieci chorych i kalekich nigdy nie podejmie nauki szkolnej. Dla klasy VIII, IX, X, XI te dwie wielkości będą bardziej odległe od 100, a odległość będzie rosła wraz z podwyższaniem pułapu konieczności, tj. ostatniej klasy nauki obowiązkowej.

Obecnie przedłużamy w Polsce o dwie klasy długość obowiązkowej nauki szkolnej. Czynimy to w warunkach, w których to, co nazywamy pułapem możliwości dla klasy VIII, wynosi około 90—91% (na wsi około 80%) i w których pewna część młodzieży nie może lub nie chce kontynuować nauki w dowolnym typie szkoły ponadpodstawowej. Pozostała część młodzieży kończy klasę VIII i kontynuuje naukę w jednym z pionów

pluralistycznego, zróżnicowanego szkolnictwa ponadpodstawowego: 1) średniej szkole ogólnokształcącej kończącej się maturą i przygotowującej do studiów wyższych, a w razie braku sukcesu w dostaniu się na studia — kieruje do jednego z typów zawodowych szkół maturalnych albo do pracy, gdzie następuje przyuczenie się do zawodu; 2) średniej szkoły technicznej, która daje maturę i zawód oraz która na im wyższym poziomie pracuje, tym intensywniej przekazuje swoich absolwentów szkolnictwu wyższemu (czyli pełni funkcję szkoły ogólnokształcącej); 3) podstawowej (zasadniczej) szkoły zawodowej, która daje zawód robotnika wykwalifikowanego (lub równorzędnego) i także — im lepiej pracuje, tym większą część najlepszych absolwentów przekazuje do technicznej szkoły średniej; 4) zasadniczej szkoły zawodowej doksztalcającej młodych ludzi, którzy już mają zapewnioną pracę zawodową i naukę łączą z pracą; ten typ szkoły — gromadzący ogromną masę młodzieży — jest tani, w małym stopniu drożny i jest wyrazem przystosowania szkolnictwa do sytuacji na rynku pracy i do własnej (szkolnictwa) niewydolności (szkoly te gromadzą młodzież, która dotąd nie odniosła sukcesów w nauce i którą nie stać na ryzyko długotrwałego kształcenia ogólnego bez gwarancji pozyskania zawodu i studiów); 5) zasadniczej szkoły rolniczej, mającej status poprzedniego typu (szkoly doksztalcającej), przeznaczonych dla młodzieży z rodzin rolników, w małym stopniu drożnej i gromadzącej również młodzież, która nie miała dotąd sukcesów w nauce. Typem pośrednim pomiędzy 1 a 2 i 3 są rozwijane obecnie licea zawodowe, dające maturę ogólnokształcącą i zawód robotnika wykwalifikowanego.

Ta część młodzieży, która chce i może uczyć się w liceach ogólnokształcących — uczy się w nich. Licea ogólnokształcące są najdłuższą i zatem najdroższą (dla rodziny) drogą do zdobycia zawodu, a zarazem są najkrótszą drogą do studiów wyższych.

Znaczna część ich absolwentów nie może, mimo iż tego pragnie, studiować (mniej miejsc na studiach niż absolwentów liceów; studiują ci, którzy przeszli przez system rekrutacyjno-selekcyjny). Ta część absolwentów kierowana jest do średnich szkół technicznych opartych na podbudowie matury ogólnokształcącej. Te ostatnie mają charakter „ratunkowych” ścieżek wśród dróg szkolnych młodzieży, „ścieżek” zresztą ślepych lub ślepawych.

Technika i zasadnicze szkoły zawodowe pełnią dwie sprzeczne funkcje. Kształcą fachowców średniego i podstawowego szczebla, a zarazem przygotowują do kontynuacji nauki (na studiach, w technikach). Jak wspomnieliśmy, im lepiej szkoły te realizują kształcenie ogólne, tym w większym stopniu oddają najlepszą część swego „produktu” poza zawód, do którego przygotowywania są głównie powołane.

Na tle tych przypomnianych informacji elementarnych można postawić pytania: 1) Jak wysoki jest pułap społecznych potrzeb i możliwości w zakresie średniego (maturalnego) wykształcenia ogólnego? 2) Jak wy-

soki jest pułap potrzeb i możliwości w zakresie kształcenia ponadpodstawowego?

Odpowiedź na pytanie drugie wydaje się dość prosta. Pułap możliwości i potrzeb w zakresie kształcenia po ukończeniu obecnej ósmej klasy jest równy lub prawie równy osiągniętemu poziomowi skolaryzacji na poziomie początku nauki obecnych klas pierwszych (dziewiątych) wszystkich szkół ponadpodstawowych razem wziętych. Praktycznie nie ma dziś takiej młodzieży, która by chciała, a nie mogła chodzić do jednego z typów szkół ponadpodstawowych, chociaż jest jeszcze sporo młodzieży, która nie może lub nie chce uczyć się nawet do ośmiu klas, a tym bardziej w dziewiątej i starszych klasach.

A jak jest z kształceniem ogólnym? I ten pułap jest co najmniej osiągnięty, jeśli nie przekroczony.

Na czym zaś polega obecna reforma szkolna? Istotą jej jest restrukturyzacja szkolnictwa powyżej obecnej ósmej klasy, przy czym z góry autorzy modelu organizacji szkolnictwa liczą się z faktem niemożności kontynuowania nauki w normalnych potokach szkolnych (lub uczęszczania do szkoły w ogóle) przez pewną, zwiększającą się z wiekiem, część młodzieży. Restrukturyzacja polegać ma na zmianie pluralistycznej powszechnej szkoły ponadpodstawowej (powszechnej w sensie możliwości i potrzeb) w jednolitą powszechną szkołę ponadpodstawową (powszechną w sensie obowiązku).

Nie było dotąd potrzebne i nie było możliwe w naszym społeczeństwie kształcenie wszystkich w wieku 16—18 lat w jednolitej, obowiązkowej szkole ogólnokształcącej. Dowiodło tego „przystosowawcze” zachowanie się samego szkolnictwa; rozbudowanie szkół dokształcających, ratunkowych ścieżek szkolnictwa pomaturalnego, niespełnianie przez szereg szkół ogólnokształcących funkcji skutecznego przygotowania do studiów. Przy tym osiągnęliśmy społeczny pułap upowszechnienia szkolnictwa ponadpodstawowego (pluralistycznego).

Co zatem stanie się w momencie zmiany struktury dwóch klas po obecnej klasie ósmej, zamiany ich w powszechne, obowiązkowe klasy ogólnokształcące?

Nastąpi — pominiemy tu negatywne skutki likwidacji szkolnictwa zawodowego o wczesnych i długich cyklach kształcenia, a są zawody, które tego wymagają — to, co nazwać można efektem przekroczenia pułapu (możliwości i potrzeb). Powszechne, obowiązkowe dwie klasy ogólnokształcącej szkoły średniej: 1) spowodują konflikt potrzeb społeczeństwa i możliwości ich zaspokojenia przez szkołę; 2) spowodują konflikt potrzeb rynku pracy z „produkcją” szkoły; 3) spowodują konflikt rozbudzonych aspiracji młodzieży do studiów wyższych z możliwościami studiowania; 4) spowodują eksplozywny nacisk na studia wyższe, a w konsekwencji rozbudowę różnych form studiów, dalej — dewaluację samych studiów; 5) zaostrzona walka o dostęp do studiów wy-

woła społeczny nacisk na rozwój formalnych i pozainstytucjonalnych form kształcenia, oficjalnie lub nieoficjalnie akceptujących różnicowanie, elitarność, wąskie profile itp.; 6) nacisk rynku pracy wytworzy poszerzające się formy doksztalcania zawodowego w toku nauki w szkole średniej; w ślad za tym powstaną klasy uzawodawiające, szkoły sprofilowane na określony zespół zawodów itp.

Inaczej mówiąc, po latach nastąpi przeobrażenie jednolitej średniej szkoły ogólnokształcącej w zróżnicowany system powszechnego szkolnictwa średniego, w którym średnia szkoła ogólnokształcąca zbliżyć się będzie charakterem do szkół zawodowych, a szkoła zawodowa będzie w wysokim stopniu nasycona treściami ogólnokształcącymi.

Czy wobec tego nie należałoby — unikając efektu przekroczenia pułapu — od razu zaprojektować inaczej reformę. Upowszechnić (tzn. uczynić obowiązkową) dziesięcioletnią szkołę średnią z dwoma głównymi pionami: ogólnym (przedłużonym następnie o dwa-trzy lata przed studiami) i zawodowym (drożnym w stosunku do tego ciągu poprzedzającego studia)? Takie rozwiązanie miałoby jednak zasadniczy mankament: szkoła zbudowana na 10-latce ogólnokształcącej i zawodowej nie byłaby szkołą, lecz kursem przygotowawczym, byłiby w niej tylko pierwszorocznicy i absolwenci (uniemożliwiałoby to organizację procesu wychowawczego). Podobnie byłoby ze szkołą zawodową, która — po 8 klasie — także byłaby dwuletnia. A zatem nasze realia społeczne i oświatowe przemawiają za modelem zapewniającym stopniowe i konsekwentne upowszechnienie średniego wykształcenia ogólnego, tymczasem na silnej podbudowie podstawowego trzonu jednolitego i zbliżających się do siebie szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej, to znaczy: pełne powszechne przedszkole (bez tego, niczego nie wyrównamy, na krok nie posuniemy demokratyczności społeczeństwa poprzez szkołę), potem ośmioletnie nauczanie podstawowe jednolite, potem pierwsze różnicowanie na dwa typy szkół, dających możliwość przejścia do szkoły przygotowującej do studiów. Rzecz jasna, przedszkole kształciłoby w większej mierze niż dotąd, a ostatnie ogniwo byłoby bardziej podobne do szkoły wyższej niż średniej, kładłoby nacisk na umiejętności samodzielnej pracy umysłowej. Dopiero taki system usprawiedliwiłoby krótkie (4 lata) studia wyższe.

3. Efekt bumerangowy

Najlepszy zamysł trzeba przeanalizować także z tego punktu widzenia, czy jego realizacja nie obróci się przeciwko istotnym celom i funkcjom systemu, który podlega celowej zmianie. Także obracanie się efektów częściowych lub końcowych planowanych zmian przeciwko reformowanej instytucji (systemowi) społecznej nazwać można efektem bumerangowym.

Zapytajmy zatem, czy obecnej reformie oświaty nie zagrażają efekty bumerangowe. Rozważymy to tylko z jednego punktu widzenia: służebnej funkcji szkolnictwa socjalistycznego wobec demokratyzacji struktury społeczeństwa.

W zbiorczych szkołach na wsi i w szkołach miejsko-wiejskich (mias-teczka, obrzeża miast) planowane są ciągi dla uczniów mających trudności w nauce (po to, by wyrównać braki), dla uczniów z częściami opóźnieniami rozwojowymi (po to, aby dostosować formy i metody pracy). Z wielu badań wiemy, że uczniowie tym częściej bywają opóźnieni w nauce i tym częściej miewają różnorodne zaburzenia rozwojowe, im częściej pochodzą ze środowisk uboższych kulturalnie, materialnie, mniej zurbanizowanych, z trudniejszych środowisk rodzinnych (wielodzietność, rodzina rozbita lub zrekonstruowana, rodzina zdemoralizowana lub niewydolna wychowawczo — konflikty wartości dostarczanych przez rodzinę i szkołę). Jak dokonać tego, aby w specjalnie wydzielonych ciągach nie znaleźli się uczniowie właśnie z takich środowisk, aby selekcja miała charakter pedagogiczno-psychologiczny i prowadziła do likwidowania przyczyn trudności, nie zaś do utrwalenia różnic? Czy w każdej takiej szkole będzie dobre laboratorium diagnostyczne wraz z zespołem odpowiednio przygotowanych specjalistów-reedukatorów. Czy w każdej takiej szkole będą kliniczne warunki do kompensacji i terapii, wybitni pedagodzy i psychologowie umiejący zlikwidować, przy współpracy z nauczycielami i rodzicami, trudności dzieci w nauce i współżyciu w grupie? Nie. Takich warunków nie osiągniemy szybko. Czy przestanie działać prawidłowość o współzależności zróżnicowanych warunków socjalnych i efektów nauki szkolnej? Nie.

W jednej z rekomendacji UNESCO na temat równego startu szkolnego zalecano łącznie uczniów trudnych i z uboższych środowisk kulturalnych z innymi uczniami i „normalnych” klasach. Zwrócono też uwagę na szkoldliwość pedagogiczną i społeczną segregowania uczniów mających trudności w nauce w osobne ciągi.

Szkoła socjalistyczna ma wychowywać człowieka pozytywnie, twórczo nieprzystosowanego, akceptującego postępowe kierunki rozwoju i zmian, lecz niezadowolonego ze stanu zastanego. Wychowanek szkoły ma być aktywnym podmiotem zmieniania świata na lepszy, współtworzącym warunki do większej równości i sprawiedliwości społecznej, widzącym realnie swoje miejsce w makroprocesach. Musi to być człowiek myślący kategoriami ogólnospołecznymi.

Dlaczego zatem lansuje się u nas koncepcję szkoły, która ma przystosowywać, adaptować człowieka do jego najbliższego otoczenia społecznego? Taka jest przecież istota koncepcji szkoły środowiskowej. Koncepcja szkoły społeczności lokalnej, szkoły środowiskowej wyrasta z ogólniejszych koncepcji solidarystycznych (z małych dobrych światków zsumuje się duży dobry świat) i z utopijnego hiperpedagogizmu (szkoła

wychowuje najbliższe otoczenie — wychowanie zadecyduje o przyszłości świata i jest odwróceniem idei społeczeństwa wychowującego. Kryzys szkoły i konieczność rewolucji oświatowej w świecie prowadzi do idei kształcenia i wychowania przez całe społeczeństwo, nie zaś do wychowywania całego społeczeństwa przez szkołę.

Czyż nie czymś zgoła innym jest postulat związku z życiem i postulat szkoły środowiskowej, wyrastającej ze środowiska i zmieniającej środowisko? Czyż nie idzie tu o wychowanie do akceptacji i do małych zmian, poprawek, zamiast umiejętności walki o rzeczy duże, społecznie — w szerszym wymiarze — ważne?

W szkolnictwie powszechnym ma miejsce konflikt dążenia do egalitaryzmu i dążenia do wysokiego poziomu. Są to cele sprzeczne. W masowym, wielomilionowym szkolnictwie nie można jednocześnie osiągnąć maksymalnie wysokich i maksymalnie wyrównanych efektów. Stąd też strategia realnego wyrównywania nakazuje największą koncentrację środków na ten cel kierować na podstawowe odcinki systemu oświaty (przedszkole, pierwsze klasy szkoły powszechnej).

Czyż więc nie jest złudą, że zwiększymy demokratyczność (to znaczy wyrównamy dostęp do szkół i wyrównamy poziom ich efektów) poprzez przedłużenie nauki i upowszechnienie ostatniego odcinka szkoły średniej? Czy nie jest to raczej zabieg w istocie swej zmierzający do wzmocnienia konfliktu równości i efektywności? Co wybierzemy: powszechnie dostępną szkołę średnią ogólnokształcącą, ale pracującą na niskim poziomie, czy elitarne gimnazja kwitnące tu i tam pośród „szarej masy” tzw. powszechnych szkół średnich?

Chcemy radykalnie zmienić poziom szkolnictwa powszechnego poprzez szybkie podniesienie poziomu wykształcenia kadr dla tego szkolnictwa? Czy powszechne wyższe wykształcenie nauczycieli nie jest sprzeczne z wysokim („wyższym”) poziomem ich studiów? Czy nie będziemy mieli do czynienia z pozornymi kwalifikacjami z pozornym przyrostem wiedzy nauczycieli ukrytym pod przyrostem dyplomów?

Oczywiste jest dzisiaj, że szkoła nie może i nie powinna uczyć „na zapas”, „na całe życie”, że wiedza raz zdobyta może i powinna być podstawą do kształcenia się przez całe życie, permanentnie. Zasada edukacji permanentnej wyrosła i z potrzeb współczesnej, zmiennej rzeczywistości, i z tempa przyrostu wiedzy, ale także z krytyki niepowodzeń szkoły jako instytucji. W edukacji permanentnej widzi się możliwość nadrobienia braków szkoły. Czy jednak przyjęcie tej zasady w dostatecznym stopniu wpływa na rewizję podejścia do planów i programów nauczania, które w większym niż dotąd stopniu umożliwić muszą opanowanie umiejętności uczenia się? Czy przyjęcie zasady edukacji permanentnej nie będzie oznaczało — z jednej strony — zwolnienie szkolnictwa powszechnego z rzetelnej pracy i odpowiedzialności za wyniki (powie się: luki przecież zdąży wyrównać edukacja permanentna)? Czy — z drugiej

strony — społeczeństwo za niepowodzenia szkoły nie zostanie nagrodzone eskalacją szkoły na całe życie człowieka?

Oto przykładowo ukazane drogi słusznych w swych celach i zasadach reform, które mogą być drogami zawracającymi do punktów wyjścia, a nawet sięgającymi głębiej wstecz w owym „bumerangowym” nawrocie...

4. Obiektywne i subiektywne warunki realizacji reformy

W realizacji każdej reformy oświaty występuje złożony zespół warunków koniecznych dla spełniania jej celów. Można wśród nich wydzielić grupę takich warunków, które mają charakter obiektywne (np. sieć szkolna, infrastruktura szkolnictwa, rozmieszczenie kadr, warunki materialne i socjalne kadry, materialne zabezpieczenie organizacji procesów kształcenia i wychowania, organizacja szkolnictwa, aktualnie obowiązujące programy i podręczniki itd.) oraz takich, które mają charakter subiektywne (np. postawy zawodowe nauczycieli, wykształcenie w systemie wartości rodziców i uczniów, motywację uczniów do uczenia się itp.).

W realizacji celów reformy oświaty mogą wystąpić rozmaite relacje jej przedmiotowych i podmiotowych warunków.

Pierwsza z możliwych relacji to zapewnienie właściwego poziomu warunków przedmiotowych, obiektywnych (opatrmy je kodem „O”) bez uwzględnienia roli przygotowania warunków subiektywnych, podmiotowych, zależnych od nauczycieli, rodziców, uczniów, kadry kierowniczej, kontrolnej i metodycznej (kod. „S”).

O bez S

(1)

Nieliczenie się z warunkami podmiotowymi oznaczać musi przegraną zasadniczych celów reformy. Całkowite nieprzygotowanie podmiotu reformy do jej zrealizowania oznaczać musi zupełne lub prawie zupełne niewykorzystanie zapewnionych uprzednio warunków obiektywnych.

Druga z możliwych relacji może mieć miejsce wtedy, gdy przygotowanie warunków rzeczowych znacznie przewyższa przygotowanie warunków podmiotowych.

O > S

(2)

Konsekwencją tego może być opór podmiotu przeciw różnym istotnym elementom reformy, niepełne wykorzystanie warunków przedmiotowych, dysfunkcjonalność systemu szkolnego i uruchamianie w nim funkcji fik-

cyjnych lub znacznie odchylnych w skutkach od pierwotnych celów reformy.

Trzecia relacja wystąpi wtedy, gdy warunki obiektywne odpowiadają poziomowi subiektywnych i odwrotnie. Obydwie grupy warunków reformy są do siebie należycie przystosowane.

$$O \approx S$$

(3)

Jest to dla realizacji reformy sytuacja optymalna, gwarantująca najwyższe wykorzystanie środków przedmiotowych przez realizatorów i „konsumentów” reformy, najlepsze rozumienie przez oddolnych wykonawców intencji centralnego reformatora.

Czwarta relacja będzie miała miejsce wtedy, gdy warunki subiektywne przeważają nad obiektywnymi, a te ostatnie tylko częściowo mogą być zapewnione.

$$O < S$$

(4)

Mamy wtedy do czynienia ze skutecznym odwoływaniem się do ideowości, zaangażowania, szukania dodatkowych możliwości organizacyjnych albo z nasilaniem się rozczarowań, dysfunkcjonalnością szkoły, minimalizacją wymagań. Ten pierwszy przypadek częściej zajdzie po rewolucji społecznej, odzyskaniu przez naród niepodległości, po jakimś historycznym zwrocie, po którym zapał po części wyrównuje brak obiektywnych możliwości. Ten drugi częściej zajdzie w normalnym okresie względnej stabilności społeczeństwa.

Wreszcie możliwa jest i piąta relacja: istnieją korzystne warunki podmiotowe, ale nie spełniony jest żaden z podstawowych warunków obiektywnych.

$$S \text{ bez } S$$

(5)

Mamy wtedy do czynienia z działaniem nieskutecznym, bo zawieszonym w próżni, nie opartym na jakichkolwiek środkach rzeczowych. Prowadzi to do fasadowości, tworzenia ideologii osiągnąć bez pokrycia w rzeczywistości, do fikcji statystycznych.

Realizować można i trzeba wariant trzeci, równowagi warunków obiektywnych i subiektywnych.

JANINA FILIPEK
KRAKÓW

NAUCZYCIELKI PRZEDSZKOLI — O TRUDNOŚCIACH W PRZYGOTOWANIU DZIECKA DO SZKOŁY

Przedszkola zdobyły już pewien zasób doświadczeń w zakresie przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej. W tej dziedzinie widoczne są znaczne osiągnięcia. Wiąże się to z coraz lepszą i bardziej przemyślaną realizacją obowiązującego programu¹, pogłębianiem współpracy przedszkola z rodzicami oraz kontaktów ze szkołą.

Osiąganym wynikiom towarzyszy wciąż troska, jak przezwyciężyć trudności, które pojawiają się wraz z realizacją nowych zadań. Na te tematy wypowiadały się nauczycielki przedszkoli uczestniczące w r. szk. 1975/76 w różnych konferencjach i studiach organizowanych przez IKNiBO w regionie krakowskim. Ich wypowiedzi mogą mieć wartość reprezentatywną, ponieważ pochodziły od osób (około 120) z różnych środowisk, o różnym poziomie wykształcenia i stażu pracy.

Wymienione trudności postaramy się sklasyfikować i uszeregować według częstotliwości występowania:

- nienadążanie większości dzieci ze środowisk wiejskich za wymogami programu dotyczącego zadań przygotowawczych
75% wypowiedzi z grupy nauczycielek wiejskich
- brak wystarczającej ilości materiałów i pomocy z działu przygotowania dziecka do szkoły
70% wszystkich wypowiedzi
- trudności w przeprowadzaniu wyrównawczej pracy z dziećmi w sytuacji, gdy grupa jest liczna, a przypadki wielorakie i zróżnicowane
40% wypowiedzi
- brak współdziałania rodziców z przedszkolem w podejmowaniu wspólnych zadań
(nienadążanie lub nieporadność rodziców)
35% wypowiedzi
- trudności w pracy z dziećmi ze środowisk zaniedbanych
20% wypowiedzi
- niewystarczające przygotowanie nauczycielek przedszkoli do realizacji okresu przygotowawczego
15% wypowiedzi
- słaba orientacja w zamierzeniach władz szkolnych co do dalszych zmian programu wychowania przedszkolnego
15% wypowiedzi.

Z wypowiedzi nauczycielek przedszkoli wynika, że w większości środowisk nauczycielskich przełamane zostały opory psychiczne odnośnie

¹ Program wychowania w przedszkolu z 1973 r.

obowiązującego programu. Pozytywną rolę spełniają tu konferencje metodyczne oraz studia przedmiotowo-metodyczne IKNiBO, zaoczne i eksternistyczne studia wychowania przedszkolnego oraz studia wyższe. Pogłębianie teorii w zakresie pedagogiki przedszkolnej idzie w parze z ukazywaniem nauczycielkom przedszkoli w bezpośredniej pracy instruktażowej konkretnych rozwiązań praktycznych. Docierająca poprzez różne formy studiów i szkoleń wiedza i wzory postępowania — aby mogły mieć wartość użyteczną — muszą być w osobowości każdej nauczycielki wewnętrznie zasymilowane i przyjęte za własne. Jest to proces, który z natury rzeczy nie może przebiegać bez potknięć oraz dodatkowego wysiłku intelektualnego i metodycznego nauczycieli.

„Wciąż muszę trzymać rękę na pulsie tego, co nowe w programie, gdyż przeskadzają mi dawne nawyki w pracy”.

„Jestem absolwentką 5-letniego liceum dla wychowawczyń przedszkoli, które dało mi wiele, ale nie mogło przygotować do niwelowania prógu szkolnego, gdyż te sprawy nie były w ogóle wówczas brane pod uwagę”.

„Pomaga mi teoria, którą nabywam na studiach, ale na temat integracji działania w grupie 6-latków i w klasie I mówi się wciąż jeszcze za mało. Programy studiów wyższych nie nadążają za przemianami”.

„Muszę przyznać, że nie zawsze potrafię sobie wyjaśnić, dlaczego tak, a nie inaczej pracuję z dziećmi. Popełniam wskutek tego pomyłki, z których muszę się wycofywać; brak mi gruntownych studiów; postępuję często «na ślepo» kierując się jakimś wzorem metodycznym lub przykładami rozwiązań zdobytych na konferencji metodycznej”.

Przełamywanie stereotypów oraz dążność do refleksyjnej i skutecznej pracy — to obraz aktywności zawodowej, jaka cechuje kadrę nauczycielek przedszkoli.

Nie sprawia im większej trudności przygotowanie dziecka do szkoły w takich dziedzinach, jak: usamodzielnianie i uspołecznianie dziecka, wyrabianie nawyków kulturalnych i higienicznych oraz pobudzanie aktywności dziecka w sferze intelektualno-poznawczej.

Natomiast znacznie więcej wysiłku muszą wkładać w czynności dydaktyczne związane ze specyfiką przygotowania dziecka do nauki czytania i pisanie, z operacjami logicznymi na zbiorach oraz przeprowadzaniem ćwiczeń wyrównawczych.

Z tej dziedziny mało jest jeszcze publikacji i wydawnictw, a gdy któraś z nich się ukaze, dociera przede wszystkim do placówek położonych w najbliższym zasięgu księgarni i biblioteki. Podstawowym źródłem dopływu nowości pedagogicznych jest czasopismo *Wychowanie w Przedszkolu*, które dociera do wszystkich środowisk. Większość krytycznych wypowiedzi nauczycielek dotyczy braku przystępnie zredagowanych

naukowych opracowań oraz wskazówek metodycznych. Znana i dostępna jest np. książka M. Dmochowskiej pt. „Zanim dziecko zacznie pisać” i dlatego ćwiczenia przysposabiające dzieci do nauki pisania są w przedszkolach powszechnie znane i stosowane. W miarę posiadanych kredytów i możliwości nabywczych „rozchwytywane są” zwłaszcza w środowiskach wiejskich wszystkie wydawnictwa dotyczące nauki czytania i pisania adresowane do klas I szkół podstawowych i przedszkoli oraz materiały pomocnicze do ćwiczeń przygotowawczych, logicznych, reedukacji dziecka itp.

Nauczycielki przedszkoli odczuwają brak metodyki do elementów matematyki w przedszkolu oraz szczególnie dotkliwie brak metodyki okresu przygotowawczego do nauki czytania. Na tle ukazujących się publikacji trudno im się zorientować, które materiały i kiedy mogą być zastosowane w przedszkolu, a które w klasie I. Każda pozycja wydawnicza wymaga więc oddzielnego instruktażu lub opracowania metodycznego.

Niwelowanie progu pomiędzy przedszkolem a szkołą może w okresie przejściowym — nim zapadną ostateczne decyzje organizacyjne i programowe — wywoływać u mniej wyrobionej kadry pedagogicznej pewną dezorientację, np. po co opracowywać tak dokładne charakterystyki 6-latków, gdy szkoły w większości z nich nie korzystają, na czym kończyć pracę w przeciętnej grupie „starszaków” — jeśli w klasie I powtarza się inną metodą to, co zostało już w przedszkolu wypracowane.

Bardzo przydatne byłoby więc ukazywanie we wszystkich typach szkoleń i studiów ciągłości procesów i oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych w nawiązaniu do programów obowiązujących na dziś i na jutro. Tymczasem znaczna część nauczycielek przedszkola nie orientuje się, jakie jest np. naturalne przejście od czytania globalnego do analityczno-syntetycznego lub jakie jest powiązanie elementarnej nauki o zbiorach z działaniami arytmetycznymi.

Z dużym niewątpliwie zadowoleniem przyjmą przedszkola artykuł M. Dunin-Wąsowicz „O projekcie ujednoczonego programu dla 6-latków” (*Wychowanie w Przedszkolu* nr 2/76). W wypowiedziach ich bowiem przewijała się nuta niezadowolenia, że nie znają one ani eksperymentalnego programu dla 6-latków, ani też projektu programu ujednoczonej klasy przedszkolnej. Brak perspektywy zamierzeń ogranicza ich pole widzenia przy realizacji obecnego programu wychowania przedszkolnego. Pojawiają się głosy: „Nie zaszkodzi więcej wiedzieć na tematy, które w najbliższych latach wejdą w stadium realizacji — nawet jeśli ulegną one w konfrontacji z praktyką pewnym zmianom”. Wiele tematów i rozwiązań metodycznych można by zaczerpnąć z nowych programów i wykorzystać w pracy z dziećmi uzdolnionymi. A tymczasem w nawale różnorodnych zadań praca z dziećmi uzdolnionymi pod względem intelektualnym pozostaje w tyle.

Stymulowanie rozwoju dziecka oraz wyrównywanie braków przebiega

sprawniej wówczas, gdy grupa przedszkolna jest nieliczna. Wszelkie przestrogi w liczebności grup nie tylko opóźniają rozpoznanie dzieci, lecz przede wszystkim utrudniają systematyczną pracę reedukacyjną i kompensacyjną nawet wówczas, gdy nauczycielka pozostaje w stałym kontakcie z Poradnią Wychowawczo-Zawodową i chce dobrze spełnić na tym odcinku swe zadania. Po prostu za mało jest czasu w grupach przekraczających niejednokrotnie 40 dzieci na pracę indywidualną.

W przedszkolach wiejskich są przeważnie mniejsze grupy dziecięce (z wyjątkiem 6-latków). Ale tu w pracy z dziećmi występuje nowa trudność. Wypowiedzi nauczycielek wskazują na to, że mimo znacznego podniesienia kultury wsi dziecko wiejskie ma uboższy słownik, większe trudności w formułowaniu myśli w postaci zdań rozwiniętych i konstrukcji zdaniowych. Do dzieci tych mniej się mówi w domu, a telewizor — czynny w niektórych domach prawie bez przerwy — dostarcza bodźców językowych oderwanych i wręcz niezrozumiałych. W regionie krakowskim wypracowanie w przedszkolu poprawnej mowy wiąże się z przewyciężaniem u dzieci wyrażen gwarowych i całych zwrotów oraz błędów stylistycznych języka, który ma zastosowanie w domu, na co dzień. Nauczycielka zdając sobie sprawę, że prawidłowy sposób wypowiadania się jest niezbędnym warunkiem poprawnego myślenia dzieci oraz istotnym elementem nauki czytania i pisania, musi znacznie więcej zużywać czasu na kształcenie mowy literackiej. W pierwszych dniach i tygodniach pobytu dziecka w przedszkolu lepiej porozumiewa się ono podczas zabawy z kolegą mówiącym taką samą gwarą niż z nauczycielką kierującą pytania do grupy. Opanowanie poprawnej mowy jest dla dzieci wiejskich mówiących gwarą równoznaczne z pokonywaniem podwójnej trudności w rozumieniu słowa mówionego czy pisanego oraz w porozumiewaniu się z innymi. Z biegiem czasu następuje postęp w tej dziedzinie, ale proces nabywania umiejętności posługiwania się językiem literackim trwa u niektórych dzieci bardzo długo. Zjawisko to może opóźnić tempo przygotowania dziecka wiejskiego do szkoły w jednorocznych klasach przedszkolnych.

Wiele kłopotu sprawiają przedszkolom tzw. „dzieci trudne”, których liczba wzrasta nie tylko w środowiskach wielkomiejskich, lecz również i na wsi. Wywodzą się one z rodzin rozbitych, z domów zagrożonych moralnie i przestępczych, spośród dzieci niepożądanych, nie wychowywanych lub kształtowanych przez niewłaściwe wzory i metody wychowawcze. Dzieci nerwicowych i sfrustrowanych jest coraz więcej. Wymagają one szczególnej troski wychowawczej i dodatkowych zabiegów kompensacyjnych. Przywrócenie tym dzieciom radości życia, wpajanie pożądaných społecznie nawyków i sposobów zachowania się jest bardzo uciążliwe w licznych grupach dziecięcych, gdy nauczycielka jest przeciążona pracą, a rodziców nie stać już na inny, niż przyjęli, styl życia.

„Rodzice dzieci zaniedbanych nie pojawiają się na zebraniach grupo-

wych, nie korzystają z pedagogizacji; zdarza się, że nie przychodzą odebrać dziecka z przedszkola”.

Złe warunki higieniczne, zdrowotne i moralne, w których przebywa większość dzieci zaniedbanych, powodują, że wśród nich częstsze są przypadki niedorozwoju umysłowego, wady wymowy, zaburzenia parcjalne, wady wzroku i słuchu oraz zaburzenia w sferze emocjonalno-motywacyjnej.

Program wychowania w przedszkolu zakłada ściśle współdziałanie wychowawcze z rodzicami. Mimo uświadamiania — wielu rodziców nawet dobrze sytuowanych nie orientuje się wciąż jeszcze, jaką funkcję spełnia przedszkole w systemie edukacji narodowej. Uważają, że jest to placówka przede wszystkim opiekuńcza, która ułatwia im życie w czasie pracy i rozrywki i zastępuje w wykonywaniu obowiązków wychowawczych. Opinia taka utrzymuje się zwłaszcza w środowiskach o niższym poziomie kulturalnym. Małe zaangażowanie tej części rodziców, a w przypadkach skrajnych wręcz rażąca ich obojętność wobec zadań, jakie podejmuje obecnie przedszkole; zawęża siłę oddziaływania tej placówki m. in. w zakresie przygotowania dziecka do szkoły. Nawet w tzw. „dobrych domach” zakup np. zabawki jest podyktowany często chęcią „pokazania się” wobec sąsiadów; a nie ich wartością dydaktyczną. Postępowanie takie utrudnia jednolite oddziaływanie na dzieci wówczas, gdy wymagany jest udział domu w poszerzaniu ćwiczeń reedukacyjnych oraz gier i zabaw przysposabiających do nauki szkolnej. Nieraz troskliwi o swe dzieci rodzice wyrażają pogląd, że „dawniej nic takiego nie było, a żyło się, chodziło do szkoły i wyrosło na ludzi”. Jeśli niektórzy rodzice w stosunku do dzieci szkolnych próbują odsunąć część przypadających na nich obowiązków — to cóż dopiero w stosunku do dzieci przedszkolnych, które ich zdaniem „mają się bawić”, a nie „uczyć”.

Tzw. obiektywne trudności w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkoli są i będą stopniowo rozwiązywane. Większość poruszanych przez nauczycielki spraw ma charakter przejściowy.

W związku jednak ze zbliżającą się reformą szkolną dobrze jest uzmysłowić sobie niedobory, które utrudniają prawidłowe funkcjonowanie placówek przedszkolnych już dziś, nim podejmą one trudniejsze jeszcze zadania, a mianowicie realizację elementów nauczania elementarzewego. Należałoby w szerszym zasięgu oddziaływać na opinię rodziców, wskazując im na znaczenie wychowania przedszkolnego dla rozwoju dziecka, jego prawidłowej adaptacji w szkole, a nawet w późniejszym życiu. Dużą rolę mogą tu spełnić zakłady pracy i organizacje społeczno-polityczne. Dotychczasowe doświadczenia w pracy przedszkoli przemawiają za organizowaniem klas przedszkolnych na dwóch poziomach: dla dzieci normalnie rozwijających się i tych, które wymagają nasilenia zajęć korektywnych. Duże znaczenie dla rozwoju dziecka miałoby niewątpliwie lepsze niż dotychczas dostosowanie sieci placówek przedszkolnych do potrzeb pra-

cujących rodziców, do potrzeb wsi, zwiększenie liczby przedszkoli całodziennych, a nawet tygodniowych z odpowiednim zapleczem socjalno-bytowym, w których znalazłyby się dzieci przebywające w najtrudniejszych warunkach domowych. Można by również rozważyć możliwość tworzenia grup przedszkolnych w zakładach specjalnych różnych typów. Nawet czasowy pobyt dziecka w tych placówkach pod fachową opieką specjalistyczną mogłyby spowodować szybsze wyrównywanie braków i powrót do normalnej zbiorowości przedszkolnej lub szkolnej.

W instytucjach przedszkolnych na wsi, których zasięg oddziaływania będzie się rozszerzał, powinni podjąć pracę najlepsi praktycy i najlepiej przygotowane absolwentki zakładów kształcenia nauczycieli. Od jakości bowiem i skuteczności ich pracy zależeć będzie przede wszystkim niwelowanie różnic rozwojowych pomiędzy dziećmi miast i wsi.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

STANISŁAW GAWLIK

MIEJSCE PATRONA W ŻYCIU SZKOŁY

Kiedy mówimy o patronie szkoły, przeważnie myślimy jednoznacznie — koncentrując uwagę na pozytywnych cnotach indywidualnej osoby lub grupy ludzi, których imionami chlubią się placówki oświatowe. W innym przypadku myśli skierujemy na doniosłe wydarzenia bądź zbiorowe czyny trwale zapisane w dziejach narodu, a obecnie dodające chluby określonym szkołom, słusznie wyzwalając dumę i zaszczyt młodzieży, która się w nich uczy. Zawsze jednak, bez względu na charakter noszonego przez daną szkołę imienia, patron indywidualny lub symbolizujący ważne zdarzenia nawiązuje do najlepszych dziejów narodowych, nadaje im współczesnego blasku, wyostrza wyobraźnię młodego pokolenia, które długą tradycję wypełnia nowymi treściami i wzbogaca ją o dalsze postępowe wartości. Patron, będąc nosicielem pożytecznych cnót, stanowi wzorzeć godny praktycznego naśladowania sprzyjający urzeczywistnianiu idei reprezentowanych przez siebie lub własną epokę.

Z tego naturalnego źródła wychowawczego płyną autentyczne przykłady zdolne wzbudzać szczerą satysfakcję, zbliżającą młodzież do sylwetki patrona na gruncie jego trwałych dokonań i aspiracji wyrosłych z dążeń społecznych. Ażeby tak pojmowane założenia nie pozostały tylko w sferze teoretycznych rozważań, szkoła powinna wypracowywać ich stosowny kształt, wolny od izolacji emocjonalnej, w codziennym działaniu, zawartym w każdym ważniejszym impulsie jej funkcjonowania, uzewnętrzniającym się w sytuacjach wychowawczych, planowo dostarczanych młodzieży i skrupulatnie przez nią realizowanych pod wpływem inspiracji aktywu uczniowskiego oraz kolektywu nauczycielskiego. Treść i zasięg oraz statystyczna wielkość powinny być uwarunkowane autentycznymi potrzebami placówki i wrosztającymi tendencjami poznawczymi społeczności uczniowskiej będącymi pochodnymi zjawiskami prowadzonej działalności wychowawczej.

Warto więc przyrzeć się aktualnemu obrazowi sytuacji i ocenić, na ile patron stanowi naturalny pień działań wychowawczych szkoły, integrujący poczynania nauczycieli i uczniów. Określony sąd o problemie pozwoliłby ustalić wyniki badań ankietowych uczniów różnych typów szkół (podstawowych, zasadniczych zawodowych, techników i liceów ogólnokształcących) przeprowadzone przez autora na obszarze dwóch województw w pierwszej połowie 1975 r. Ankieta zawierała dziewięć następujących pytań:

1. Podaj rok nadania szkole imienia.
2. Kiedy żył imiennik twojej szkoły lub miały miejsce wydarzenia związane z jej imieniem (w przypadku patrona zbiorowego)?
3. Kim był imiennik twojej szkoły?
4. Czym imiennik twojej szkoły zasłużył sobie na naszą pamięć (podaj przykłady)?
5. Jak własnym postępowaniem starasz się naśladować patrona szkoły?
6. Z jakich źródeł posiadasz wiadomości o patronie szkoły?
7. Jak często w twojej szkole odbywają się uroczystości na cześć patrona?
8. Czy w twojej szkole jest wydzielone miejsce dla patrona, czy uważasz je za odpowiednie?

9. Jak według ciebie powinien być czczony patron szkoły? (podaj kilka propozycji).

Poprawne odpowiedzi w liczbie 1260, w tym 590 (47%) ze szkół podstawowych (klasa VI, VII i VIII), stały się podstawą do niniejszych rozważań.

Jak się bowiem okazało, 32% badanych uczniów szkół podstawowych i 29% szkół wyższego stopnia organizacyjnego nie miało wymienić roku nadania ich szkole aktualnie noszonego imienia. Sprawa nie wzbudzały większego zdziwienia, gdyby chodziło tylko o uczniów klas najmłodszych, ale kiedy kandydaci do świadectwa ukończenia szkoły ponadpodstawowej wykazują niewiedzę związaną z datą przyjęcia patrona przez własny zakład oświatowy, co w zasadzie miało miejsce w dwóch ostatnich dziesięcioleciach, zaczyna budzić się niepewność, podważająca zaufanie do wiedzy ucznia o tradycji szkoły. Ona to staje się źródłem poddającym w wątpliwość rytmikę pracy nauczycieli i aktywność uczniowską nad systematycznym zbliżeniem patrona uczącej się młodzieży, uczynienia z niego, jak i reprezentowanej przezeń idei obiektu zainteresowań poznawczych, rodzających znajomość imiennika i nawiązujących z nim oraz z jego dziełem i epoką, w której żył, nowe, oparte na plebejskim trudzie kontakty.

Dlatego czasem trudno wyobrazić sobie początkowe lekcje wychowawcze, na których nowi uczniowie nie zostaliby zapoznani z historią szkoły, jej dorobkiem, charakterem kształcenia i wewnętrzną strukturą organizacyjną, co przy odpowiednich okazjach w późniejszych miesiącach i latach powinno być ponawiane, aktualizowane i wzbogacane o nowe fakty. Upowszechnianie w środowisku uczniowskim ciekawych zdarzeń i historii szkoły powinno ułatwiać powiązanie uczuciowe podopiecznych z placówką, wzbudzać ich dumę z własnego zakładu oświatowego i rozniecać autentyczne zainteresowanie do wszystkiego, co się w nim dzieje. Sami zaś uczniowie z satysfakcją zamieniliby wówczas zwrot typu — „chodzę do jedynki” — na „jestem np. uczniem Szkoły Stefana Żeromskiego”, co byłoby pewnym miernikiem popularności patrona wśród kształcącej się w niej społeczności dziecięcej lub młodzieżowej oraz dążeniem wychowanków do podkreślenia pewnych odrębności własnej placówki. I gdyby każda szkoła zmierzała ustalonymi etapami do wtajemniczenia uczniów w dzieje szkoły, wówczas umieszczenie jej imiennika w określonych latach (czasem i wieku) nie stanowiłoby dokuczliwej trudności, czego wymagała odpowiedź na drugie z kolei pytanie.

Nie sposób uwierzyć, ale dopiero z informacji ankietowych można było się „dowiedzieć”, że Janusz Korczak żył w drugiej połowie XIX wieku i „był dobrym i wybitnym działaczem rewolucyjnym i żołnierzem” (klasa VIII), a Bronisław Koraszewski (dziennikarz, działacz społeczny, redaktor *Gazety Opolskiej* 1890—1921) „był wojownikiem”. Szkoda, że autor wypowiedzi nie podał bliższego charakteru owej wojowniczości i nie uczynił jakiegokolwiek próby umieszczenia postaci „wojownika” w czasie (klasa II technikum). Lektura odpowiedzi ankietowych nie wyzwała radosnych nastrojów czytelnika, dowiadującego się, że niektórzy uczniowie klasy III liceum zaszeregowali braci Śniadeckich do żyjących „na przełomie XIX i XX wieku”. Podobnie trudno powstrzymać się od krytycznej uwagi, kiedy badani uczniowie (cała klasa) zamknęli wiek życia patrona szkoły (Bolesława Chrobrego) w latach 992—1025, co pozwala im mniemać, że żył on zaledwie 33 lata, a nie jak to miało miejsce 58 lub 59. Można by tu powiedzieć: „formalna pomyłka”, ale jeżeli chodzi o patrona szkoły, wówczas od uczniów trzeba wymagać znajomości prawdziwych faktów, umięjętnego ich uzasadnienia oraz łączenia w logiczną i przejrzystą komunikatywną całość.

Wiedza uczniów o patronie własnej szkoły powinna być szczegółowa i pełna, wolna od rażących luk i błędnej interpretacji. Tylko głęboka znajomość patrona może zbliżyć do niego młodzież, pozwolić jej uzasadniać racje wpływające na przyczyny zachowania w pamięci przez współczesnych imiennika szkoły, z czym badani mieli

również wiele trudności. Na przykład jeden z uczniów za najważniejszy powód w przypadku Bolesława Chrobrego uznał fakt, iż „Zjednął on sobie cesarza niemieckiego Ottona III, który w 1000 roku przybył na zjazd w Gnieźnie”. Inny napisał: „Bolesław Chrobry przyłączył do Polski Śląsk i... wygrał bitwę pod Grunwaldem” (klasa VIII). Na tym miejscu trzeba jeszcze dodać, że część badanych poza błędami rzeczowymi popełniała i inne — pisząc Chrobry przez samo H, natomiast hymn przez „ch”. I jeszcze następny przykład: „Bracia Śniadeccy zaskarbili sobie pamięć potomnych, ponieważ „cali byli oddani nauce” — takiego zdania jest uczeń klasy III liceum ogólnokształcącego. Świerczewski natomiast — „w młodości był odważny” — pisała uczennica klasy II liceum.

Gdy chodziło o zajęcie stanowiska w kwestii naśladowstwa patrona i maksymalnego korzystania z jego wzorów w praktyce, badani ujawnili nieco skrupowania. Formułowane odpowiedzi wyraźnie uzależniali od charakteru imiennika szkoły (indywidualny czy zbiorowy), jego działalności i okresu, w jakim on żył. Ale odwoływamy się do zgromadzonych przykładów: „Swoją pracą i nauką staram się przyczynić do rozwoju Polski, a w szczególności Śląska, na którym się urodziłem. I tak jak powstańcy staram się, aby Śląsk był silny, a przede wszystkim polski” (Szkoła im. Powstańców Śląskich). „Staram się rozwijać swoje zainteresowania we wszystkich kierunkach i zdobywać wiadomości z różnych dziedzin” (klasa IV Lic. Ogól. im. M. Kopernika). Wśród tych pięknych odpowiedzi były i mniej optymistyczne, bo oto jeden z badanych pisał: „Noszę podobnie jak Kopernik długie włosy i tym się na nim wzoruję”.

Dalsze, piąte z rzędu, pytanie ponad 60% uczestników ankiety pozostawiło bez odpowiedzi. Z dużą dozą prawdopodobieństwa należy zakładać, że zмова milczenia wynika z braku przybliżenia patrona i jego ideałów oraz współczesnej mu sytuacji społeczno-politycznej do obecnych zainteresowań młodzieży. Zgromadzony materiał upoważnia do twierdzenia, że niektóre szkoły zapominają o potrzebie wytworzenia dostatecznie sprzyjających warunków do kształtowania optymalnie rozległych związków emocjonalnych na linii patron — młodzież, co potwierdza chociażby podobna wypowiedź: „Nie naśladowuję patrona, bo nie jest mi bliski, znam go tylko częściowo z książek” (klasa VII). Albo inny przykład: „Za mało znam patrona, bym mogła w czymkolwiek go naśladować” (klasa IV technikum).

Tu, właśnie w tym pytaniu, badani mieli okazję zaprezentować własny związek poznawczy i uczuciowy z patronem szkoły, który przecież w drodze plebiscytu najczęściej wybierany był przez samą młodzież. I gdyby naturalną, będącą przywilejem wieku, ciekawość i pasję poznawczą młodzieży przy użyciu odpowiednich metod działania skierować na imiennika, stanowiącego efektywny teren działania, zapewne właściwie uwspółcześnione jego pozytywne cechy stałyby się naturalnym źródłem zainteresowań uczniowskich. Już uzmysłowienie młodzieży samej wielkości czynów patrona na tle własnej epoki, ukazanie cech jego osobowości stanowić może źródło aktywizacji uczniów, rozpałi ich wyobraźnię, skłoni do poszukiwań i młodzieżcej dociekliwości oraz rozwinię perspektywiczność myślenia, wzbogaci zespołowe konto pozytywnego działania.

Wcale nie myślimy tu o bezkrytycznym adaptowaniu do współczesnych potrzeb wychowawczych osobowości lub reminiscencji patrona zbiorowego, często w obu przypadkach reprezentujących minione epoki historyczne, ale o zmierzaniu do szukania trwałych związków ideowych, wspólnych przeszłym i obecnym czasem, nadawania im sensu trwałego łącznika sprzęgającego dorobek wszystkich pokoleń Polaków, zespalających dotychczasowe osiągnięcia całego narodu i aktywizujących go do przyszłych zamierzeń. Od właściwego doboru metod i treści oraz częstotliwości przekazywania wiedzy o patronie szkoły zależy szybkość poznania i postępująca stopniowo fascynacja jego cechami, dziełem, szlachetnością działania w imię dobra ponioszonego, zwycięstwa idei postępu i sprawiedliwości ustrojowych. Konfrontując

i czytelnie uwzwnętrzniając przedsięwzięcia, postawy i motywacje działań patrona z określonymi warunkami społeczno-politycznymi, na których wyrosły, uzyskali-
byśmy pełniejszy obraz jego dążeń, pragnień i wielkość osiągnięć. Wydobywając
na światło dzienne i uwypuklając liczne szczegóły o patronie, zdarzenia z pozoru
mało ważne, ale rozniecające myśli, serca i wyobraźnię młodego odbiorcy, przybli-
żać go będziemy do imiennika szkoły i choćby reprezentował on nawet minione
wieki, będzie porywał i zachęcał stałą aktualnością myśli i trwałością dokonań.

Jednak zwielokrotnienie związku emocjonalnego z patronem szkoły pozostaje
w zależności od stopnia poznania autentycznych faktów z nim się wiążących i może
w zasadzie nastąpić w dwóch przypadkach: po pierwsze — kiedy sam nauczyciel-
-wychowawca będzie pozostawał pod wpływem uroku imiennika szkoły, i po dru-
gie — kiedy atmosferze wychowawczej szkoły w określony sposób towarzyszyć
będzie właśnie patron szkoły.

Spójrzmy przeto, jaka jest rzeczywistość? Otóż tylko 21% badanych uczniów
mogło się poszczycić tym, że pierwsze, i to podstawowe, czyli najważniejsze zetknię-
cie z patronem zawdzięcza właśnie nauczycielom (w zasadzie wychowawcom klaso-
wym) w okresie ich pobytu w szkole. Pozostałe 79% badanych wymieniło różne
źródła pisane, a niektórzy (w przypadku szkoły noszącej imię „Powstańców Ślą-
skich”) posiadany zasób wiadomości zawdzięczają środowisku rodzinnemu. Na przy-
kład jeden z uczniów pisał: „Najwięcej dowiedziałem się o patronie mojej szkoły
od wujka — żołnierza trzech powstań śląskich”. Cieszy takie stwierdzenie iden-
tyfikujące działalność wychowawczą szkoły i rodziny, lecz żałować należy, że w re-
lacji zabrakło miejsca na działalność informacyjną nauczyciela, ukazującą jego
inspiracje wychowawcze, w oparciu o dzieło patrona szkoły. Nic więc dziwnego,
że jak wykazały odpowiedzi badanych, patron szkoły zajmuje dosyć bierną pozycję
w jej wewnętrznym życiu. Tylko w nielicznych placówkach patron ciążył nad ca-
łością podejmowanego wysiłku wychowawczego. Wiele szkół sprowadziło rolę pa-
trona do funkcji czysto formalnej, polegającej na służeniu placówce własnym
imieniem, bo taka jest ogólna tendencja.

Praktyka dowodzi, że po okazalej uroczystości z okazji nadania szkole imienia
następuje niekorzystna luka, przerywająca uprzednio zadzierzgnięte więzi i gwał-
townie ostudzająca atmosferę zainteresowań towarzyszącą temu okresowi. Jeżeli
bowiem jeszcze praca wychowawcza poprzedzająca uroczystość patronacką pozosta-
wia pewien trwały ślad emocjonalny u jednego pokolenia uczniów, to już następne
roczniki skazane zostają na samodzielne „odkrywanie” dziejów patrona i historii
szkoły lub też odczytują je z ustnych przekazów starszych kolegów, nie zawsze
właściwie naświetlających niektóre zdarzenia. W przypadku takich działań łatwo
rodzą się błędy rzeczowe, luki merytoryczne, nieścisłości, braki w chronologicznym
ujęciu zdarzeń, co w sumie determinować może nieprawidłowości w ocenie i w kon-
sekwencji powstanie fałszywego obrazu. Całości tak zgromadzonych faktów naj-
częściej brak jest koniecznej spójni ideowej hamującej dążeń i zainteresowanie
poznawcze młodego pokolenia.

Zbyt oszczędne wykorzystywanie patrona w organizacji systemu wychowawczego
szkoły potwierdzają zbyt okazjonalne i w dużych odstępach czasu organizowane
przez szkoły uroczystości tematycznie poświęcone własnemu imiennikowi. Pytani
uczniowie w tej okoliczności dosyć często odpowiadali: „Nie wiem” (klasa I techni-
kum) lub „Dopiero raz odbyła się uroczystość na cześć patrona z okazji odsłonięcia
tablicy pamiątkowej” (klasa III liceum). Albo też: „Nie przypominam sobie daty,
ale dawno takiej uroczystości w naszej szkole nie było”. Zanotowano również bar-
dziej optymistyczne sformułowania, jak np. „W naszej szkole w każdym roku od-
bywa się uroczystość poświęcona imiennikowi szkoły” (klasa II szkoły zawodowej).

Szkoda, że w niewielu szkołach uzyskano podobnie miłe słowa. Autor ostatniej
wypowiedzi nie wymienił jednak okoliczności będącej powodem organizowania uro-

czystości patronackich. Praktyka życia szkolnego każe się tylko domyślać, że chodzi tu o „Dzień Patrona” organizowany regularnie przez niektóre szkoły w celu popularyzacji wiadomości o imienniku i zbliżenie go do młodzieży, co w konsekwencji służy poszukiwaniu i wypracowywaniu odpowiednich wzorów wychowawczych. Dobrze jest, jeżeli niektóre szkoły chociaż jeden raz w roku przypominają młodzieży o patronie, ale potrzeby życia są bardziej wymagające i nie znoszą luk w działaniu wychowawczym. Właśnie ciągłość procesu wychowawczego wymaga, by w codziennej pracy szkoły uczniowie odczuwali obecność patrona i jego autentyczną więź z tym, co się w niej dzieje.

Ten prosty warunek może być spełniony tylko wówczas, jeżeli przez okres dziesięciu miesięcy w wychowaniu szkolnym młodzieży zachowana zostanie ciągłość działań, a na linii wychowania socjalistycznego człowieka przyszości ewidentnie zauważalne będą również patronackie ideały. Chodzi jednak o eksponowanie tych dokonań, z których wyrastają społecznie aprobowane postawy, będące owocem trudnej drogi wymagań w postawach etyczno-moralnych narzuconych przez patronackie ideały, a konsekwentnie respektowane i rzetelnie oceniane przez szkolne zespoły nauczycielskie. Nie wystarczy więc, jak to się czasem wydaje, wyłączenie dla patrona określonego miejsca w budynku szkolnym w takim jego punkcie, by jak pisał jedna z badanych uczennic: „Tablica wbijała się w oczy” (I klasa technikum). Chodzi o coś więcej, patron szkoły powinien żyć w działalności organizacyjno-wychowawczej każdej szkoły. Sam wybór dotychczasowego miejsca kultu patrona został zaaprobowany przez 61% badanej młodzieży, co najczęściej znalazło uzewnętrznienie w następujących ocenach: „Miejsce na korytarzu nie jest za bardzo odpowiednie, ponieważ jest to również teren wyznaczony do gry w tenisa” (klasa VI). Inny uczeń pisał: „Jest wydzielone miejsce dla patrona, ale uważam je za niedobre, bo powinno być tam, gdzie odbywają się główne uroczystości szkolne” (klasa III lic. ogół.). Dalsze odpowiedzi brzmiały: „Niestety, nie ma stałego miejsca wydzielonego dla naszych patronów” (patron zbiorowy, klasa IV lic. ogół.). „Miejsce wyznaczone dla patrona powinno przyciągać wzrok, zmuszać do myślenia i refleksji” (klasa V tech.).

Jak dowodzą zaprezentowane cytaty, młodzież dostrzega notowane jeszcze niedostatki i wysuwa propozycje ich rozstrzygnięcia ku zadowoleniu społeczności uczniowskiej i zaspokojeniu potrzeb praktyki wychowawczej szkół. W ocenie uczniów (chyba słusznej) jeden z centralnych punktów gmachu szkolnego powinien być zarezerwowany na popiersie patrona i okolicznościową tablicę pamiątkową oraz gablotę ze sztandarem szkolnym.

Potrzeba ożywienia i kultywowania tradycji patronackich najwyraźniej uzewnętrzniona została przez badanych w wysuwanych propozycjach związanych z formami kultu imiennika szkoły przez społeczność uczniowską. Niektóre z nich przytaczamy w pełnym brzmieniu, porządkując je według szczebla programowego szkół.

Najpierw oddajmy głos uczniom szkół podstawowych: „Na lekcjach powinni nauczyciele znaleźć czas, by pomówić z nami o patronie szkoły, a nie tylko o składkach”. „Najstarsze klasy pod kontrolą wychowawców mogłyby zapoznawać z postacią patrona i dziejami szkoły — uczniów rozpoczynających naukę”. „W rocznicę ważniejszych wydarzeń historycznych na Śląsku należałoby również mówić o Bolesławie Chrobrym, który naszej szkole patronuje, i okolicznościach przyłączenia Śląska do Polski (przed 1000 lat i w 1945 r.). „Jako że nasz patron żył i działał (B. Chrobry) w odległych czasach i trudno o nim zbierać pamiątki, myślę, że akademie i wieczorki poświęcone wszystkim tym, którzy walczyli o polskość Śląska, o język ojczysty i zagospodarowanie obszarów nad Odrą i Nysą Łużycką po II wojnie światowej, mogłyby nam dopomóc w poznaniu dziejów najbliższej nam ziemi”. „Jeżeli szkole patronuje Władysław Broniewski albo inna postać historyczna, dlaczego więc żaden ze szczerpów harcerskich lub drużyna szkolna nie nosi jego imienia lub imienia bohaterów jego utworów?”. „Myślę, że do imienia szkoły powinna nawiązywać jej

wewnętrzna organizacja i życie". „W każdej klasie należałoby umieścić portret patrona”. „Do programów corocznych konkursów recytatorskich trzeba także dołączyć twórczość patrona szkoły, jeżeli jest pisarzem, poetą. A może w ramach szkoły lub między szkołami z kilku województw noszącymi to samo imię organizować takie konkursy?” (Szkoła im. Juliusza Słowackiego). „Wydaje mi się, że biblioteka szkolna powinna gromadzić wszystko, co zostało napisane o jej patronie, a jeżeli był pisarzem lub poetą, to przez niego samego”.

Nieco odmienne propozycje wysunęli uczniowie szkół zawodowych różnych szczebli organizacyjnych. Oto niektóre z nich: „Organizować rajdy młodzieżowe szlakiem trzech powstań śląskich”. „Część lekcji rysunków wykorzystywać na wykonywanie prac poświęconych patronowi (może różnotematyczne konkursy). Redagować gazetkę szkolną pod nazwą *Gazeta Koraszewskiego*” (szkoła jego imienia). „Zorganizować w szkole «koło patrona» pod opieką nauczyciela kierującego upowszechnianiem postaci patrona wśród młodzieży szkolnej”. „Zwiedzać miejsca związane z życiem i pracą patrona. Te sprawy powinny być celem każdej pierwszej wycieczki organizowanej przez daną klasę”.

Przejdźmy następnie do uwag i propozycji zgłaszanych przez młodzież liceów ogólnokształcących. Pisali oni: „Szkoła powinna przyznawać najlepszym uczniom doroczne nagrody imienia patrona szkoły”. „Izbę pamięci wzbogacać o pamiątki dotyczące patrona”. „Do tarcz szkolnych wprowadzić podobiznę patrona”. „Przyznawaniem zwycięskiej klasie przechodnich proporczyków z wizerunkiem patrona szkoły zachęcać uczniów do współzawodnictwa w nauce”. „Na listach pochwalnych, a może i świadectwach dodać także elementy obrazujące patrona”. Uczniowie liceum, któremu patronuje Mikołaj Kopernik, proponowali założenie klubu miłośników astronomii, współpracującego z Uniwersytetem Toruńskim, a także w pierwszej kolejności wśród innych wycieczek — poznanie obserwatorium astronomicznego. „Proponuję, ażeby nawiązały współpracę szkoły noszące identyczne imiona. W ramach współdziałania mogłyby być organizowane zjazdy, okolicznościowe spotkania młodzieży, na których dokonana wymiana doświadczeń uwolniłaby niejedną szkołę od dublowania pracy. Dokonana wymiana myśli i zgłoszone propozycje zaktywizowałyby i ukierunkowały czynności związane z kultem patrona, zbliżyłyby młodzież ze szkół położonych w różnych miejscowościach”. Do podobnych sugestii nawiązują w ankiecie liczni uczniowie pytając np. „Czy chociaż w ramach jednego rejonu na określonym odcinku współpracują ze sobą szkoły 1000-latkii?”.

Jak dowodzą cytowane przykłady, wiele proponowanych myśli może zostać wprowadzonych do praktyki szkolnej. Młodzież pragnie widzieć życie szkolne ustawicznie wzbogacane o nowe elementy, wyzwalające jej poznawcze dążenia. W słusznych poglądach badani dosyć wyraźnie demonstrowali zapotrzebowanie na rzeczywiste sprzężenie wysiłków wychowawczych szkoły z pielęgnacją patronackich ideałów twórczo adaptowanych do obecnych i przyszłych potrzeb, odpowiadających dzisiejszym i jutrzejszym zadaniom społecznym.

Tak w dużym skrócie aktualnie kształtuje się w psychice młodzieży zweryfikowany obraz patrona, wiedza na jego temat i dostrzegane potrzeby wzmocnienia oddziaływań wychowawczych, integrujących społeczność uczniowską, pragnącą żywszych reakcji szkoły na impulsy wypływające z jej struktury wewnętrznej.

TADEUSZ KOWALSKI
ZIELONA GÓRA

RÓŻNICOWANIE PROCESU DYDAKTYCZNEGO JAKO DROGA KSZTAŁCENIA UCZNIÓW NIEPRZECIĘTNIE ZDOLNYCH

Zagadnienie optymalizacji kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych wiąże się ściśle z nauczaniem — uczeniem się zróżnicowanym oraz indywidualizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej. W rozwoju różnych odmian pedagogiki indywidualistycznej nietrudno dostrzec akcentowanie rangi specyficznego traktowania uczniów wyróżniających się wysokim poziomem umysłowym. Koncepcje różnicowania procesu dydaktycznego ze względu na indywidualne zdolności i zainteresowania uczniów zostały przedstawione w licznych publikacjach. Nie doprowadziły jednak do jednoznacznych wniosków pedagogiczno-psychologicznych.

Różnicowanie procesu dydaktycznego jako podstawową dyrektywę współczesnej pedagogiki (a więc i teorii kształcenia) można rozpatrywać w aspekcie treści poznawczych i wychowawczych (plany i programy nauczania, podręczniki szkolne, zróżnicowanie wiedzy zdobywanej w szkole) oraz w aspekcie instrumentalnym (metody, środki i formy organizacyjne procesu kształcenia).

Dostrzeganiu różnic indywidualnych między uczniami (pod względem poziomu rozwoju umysłowego, poziomu i charakteru zdolności, zainteresowań, temperamentu, stopnia plastyczności zachowania się, poziomu aspiracji, doświadczenia, motywacji uczenia się, stanu zdrowia i warunków środowiskowych) oraz powszechnemu wśród nauczycieli rozumieniu rangi różnicowania dróg kształcenia powinno towarzyszyć maksymalne uwzględnianie zasady indywidualizacji w procesie dydaktycznym. Tymczasem istnieją wyraźne dysproporcje między dostrzeganiem a uwzględnianiem różnic indywidualnych występujących między uczniami zarówno w pracy lekcyjnej, jak i w zajęciach pozalekcyjnych.

Wychodząc z tego założenia szukałem odpowiedzi głównie na następujące pytania:

1. Jakie metody i formy nauczania sprzyjają kształceniu uczniów nieprzeciętnie zdolnych?

2. Jakimi sposobami aktywizuje się uczniów nieprzeciętnie zdolnych w procesie dydaktycznym?

W tym celu wykorzystałem 326 protokołów lekcji różnych przedmiotów nauczania, hospitowanych przez wizytatorów metodyków przedmiotowych, ich pisemne spostrzeżenia powizytacyjne i protokoły wizytacji frontalnych, własne obserwacje około 1000 lekcji oraz wypowiedzi 480 nauczycieli. Materiał ten daje mi podstawę w miarę wystarczającą do względnie obiektywnych odpowiedzi na wyżej sformułowane pytania szczegółowe.

Analizując proces nauczania — uczenia się ograniczam się w zasadzie do lekcji, jako „jednostki miary czasu pracy uczniów wykonywanej pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela, który wraz z uczniami stara się osiągnąć określone programem nauczania efekty pracy”¹.

1. METODY I FORMY NAUCZANIA SPRZYJAJĄCE ROZWOJOWI UCZNIÓW NIEPRZECIĘTNIE ZDOLNYCH

Z zasady indywidualizacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych konsekwentnie wynika potrzeba stosowania takich metod nauczania, które by optymalizowały

¹ K. Kuligowska: Badania nad funkcjonowaniem szkół wiejskich. *Nowa Szkoła* 1975, nr 1.

pracę uczniów nieprzeciętnie zdolnych, a jednocześnie służyły kształceniu systemu operacji umysłowych wszystkich uczniów. Zarówno w literaturze pedagogicznej, jak i w praktyce szkoły ogólnokształcącej brakuje orientacji co do skuteczności metod kształtowania osobowości dzieci i młodzieży wyróżniającej się nieprzeciętnymi zdolnościami. Poza publikacjami L. Bandury, E. Gondzika, D. Nakonecznej, J. Kujawińskiego, K. Czajkowskiego, J. Hawlickiego² nie dysponujemy pracami, których przedmiotem byłaby analiza sensu stricto metod rozwoju uczniów nieprzeciętnie zdolnych. O efektywności poszczególnych metod można orzekać na podstawie wyników prac ogólnodydaktycznych, traktujących o drogach intensyfikacji procesu nauczania bez odniesienia ich do odpowiednich typów szkół i szczebli kształcenia. Na specjalne wyekspozowanie zasługują prace W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, J. Zborowskiego, K. Lecha, E. Fleminga³. Z rezultatów poszukiwań psychologicznych wypływa szereg implikacji dla kształcenia dyspozycji twórczych młodzieży i rozwoju ogólnego uczniów nieprzeciętnie zdolnych. Ogólny wniosek wynikający z analizy dotychczasowych doświadczeń pedagogicznych i literatury przedmiotu sprowadza się do stwier-

Tabela 1

METODY PRACY Z UCZNIAMI NIEPRZECIĘTNIE ZDOLNYMI
W PROCESIE NAUCZANIA (W OPINII NAUCZYCIELI)

Lp.	Wyszczególnienie	Liczba	%
1	Rozwiązywanie różnorodnych zadań dostosowanych do różnych poziomów rozwoju umysłowego uczniów	203	42,3
2	Nauczanie problemowe (rozwiązywanie zagadnień)	170	35,4
3	Samodzielne wyszukiwanie materiałów uzupełniających, opracowywanie zagadnień i referowanie ich przez zdolniejszych uczniów	60	12,5
4	Samodzielne rozwiązywanie dodatkowych ponadprogramowych zadań i poleceń	54	11,4
5	Praca laboratoryjna — wykonywanie doświadczeń i ćwiczeń	53	11,0
6	Dyskusja i pogadanka	49	10,2
7	Wskazywanie uczniom zdolnym dodatkowych źródeł informacji	44	9,2
8	Samodzielna praca z podręcznikiem	42	8,7
9	Wykorzystywanie treści zdobytych poprzez wspólnie oglądane audycje telewizyjne i filmy	35	7,3
10	Wykład	18	3,7
11	Pokaz oraz obserwacja	17	3,5
12	Metody zajęć praktycznych	16	3,3
13	Nauczanie półprogramowane	10	2,1

² Np. L. Bandura: Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem. NK, Warszawa 1974; E. Gondzik: Metody i formy pracy z uczniem uzdolnionym. IKNiBO, Katowice 1973; D. Nakoneczna: Rozwijanie zdolności uczniów w szkole licealnej (W): *Zeszyty Naukowo-Metodyczne AWF w Warszawie*, Filia w Białej Podlaskiej 1973, nr 12; K. Czajkowski: Kształtowanie uzdolnień uczniów klas niższych szkoły podstawowej. (Z badań i doświadczeń kompleksowego eksperymentu pedagogicznego w Białej Podlaskiej). AWF Warszawa 1974 (maszynopis); J. Hawlicki: Rozwijanie uzdolnień matematycznych. PZWS, Warszawa 1971.

³ W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. WSiP Warszawa 1976; Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego. PWN, Warszawa 1973; K. Lech: Rozwijanie myślenia uczniów poprzez łączenie teorii z praktyką. PZWS Warszawa 1963; E. Fleming: Unowocześnienie systemu dydaktycznego. WSiP, Warszawa 1975; J. Zborowski: Unowocześnienie metod nauczania. PZWS, Warszawa 1966.

dzenia, iż o optymalizacji kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych w procesie nauczania decyduje wykorzystanie metod wielostronnego oddziaływania na ich osobowość (metody informacyjne, problemowe, waloryzacyjne i operatywne).

Podstawą analizy metod nauczania sprzyjających optymalizacji kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych w czasie lekcji są imienne wypowiedzi 480 nauczycieli skonfrontowane w dużym stopniu ze sprawozdaniami powizytacyjnymi, własną notacją lekcji oraz informacjami zdobytymi w sposób okolicznościowy.

Odpowiedzi na pytanie o charakterze otwartym: „Jakie formy i metody stosuje Koleżanka (Kolega) w procesie lekcyjnego nauczania w celu rozwijania uzdolnień uczniów”, pozwoliły poznać opinię nauczycieli na sprawę możliwości i skuteczności pracy z uczniami nieprzeciętnie zdolnymi w szkołach podstawowych.

Tabela 1 informuje, że według relacji nauczycieli nie ma jednej uniwersalnej metody nauczania lekcyjnego, najbardziej skutecznej w pracy z uczniem nieprzeciętnie zdolnym. Jedynie wielość sposobów stanowi podstawowy warunek realizacji w praktyce szkolnej zasady indywidualizacji⁴.

Najwyższą rangę w świadomości pedagogicznej (a zapewne i w praktyce szkolnej) nauczycieli uzyskały metody samodzielnego zdobywania wiedzy (pod różnymi postaciami). Jednakże najbardziej trafne z punktu widzenia możliwości stymulacji i akceleracji uzdolnień uczniów wydaje się są te odmiany metod zagadnieniowych, które wymagają rozwiązywania różnych zadań o trudnościach nieco przewyższających aktualny poziom intelektualny dzieci i młodzieży. Autentyczne nauczanie — uczenie się problemowe, zwłaszcza przy rozwiązywaniu problemów otwartych, sprzyja rozwijaniu postawy badawczej uczniów, samodzielności w myśleniu refleksyjnym i działaniu. Rozwiązywanie problemów teoretycznych lub praktycznych wymaga od ucznia dużego zaangażowania emocjonalnego i poznawczego, inwencji, sformułowania racjonalnych, alternatywnych hipotez oraz weryfikowania ich słuszności. Sensownie zorganizowane nauczanie problemowe aktywizuje wszystkie formy, rodzaje i operacje myślowe ucznia, szczególnie rozwija myślenie dywergencyjne i oceniające. Eksponowanie metod problemowych przez ogół nauczycieli w kształceniu uczniów nieprzeciętnie zdolnych wynika z samej istoty problemu i właściwości ucznia ogólnie uzdolnionego. Istotnymi właściwościami uczniów nieprzeciętnie zdolnych są m.in. wysoki stopień myślenia abstrakcyjnego, krytycznego i oryginalnego oraz chłonność umysłowa pozwalająca w szybkim tempie zdobywać nowe informacje, przekształcać je i wiązać w struktury wiedzy operatywnej. Z drugiej strony właściwości te stanowią warunek skutecznego rozwiązania problemów złożonych. Można więc przyjąć, że rozwiązywanie problemów leży niejako w naturze ucznia nieprzeciętnie zdolnego, ale równocześnie staje się ważnym czynnikiem jego dalszego rozwoju intelektualnego.

Nauczyciele na ogół doceniają wagę wyrabiania umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy z różnych źródeł informacji, w związku z czym akcentują takie sposoby pracy dydaktycznej, jak samodzielne rozwiązywanie ponadprogramowych zadań (11,4%), wskazywanie dodatkowych źródeł poznawania określonej rzeczywistości (9,2%), samodzielne opłacowanie niektórych zagadnień (12,5%), pracę z podręcznikiem (8,7%) oraz wykorzystanie środków audiowizualnych (7,3%). To wszystko wiąże się z potrzebą opracowania przez uczniów nieprzeciętnie zdolnych techniki pracy umysłowej i wykształcenia sprawności intelektualnych.

Metody operatywne, z wyjątkiem metody laboratoryjnej stosowanej jedynie na lekcjach niektórych przedmiotów, nie znalazły większego uznania (14,3%). Samodzielne przeprowadzenie eksperymentu wymaga od uczniów wysokiego stopnia aktywizacji intelektualnej oraz samodzielnego myślenia i działania, co stanowi wy-

⁴ W. Okoń: Kształcenie ustawiczne a metody pracy w szkole (W): Szkoła i edukacja permanentna. W-wa 1975; J. S. Brauner: W poszukiwaniu teorii nauczania. PIW, Warszawa 1974, s. 107.

jątkowo korzystny czynnik rozwoju uczniów nieprzeciętnie zdolnych. Metoda zajęć praktycznych, służąca głównie w praktyce szkolnej do organizowania zajęć ćwiczebnych pozbawionych lub poważnie ograniczających funkcję poznawczą, zdaniem wielu nauczycieli nie ma wpływu na rozwój intelektualny uczniów nieprzeciętnie zdolnych.

Wiele elementów kształcących intelekt uczniów nieprzeciętnie zdolnych zawiera w opinii 10,2% dyskusja (w klasach niższych — pogadanka). Metoda ta przebiegająca na podstawie wypowiedzi naocznie sformułowanych tez, często ujętych kontrowersyjnie, odpowiednio przygotowana pod względem merytorycznym, daje uczniom nieprzeciętnie zdolnym korzystną okazję nie tylko ujawniania swej wiedzy, ale niemniej — przez uwzględnianie wielu punktów widzenia — wykazania się samodzielnością w precyzowaniu krytycznym, oryginalnych, a przy tym wartościowych sądów uogólniających. W rozwijaniu uzdolnień młodzieży niebagatelną rolę pełni jasność precyzowania własnych myśli, poprawność w posługiwaniu się jednoznacznie rozumianymi pojęciami i wyrażeniami, trafność doboru argumentów, popartych odpowiednią wiedzą i konkretnymi, celnymi przykładami. Tak więc dyskusja jako jedna z metod nauczania, wymagająca pewnej dojrzałości umysłowej i odpowiedniego kwantum wiedzy, jest konstruktywnym czynnikiem stymulacji i akceleracji uzdolnień poznawczych młodzieży.

Kształcące znaczenie pokazu — obserwacji w rozwoju uczniów nieprzeciętnie zdolnych wyróżnia jedynie 3,5% nauczycieli. Chodzi tu głównie o taki pokaz, który stanowi środek poszukiwania odpowiedzi na wcześniej sformułowane pytanie — zadanie typu poznawczego, wymagające aktywizowania nie tylko spostrzeżeń i wyobrażeń dziecka, ale przede wszystkim myślenia reproduktywnego. Może więc sprzyjać rozwojowi myślenia przyczynowo-skutkowego, wnioskowania dedukcyjnego i redukcyjnego, przewidywania, sprawdzania i tłumaczenia, a więc tych zdolności umysłowych, które znamionują jednostki inteligentne.

Wśród metod kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych znalazł się także wykład (3,7% respondentów). Chodzi tu raczej o wykład o charakterze problemowym, podający w sposób logicznie uporządkowany określone informacje typu naukowego według kolejno formułowanych zagadnień — pytań badawczych. Rekapitulacja treści podanych podczas wykładu nadaje im swoistą, architektonicznie zamkniętą strukturę, co w niemałym stopniu ułatwia względnie szybkie przyswojenie określonych związków przyczynowo-skutkowych oraz aktywizuje myślenie hipotetyczno-dedukcyjne. Wskazywanie nowych źródeł wzbogacania wiedzy zdobytej w toku wykładu stanowi korzystny motyw uczenia się. Nauczanie programowane (półprogramowane) nie znajduje większego zastosowania w szkolnictwie podstawowym. Cz. Kupisiewicz stwierdził, że nauczanie programowane jako metoda pomocnicza zapewnia dobre wyniki zarówno w pracy z uczniami przeciętnie uzdolnionymi, jak i odbiegającymi od tej normy w obu kierunkach, to znaczy wybitnie zdolnymi i opóźnionymi w rozwoju intelektualnym. Korzyścią, którą ono zapewnia uczniom najzdolniejszym, jest przede wszystkim poważne, niekiedy nawet czteropięciokrotne skrócenie czasu potrzebnego na naukę⁵.

W warunkach szkoły podstawowej niejednokrotnie miałem do czynienia z realizacją zasady programowania i etapów uczenia się, polegającą na podziale materiału lekcyjnego na sensowne, logicznie uporządkowane „częstki przyswajalne”, a następnie — zebrania ich w sensowną strukturę. Nie występowało natomiast nauczanie programowane w dosłownym znaczeniu tego terminu, tj. przy pomocy maszyny dydaktycznej bądź też odpowiednio skonstruowanego podręcznika.

Nikt z nauczycieli nie wyróżnił metod waloryzacyjnych (impresyjnych i ekspresyjnych), co nie znaczy, by nie występowały one w procesie nauczania lekcyjnego. Ho-

⁵ Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. PZWS, Warszawa 1966, s. 154.

spitacja wielu lekcji wskazuje, że szczególnie w klasach niższych szkoły podstawowej dość często mieliśmy do czynienia z nauczaniem rozwijającym sferę emocjonalną dzieci. Na tej podstawie celowe jest stwierdzenie, że nauczyciele nie kojarzą kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych z kształtowaniem odpowiednich postaw i przeżywaniem wartości społecznie cennych.

Konstruktywnym uzupełnieniem indywidualizowanej pracy lekcyjnej okazała się zróżnicowana praca domowa uczniów. Mimo że umownie zalicza się ją do zajęć pozaszkolnych, jest „integralną częścią prowadzonego przez szkołę i na terenie szkoły procesu nauczania — uczenia się”⁶. Walory jej w procesie kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych akcentowali m.in. L. Bandura, E. Fleming, K. Kuligowska i inni. Zróżnicowana praca domowa w moich badaniach polegała na ustaleniu 2—3 rodzajów zadań do samodzielnego wykonania: 1) jeden zestaw zadań jako obowiązujący, przeznaczony dla wszystkich, co najmniej dostatecznych uczniów; 2) zestaw zadań odpowiednio trudniejszych dla uczniów nieprzeciętnie zdolnych — często do dowolnego wykonania; 3) zestaw mający na celu wyrównanie luk w wiedzy uczniów opóźnionych w nauce szkolnej. Zadania z grupy 1 mogli wykonywać zarówno uczniowie zdolni, jak i słabi, a zadania dowolne z grupy 2 mogli wykonywać chętni uczniowie poziomu średniego. Różne rodzaje zadań domowych, uwzględniające poziomy rozwoju umysłowego uczniów, stanowiły czynnik stymulacji intelektualnej i zainteresowania pokonywaniem kolejnych trudności, nierzadko też podtrzymywania wiary we własne siły. Rolę swobodnego wyboru zadań do samodzielnego rozwiązania w stwarzaniu szansy optymalnego rozwoju uczniów słabych i wybitnie zdolnych podkreśla W. Okoń w niektórych swych pracach. Na ogół nie zdarzały się sytuacje, by uczniowie nieprzeciętnie zdolni nie rozwiązywali zadań z dwóch poziomów. Zwyczaj zadawania zróżnicowanych prac domowych nie jest jednak zjawiskiem powszechnym: wystąpił jedynie podczas 74 lekcji, co stanowi 22,7% ogółu analizowanych jednostek lekcyjnych. Wynik ten stanowi wysoki wskaźnik korelacji z rezultatem badań K. Kuligowskiej: „stałe lub prawie stałe” różnicuje pracę domową 20% nauczycieli⁷.

W procesie kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych zbyt rzadko dostrzega się walory wycieczek szkolnych. Prawdopodobnie ma to swoje źródło w tym, iż funkcja dydaktyczna wycieczki polega przede wszystkim na zaznajamianiu uczniów z nowymi przedmiotami, zjawiskami i procesami w sposób bezpośredni, a więc nie wymagający ani wysokiego stopnia aktywizacji myślenia abstrakcyjnego, ani dużej dozy samodzielności w precyzowaniu sądów uogólniających, a więc tego, co znamionuje styl działania uczniów ogólnie zdolnych. Tradycyjna organizacja wycieczki, skupiającej duży zbiór uczniów, nie może w dostatecznej mierze uwzględnić potrzeb i możliwości poznawczych dzieci i młodzieży nieprzeciętnie zdolnej. Natomiast wycieczka mająca na celu realizację określonych zadań dydaktycznych może mieć formę pracy jednostkowej, grupowej lub zbiorowej. Informacje zdobyte w procesie rozwiązywania tych zadań stanowią trwałą empiryczną podstawę do odpowiednich uogólnień i syntez oraz tworzenia i przekształcania wytworzonych uprzednio struktur wiedzy.

Przekonująco uzasadnił to J. Frątczak na podstawie swoich badań⁸.

Zdaniem 346 nauczycieli formami organizacyjnymi procesu nauczania — uczenia się sprzyjającymi rozwojowi uzdolnień dzieci i młodzieży są przeważnie: 1) nauczanie grupowe (38,2% respondentów); 2) praca jednostkowa w różnych odmianach (27,0%), 3) tzw. nauczanie wielopoziomowe (20,7%), 4) wycieczka szkolna (7,5%);

⁶ Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1974, s. 241.

⁷ K. Kuligowska: *Problemy indywidualizacji nauczania*. WSiP, Warszawa 1975, s. 118.

⁸ J. Frątczak: *Praca z uczniem uzdolnionym na przykładzie zajęć z przyrody w klasach III—IV*. *Życie Szkoły* 1972, nr 12.

praca zbiorowa (1,1%). Pojęciem nauczania wielopoziomowego posługują się nauczyciele w znaczeniu, jakie nadał R. Więckowski w pierwszej swej publikacji książkowej⁹.

2. SPOSOBY AKTYWIZOWANIA UCZNIÓW NIEPRZECIĘTNIE ZDOLNYCH W PROCESIE NAUCZANIA — UCZENIA SIĘ

Syntetyczny przegląd sposobów aktywizowania uczniów nieprzeciętnie zdolnych w procesie nauczania — uczenia się jest konsekwencją ogólnie przyjętego stanowiska, że o powodzeniu w ich rozwoju decydują trojakiemu rodzaju zespoły czynności pedagogicznych sprzężonych zwrotnie:

- a) możliwe wczesne wykrywanie uzdolnień i zainteresowań uczniów;
- b) praca dydaktyczno-wychowawcza w zakresie kulturywacji i akceleracji rozwoju uzdolnień;
- c) wykorzystanie uczniów nieprzeciętnie zdolnych w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej, a następnie w pozaszkolnym szerokim życiu społeczno-zawodowym.

Zagadnienie aktywizowania uczniów nieprzeciętnie zdolnych ma swoje uzasadnienie psychologiczne, dydaktyczne i społeczno-wychowawcze. Współczesna wiedza psychologiczna akcentuje rangę sukcesu w działalności i rozwoju człowieka, co w stosunku do uczniów zdolnych ma wyjątkowe zastosowanie. Z tego punktu widzenia „należy zapewnić wszystkim uczniom prawo do sukcesu w szkole w różnych dziedzinach: uczniom zdolnym intelektualnie zapewnić uczestnictwo w zajęciach adekwatnych do ich zdolności, a uzdolnionym ruchowo i manualnie w innym typie zajęć...”¹⁰ Zresztą rola stałej aktywności uczniów w ich ogólnym rozwoju i osiągnięciach w wybranych dziedzinach życia i pracy stanowi fundament współczesnego wychowania.

Z drugiej strony zbytnie zainteresowanie się uczniami nieprzeciętnie zdolnymi i ewentualne stwarzanie wokół nich atmosfery „gwiazdorstwa” pociągnąć może za sobą pojawienie się i wzrost wybujałych ambicji, zarozumiałstwa, przesadnej pewności siebie i izolacji ze środowiska rówieśniczego. Skutecznym antidotum na tego rodzaju skrzywienia społeczno-wychowawcze jest wciąganie uczniów nieprzeciętnie zdolnych do systematycznego i czynnego współuczestnictwa w życiu wewnątrzklasowym i szkolnym. Słusznie sądzi się, że kształcenie jednostek uzdolnionych jest równocześnie kształtowaniem ich charakterów, postaw i całej osobowości.

Kwestia właściwego wykorzystania uczniów nieprzeciętnie zdolnych w pracy szkolnej integralnie wiąże się ze sprawą rozwoju zdolności organizacyjnych. „Jeśli mówimy, że nie mamy zdolności organizacyjnych, to droga prowadzi nie przez abstrakcyjne rozprawianie o tych zdolnościach, lecz przez systematyczne uczenie każdego człowieka organizowania swojej działalności na każdym stanowisku i na każdym poziomie kształcenia”¹¹.

Sposoby aktywizowania uczniów zdolnych częściowo zostały uwzględnione w poprzednich rozważaniach. Podstawą wyróżnienia tutaj określonych sposobów w procesie dydaktycznym są głównie wypowiedzi tych samych nauczycieli na otwarte pytanie: „Jak Koleżanka (Kolega) wykorzystuje ucznia zdolnego w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej?”

Tabela 2 jest dość przekonującą ilustracją stwierdzenia, że aktywność uczniów nieprzeciętnie zdolnych może przebiegać w różnych zakresach na różnych płaszczy-

⁹ R. Więckowski: Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym. PZWS, Warszawa 1968, s. 68—80.

¹⁰ J. Kuberski: Oświata w toku reformy. *Nowe Drogi* 1975, nr 5.

¹¹ J. Szczepański: Przemiany struktur społecznych a zadania dla oświaty. *Nowa Szkoła* 1972, nr 2.

znach pracy dydaktycznej. Mamy tutaj do czynienia również z przenikaniem się różnych rodzajów aktywności: werbalnej i praktycznej, społeczno-wychowawczej i poznawczej, emocjonalnej i manualnej. W tej sytuacji uczeń nieprzeciętnie zdolny staje się autentycznym podmiotem procesu uczenia się nie tylko na lekcji, ale również między lekcjami. Wyróżnione sposoby mają swoje pokrycie w procesie dydaktycznym olbrzymiej większości badanych szkół.

Tabela 2

SPOSOBY AKTYWIZOWANIA UCZNIÓW NIEPRZECIĘTNIE ZDOLNYCH
W PROCESIE NAUCZANIA — UCZENIA SIĘ

Lp.	Sposoby aktywizowania uczniów	Licz- ba N	%
1	Pomoc słabszym kolegom lub opieka nad zespołem uczniów opóźnionych w nauce	224	46,6
2	Pomoc nauczycielom w prowadzeniu fragmentów lekcji lub wykonywaniu niektórych czynności dydaktycznych, np. sprawdzaniu pracy domowej, objaśnianiu pojęć itp.	141	29,4
3	Poszerzanie i pogłębianie wiadomości programowych w domu i referowaniu ich w domu	116	24,2
4	Przygotowanie do lekcji niezbędnych środków dydaktycznych, np. ilustracji, zestawu ćwiczeń, własnych pytań kontrolnych, ciekawostek	112	23,3
5	Powierzanie roli grupowego w grupach heterogenicznych	89	18,5
6	Wykonywanie prostych środków dydaktycznych, gazetek, albumów, gromadzenie zbiorów	75	15,6
7	Zlecenie wykonania znacznie trudniejszych zadań typu poznawczego, np. przeprowadzenie wywiadów	49	10,2
8	Podanie wzoru poprawnego wykonania zadania — ćwiczenia	29	6,0
9	Obsługa technicznych środków nauczania	55	3,1

Podaję dwa przykłady lekcji uwzględniających w wysokim stopniu zróżnicowane nauczanie.

I. Język polski w klasie IV

Temat: Układanie scenariusza do audycji pt. „W zakładzie przemysłowym «Spomasz»”.

Przebieg lekcji:

1. Oglądanie przezroczy „W zakładzie «Spomasz»” (zdjęcia do przezroczy zostały wykonane podczas wycieczki). Zbiorowe wypowiedzianie się na temat oglądanych obiektów i maszyn, wspomnienia z wycieczki. Ćwiczenia słownikowe (praca jednostkowa).

2. Podanie celu lekcji. Zapisanie tematu na tablicy i w zeszytach.

3. Układanie wstępu do audycji oraz komentarza do pierwszego obrazu. Wprowadzenie pojęcia „komentarz”, podawanie przykładów, gdzie spotykamy się z tą formą wypowiedzi (praca zbiorowa i jednostkowa), kilku uczniów szuka słowa „komentarz” w „Małym słowniku języka polskiego”, wyrazy pochodne: komentator i komentować.

4. Układanie komentarzy do poszczególnych obrazów — praca w grupach (w każdej grupie znajduje się przeglądarka do wyświetlania obrazów). Zainteresowanie się nauczycielki przebiegiem czynności każdej grupy.

5. Odczytanie komentarzy przez wybranych uczniów z poszczególnych grup: indywidualna ocena wykonania zadań grupowych, korekta (praca zbiorowa).
6. Montaż audycji: wyświetlanie obrazów i nagrywanie na taśmę magnetofonową najlepszego komentarza do każdego obrazu (praca zbiorowa i jednostkowa).

II. Geografia w klasie V

Temat: W Moskwie — stolicy Związku Radzieckiego.

Przebieg lekcji:

1. Wprowadzająca informacja nauczyciela: rozpoczynanie nowego działu materiału programowego i „Wędrówki” po krajach europejskich. Podanie tematu i celu lekcji (praca zbiorowa), odtworzenie z płyty pieśni o Moskwie (praca jednego ucznia).
2. Przydział zadań do indywidualnego opracowania przez uczniów:
 - a) określić kierunek jazdy z Warszawy do stolicy ZSRR,
 - b) obliczyć według podziałki odległość z Warszawy do Moskwy.
3. Kontrola wykonania zadań (praca zbiorowa i jednostkowa).
4. Wspólne ustalenie problemów szczegółowych i zapisanie ich na tablicy:
 - a) Gdzie leży Moskwa?
 - b) Co należy zwiedzić w Moskwie?
 - c) Czy Moskwa jest ośrodkiem przemysłowym?
 - d) Czy Moskwa jest miastem nowoczesnym?
5. Ustalenie odpowiedzi na pytania szczegółowe: 1) praca zbiorowa; 2—4) zróżnicowana praca grupowa; posługiwanie się różnymi środkami dydaktycznymi: widokówkami, mapą i atlasami, podręcznikiem szkolnym i wycinkami z prasy.
6. Sprawozdania z pracy grup: referują uczniowie nieprzebieżnie zdolni, inni pokazują omawiane obiekty na dużych ilustracjach.
7. Podsumowanie zdobytych informacji według pytania: Co trzeba wiedzieć o Moskwie? (praca indywidualna i zbiorowa).
8. Zadanie pracy domowej:
 - a) obejrzeć album o Moskwie i wypisać nazwy obiektów zabytkowych (praca dla wszystkich).
 - b) Z jakimi miastami Związku Radzieckiego Moskwa ma połączenie lotnicze? (praca dla chętnych).

Innymi pozytywnymi przykładami ilustrującymi możliwość różnicowania procesu nauczania — uczenia się w szkołach podstawowych są następujące fragmenty sprawozdań i uwag powizytacyjnych:

1. Ze sprawozdania powizytacyjnego w Szkole Podstawowej w K.Ż. (rejon żarski): „Nauczyciel biologii był dobrze przygotowany do każdej lekcji pod względem merytorycznym i metodycznym. Logiczna struktura lekcji, ład i porządek oraz zainteresowanie i zdyscyplinowanie uczniów stanowią wynik dobrego przygotowania się do lekcji. Wizytowane lekcje w większości były prowadzone metodą problemowo-grupową z wykorzystaniem lektury popularnonaukowej i filmu. O dobrym przygotowaniu do lekcji świadczyły takie fakty, jak nawiązanie do materiału dawniej przez ucznia poznanego, sposób wykorzystania wiedzy oraz doświadczeń ucznia pochodzących z pozaszkolnych źródeł informacji, wyraźne określenie celu lekcji, właściwy dobór treści i metod, warunki samodzielnej pracy uczniów oraz sposób zadawania i wykorzystania pracy domowej. Niedociągnięcia lekcji dotyczyły zbyt małego zainteresowania się uczniem słabym”.

2. Lekcja języka polskiego w klasie V Szkoły Podstawowej w G.Rz. (rejon pułtusi): „Cele lekcji w pełni osiągnięte. Nauczycielka odwołuje się do wiadomości uczniów zdobytych podczas lekcji i audycji telewizyjnych, potrafi również zainteresować dzieci lekturą. Wprowadzenie do lekcji bardzo ciekawe — odwołuje się do przeżyć i sądów dzieci. Temat lekcji sformułowany w sposób problemowy i cały

tok lekcji prowadzony pod kątem rozwiązania problemu. W ciekawy sposób nauczycielka wyjaśnia niezrozumiałe wyrazy, nieraz przy pomocy rysunku. Przy rozwiązywaniu problemów wykorzystano pracę indywidualną i grupową. Lekcja została podsumowana przez kilku uczniów w postaci dłuższych wypowiedzi, uzasadnionych odpowiednimi cytataми. Nauczycielka potrafi zachęcić również uczniów do wysiłku poprzez wyróżnienie i pochwałę za aktywny udział w lekcji. Praca domowa zróżnicowana”.

3. Lekcja języka polskiego w klasie VIII Zbiorczej Szkoły Gminnej w W. (rejon pułtuski): „Lekcja starannie przygotowana. Prowadzona metodą problemową, pogadanką i pracą z tekstem. Nauczycielka stosowała różne formy pracy z uczniem: jednostkową i grupową. Wykorzystała wiadomości zdolnej uczennicy do poszerzenia wiadomości o genezie «Siłaczki» i zredagowania problematyki opowiadania. Mobilizowała poszczególnych uczniów do dłuższych wypowiedzi. Za mało jednak zwracała uwagi na uczniów słabszych. Nie doceniła znaczenia umotywowania ocen”.

4. Ze sprawozdania powizytacyjnego w Szkole Podstawowej w Z.T. (rejon żarski): „W pracy z uczniem zdolnym stosowano następujące formy pracy: wykorzystanie ucznia zdolnego jako asystenta na lekcji (j. polski, historia, wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne); zróżnicowanie stopnia trudności problemów (j. polski, matematyka, nauczanie początkowe); powierzanie funkcji przewodniczącego zespołu (j. polski, wychowanie plastyczne); przygotowanie materiałów do lekcji (j. polski, j. rosyjski); wskazywanie źródeł wiedzy interesującej ucznia zdolnego. W pracy z uczniem nie nadążającym w nauce stosuje się nauczanie zróżnicowane, zróżnicowaną pracę domową, indywidualizację w procesie lekcyjnym, pracę w grupach wyrównawczych i organizację pomocy koleżeńskiej. W klasach I—IV różnicuje się materiał pod względem treści, tempa pracy i samodzielności uczniów. Tylko z wychowania muzycznego (na hospitolowanych lekcjach) nie zaobserwowano pracy z uczniem zdolnym i nie nadążającym w nauce. Pewna część uczniów uzdolnionych uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne.

Przedstawiony materiał prowadzi do konkluzji ogólniejszej natury, że intensyfikacja pracy dydaktycznej w zakresie różnicowania metod i form organizacyjnych w toku normalnych, codziennych lekcji sprzyja rozwojowi intelektualnemu uczniów nieprzeciętnie zdolnych. Istniejące poważne możliwości kształcenia uzdolnień w procesie nauczania mogą być wykorzystane przez większość nauczycieli szkół podstawowych bez specjalnego, dodatkowego ich obciążenia.

TERESA MARCINIAK
ELK

REALIZACJA POSTANOWIEŃ „KODEKSU UCZNIA”

Szkoła, w której pełnię obowiązki pedagoga szkolnego, jest Zespołem Szkół Zawodowych, składa się z ośmiu jednostek przygotowujących młodzież do pracy w przemyśle chemicznym i przetwórstwie spożywczym. Zatrudnia 64 nauczycieli, w tym jednego ze stopniem naukowym doktora, 60% z wykształceniem magisterskim, pozostali posiadają studia wyższe I stopnia i uzupełniają wykształcenie systemem zaocznym. Posiadamy 36 oddziałów skupiających 1600 uczniów. Warunki, chociaż budynek szkolny nie jest nowy, mamy dobre, a wyposażenie pracowni bardzo dobre.

Na tej, lakonicznie zresztą przedstawionej, bazie przystąpiliśmy z dniem 1.IX. po

pierwsze, do zapoznania się z postanowieniami „Kodeksu ucznia” po drugie, do jego wdrażania.

Znajomość „Kodeksu ucznia” przez uczniów, nauczycieli i rodziców potraktowaliśmy jako podstawowy warunek skutecznej jego realizacji, a przebieg tegoż zaznajomienia był następujący:

— 1 września zapowiedź Ministra Oświaty i Wychowania na uroczystej inauguracji roku szkolnego;

— odczytanie postanowień „Kodeksu ucznia” na kolejnych kilku lekcjach z wychowania obywatelskiego oraz rozdanie uczniom jego tekstu;

— ogłoszenie pięknie wydrukowanego tekstu „Kodeksu” w gablocie na korytarzu szkolnym z jednoczesnym rozmieszczeniem w różnych punktach szkoły i internatu plakatów-drogowskazów do owej gabloty;

— wygłoszenie przez radiowęzeł szkolny prelekcji do rodziców (na ogólnym zebraniu) na temat „O jednolity front wychowania młodzieży poprzez szkołę i dom rodzinny w świetle postanowień «Kodeksu ucznia»”;

— utworzenie punktu informacyjnego w sprawach „Kodeksu” w bibliotece szkolnej prowadzonego przez aktyw młodzieżowy pod opieką bibliotekarza;

— zebranie od wychowawców danych na temat trudności w interpretacji niektórych postanowień „Kodeksu” i przeprowadzenie dodatkowych prelekcji na apelach szkolnych (punkt 7 praw, punkt 7 i 12 obowiązków);

— porady i wskazówki oraz wymiana doświadczeń w pracy nad wdrażaniem „Kodeksu” w czasie posiedzenia jednej z rad pedagogicznych.

Ww. wykorzystane w naszej pracy sposoby zaznajamiania ucznia z „Kodeksem” uznaliśmy za wystarczające. Stwierdziliśmy bowiem duże zainteresowanie młodzieży „Kodeksem”, zwłaszcza zaś częścią zatytułowaną „Prawa ucznia”. Nie mamy jednak o to żalu do naszej młodzieży, sądzimy, że uda nam się pogłębić u niej, przy stosowaniu subtelnych metod wychowawczych, gotowość do podejmowania obowiązków. Akceptacja obowiązku przez ucznia na pewno jest cenniejsza niż wypełnianie go pod groźbą kary.

Powyższy opis dotyczył pierwszego etapu, czyli poznania założeń „Kodeksu”, spróbuję teraz przedstawić dotychczasową realizację drugiego etapu, czyli wdrażania, a zrobię to według następujących zagadnień:

1. Działanie zmierzające do kształtowania patriotycznej postawy młodzieży.
2. Działanie zmierzające do krzewienia najcenniejszych idei humanistycznych.
3. Działanie zmierzające do pogłębienia pozytywnego stosunku do nauki i szkoły.
4. Działanie zmierzające do rozwijania aktywności młodzieży w różnych kierunkach.

ad. 1. Patriotyzmu uczymy od pierwszego dnia pobytu ucznia w szkole, wszak w uroczystym dniu składa ślubowanie na flagę narodową, przy dźwiękach Hymnu Państwowego, otrzymuje plaketkę na znak złożenia ślubowania i jest to chwila ważna. Na pewno jest to mocne przeżycie i to jest najcenniejsze.

Z kolei rozpoczyna tydzień wystęchaniem Hymnu ŚFMS, a w pozostałe dni sam śpiewa, skłania głowę przed godłem.

Zwiedzając rozległy budynek szkolny trafia do muzeum szkolnego, którego jeden z działów stanowi Izba Pamięci Narodowej, której mikroklimat skłania do zadumy i refleksji. A to wzrusza, więc wiąże.

Staramy się w zakresie wychowania patriotycznego organizować przeżycie, odwoływać się do sfery intelektualnej i emocjonalnej, a zwłaszcza tej drugiej. Robimy to poprzez zajęcia z historii, języka polskiego i innych przedmiotów, poprzez zajęcia pozalekcyjne. Wykorzystujemy literaturę polską, muzykę (w tym wspomaga nas Filharmonia Narodowa systematycznie koncertując w naszej szkole), plastykę i inne dziedziny sztuki.

Ułatwiamy młodzieży kontakt z przyrodą ojczystego kraju, która z ogromną siłą

angażuje uczuciowo. Pokazujemy nasze osiągnięcia w dziejach i współcześnie Polaków, z których jesteśmy dumni, budowie wzniesione naszymi rękoma, nasze miejsce w świecie, z trudem przecież zdobyte. Pokazujemy, co jeszcze jest do zrobienia, co wyrosnie już za ich, młodych, sprawą.

ad. 2. Krzewienie idei humanizmu rozpoczynamy od uświadomienia młodzieży miejsca człowieka w hierarchii wartości. Wiadomo, że filozofia marksistowska głosi, iż człowiek stanowi wartość najwyższą. Nasze działanie wychowawcze jest konsekwencją takiego poglądu. Szanujemy godność wychowanka, ponieważ w przeciwnym wypadku nie mielibyśmy prawa wymagać od niego poszanowania innych i nas również. Staramy się w sposób racjonalny tłumaczyć zachowanie i reakcje młodzieży.

Wyposażamy ucznia w wiedzę o osobowości człowieka, o złożoności psychiki, o uwarunkowaniach — czynnikach kształtujących osobowość. Niech uczeń szuka klucza do poznania siebie, niech poznając siebie stara się świadomie kierować swoim postępowaniem. Z elementami psychologii docieramy do ucznia na zajęciach z wychowania obywatelskiego, przysposobienia do życia w rodzinie, prelekcje pedagoga szkolnego. Zachęcamy do samokształcenia, młodzież starszych klas interesuje się psychologią ogólną i rozwojową, jest dociekliwa, nie toleruje dyletantyzmu i powierzchowności.

Wychowanie moralno-społeczne organizujemy w oparciu o zasadę: lepiej nagradzać niż karać.

Opracowaliśmy w poprzednich latach wewnątrzszkolny system wychowawczy, który ciągle wzbogacamy opierając się na własnych doświadczeniach. Nagradzamy chętnie, ale nie pochopnie. Oprócz tradycyjnych form nagradzania stosujemy nowe, których pomysły i projekty powstały wśród nas. Są to medale (złoty, srebrny i brązowy), proporzki szkolny, plakietki okolicznościowe, listy pochwalne do rodziców.

Dajemy szansę pochwały także uczniowi przeciętnemu w nauce, ale wyróżniającemu się w innej dziedzinie (np. za wzorową frekwencję, za osiągnięcia w sporcie, w zespole artystycznym, na praktyce).

Niestety, czasem musimy karać, to też jest sposób na uczenie dorosłości, w dorosłym życiu każdy odpowiada za swoje postępowanie — z tą zasadą trzeba oswoić ucznia jak najwcześniej.

ad. 3. Młodzież przychodząca do naszej szkoły niekiedy ma już ukształtowany niechętny stosunek do nauki i do szkoły jako instytucji. Trzeba te postawy skorygować, a to nie jest łatwe i proste. Staramy się wykryć przyczyny niechęci ucznia do nauki. Robią to głównie wychowawcy, oni najlepiej znają swoich wychowanków. Odwołujemy się do rodziców (np. na ogólnym zebraniu rodzice wysłuchali prelekcji o różnych przyczynach niechęci dziecka do nauki i szkoły, proszono ich o analizowanie postępowania ich dzieci, szczerą rozmowę z własnym dzieckiem i po ewentualnym stwierdzeniu przyczyny negatywnego stosunku do uczenia się, szukanie środka zaradczego, zaproponowano pomoc ze strony szkoły, lekarza, organizacji młodzieżowej, poradni wych.-zawodowej).

Z kolei młodzież chętna, o wyrobionych motywach zdobywania wiedzy i poddająca się naszej ingerencji wychowawczej traktujemy zgodnie z hipokratesowską maksymą „primum non nocere”. Wobec tej grupy młodzieży po prostu trzeba być zawsze sobą. Nie przewidujemy tu jakichś specjalnych zabiegów wychowawczych. Jeżeli nauczyciel posiada cechy należne człowieczeństwu, posiada głęboką wiedzę, którą swobodnie operuje, jest interesujący poprzez swoją osobowość, ma prawo — w moim przekonaniu — oczekiwać wysokich efektów pracy z młodzieżą.

ad. 4. Aktywność młodzieży staramy się ukierunkować zgodnie z jej indywidualnymi predyspozycjami. Mamy więc społeczników działających w samorządzie szkolnym, w internacie, w HSPS, w środowisku naukowców — laureatów olimpiad przedmiotowych, organizatorów sesji popularnonaukowych (dodam, że sesje popu-

larnonaukowe stały się naszą szkolną specjalnością); racjonalizatorów (np. dwaj uczniowie skonstruowali nowy typ probierza tłuszczu w mleku); aktyw biblioteczny świetnie znający wszystkie techniki pracy bibliotekarza; sprzedawców i księgowych w spółdzielni uczniowskiej oraz młodzież uzdolnioną artystycznie (muzycznie, plastycznie, aktorsko itd.).

Mamy utalentowanych fotografów-amatorów, których prace posiadają niezaprzeczalne wartości artystyczne (ostatnio zakwalifikowane na konkurs fotograficzny w RFN i USA). Usilnie staramy się o usportowienie młodzieży, dla której powstały i działają różne sekcje sportowe. Cieszą nas wyniki osiągnięte na zawodach sportowych, nadsyłane lub wręczone dyplomy i wyróżnienia.

Powyżej przedstawiłam najbardziej charakterystyczne przejawy naszego działania, ponieważ nie sposób pisać o wszystkim. Pragnę dodać, że szkoła nasza istnieje dopiero 5 lat, grono pedagogiczne jest w zasadzie bardzo młode, często musimy sobie pomagać (np. redagujemy pismo szkolne *Poradnik Dydaktyczno-Wychowawczy*). Wprowadziliśmy dla lepszej orientacji w naszym działaniu zebrania Komisji Wychowawców, które odbywają się raz w miesiącu (20 min.).

Budujemy tradycje szkoły, chcielibyśmy dać naszym absolwentom świadectwa z imieniem patrona szkoły, o co będziemy się starać, kiedy szkoła spełni ku temu potrzebne warunki. Mieć sztandar — co podniesie moment wychowawczy w dni uroczyste. Mamy też przeróżne kłopoty, ale nie jesteśmy w naszym działaniu pesymistami.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

JAN STRELAU, ANDRZEJ JURKOWSKI, ZYGMUNT PUTKIEWICZ:
PODSTAWY PSYCHOLOGII DLA NAUCZYCIELI
Warszawa 1975, PWN, ss. 487

Ukazał się dawno oczekiwany przez studentów nauczycielskich studiów magisterskich podręcznik psychologii napisany przez trzech autorów. Charakterystyczną cechą tego podręcznika, różniącą go od dotychczas stosowanych w nauczaniu psychologii w naszym kraju — stwierdza Jan Strelau w przedmowie — jest to, że koresponduje on w całej pełni z obowiązującym programem nauczania psychologii na wszystkich kierunkach i specjalnościach nauczycielskich (oprócz pedagogiki).

Wspomniany program nauczania psychologii został wydany przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Departament Studiów i Badań Uniwersyteckich, Ekonomicznych i Pedagogicznych w Warszawie w 1973 roku. Program ten opracował Jan Strelau.

Autorzy podręcznika „Podstawy psychologii dla nauczycieli” w celu zorientowania się, czy opracowana przez nich koncepcja podręcznika odpowiada oczekiwaniom kadry nauczającej psychologii na kierunkach nauczycielskich, rozesłali do kilkunastu wyższych uczelni konspekt podręcznika z prośbą o wyrażenie o nim opinii. Uzyskane w ten sposób uwagi krytyczne pozwoliły im na wprowadzenie szeregu zmian do struktury i treści podręcznika. Do chwili wprowadzenia nowego programu do nauczania psychologii w 1973 roku wykładano psychologię w tradycyjnej kolejności, tj. najpierw psychologia ogólna, a następnie psychologia rozwojowa i wychowawcza. Autorzy omawianego podręcznika i wspomnianego programu zerwali z tym tradycyjnym układem treści nauczania psychologii wychodząc z założenia, że nauczyciel powinien studiować psychologię głównie z punktu widzenia jej przydatności do rozwiązywania problemów praktycznych. Toteż proponowaną treść nauczania psychologii dla nauczycieli zawarli w 4 podstawowych działach:

1. „Wprowadzenie do psychologii”. Dział ten obejmuje przedmiot psychologii, fizjologicznie mechanizmy regulacji czynności i czynniki determinujące rozwój jednostki.
2. „Uczeń jako przedmiot oddziaływań nauczyciela”. Dział ten traktuje o ogólnej i rozwojowej charakterystyce psychologicznej ucznia, o poznawaniu ucznia oraz o charakterystyce środowiska ucznia i sposobach poznawania tego środowiska.
3. „Główne rodzaje działalności ucznia”. Szczególnie dużo miejsca w tym dziale poświęcono problematyce uczenia się, a ponadto rozwiązywaniu problemów i sposobom zachowania się w sytuacjach trudnych.
4. „Rodzaje oddziaływań na ucznia”. Treść tego działu stanowią psychologiczne podstawy nauczania i wychowania oraz ogólne informacje o poradnictwie i preorientacji zawodowej.

Zarówno program nauczania wprowadzony w życie w 1973 roku, jak również wydany w 1975 roku podręcznik mają, zdaniem autorów, służyć realizacji następujących celów:

- Rozwijaniu i pogłębianiu u Czytelnika kultury myślenia psychologicznego, uczuciu go na dostrzeganie w pracy pedagogicznej problemów psychologicznych i wykształceniu umiejętności rozwiązywania podstawowych problemów psychologicznych i wyłaniających się w trakcie działalności pedagogicznej.
- Zapoznawaniu Czytelnika z podstawami wiedzy psychologicznej, istotnej z punktu widzenia działalności nauczyciela.
- Pomoc w organizowaniu procesu dydaktycznego i wychowawczego tak, aby

sprzyjał on optymalnemu rozwojowi umysłowemu, emocjonalnemu i społecznemu dzieci i młodzieży.

W przedmowie autorzy zwracają się do Czytelników z prośbą o uwagi krytyczne o podręczniku, które pozwolą im na wprowadzenie do nowego i poprawionego tekstu podręcznika szeregu korzystnych zmian.

Jeżeliby oceniać podręcznik w konwencjach przyjętych przez autorów, tzn. zarówno pod kątem celów nauczania psychologii zawartych we wspomnianym programie, jak również w przedmowie do podręcznika, biorąc również pod uwagę fakt, że podręcznik dobrze koresponduje z poszczególnymi hasłami programowymi — to trzeba stwierdzić, że podręcznik ten jest bardzo dobry. Jeżeli jednak stanąć na stanowisku, że przed nauczaniem psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli stoją jeszcze inne zadania i cele niż wymienione przez autorów, to okaże się, że podręcznik ten nie spełnia określonych potrzeb i oczekiwań nauczycieli-wychowawców.

Dotychczasowy system nauczania psychologii, który występuje również w omawianym podręczniku, polega na uczeniu kandydatów na nauczycieli teorii psychologicznej bez ukazania możliwości wykorzystania tej teorii w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Wydaje się w oparciu o praktykę, że najbardziej pożądane i nowoczesne byłoby uczenie psychologii zgodnie z zasadą od praktyki do teorii. Oznacza to, że należy nauczyć nauczycieli diagnozy psychopedagogicznej dzieci i młodzieży na różnych etapach i fazach rozwojowych oraz stymulowania określonych procesów psychicznych w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Takiej umiejętności podręcznik „Podstawy psychologii dla nauczycieli” nie daje. Można w oparciu o analizę treści tego podręcznika stwierdzić, że jest on encyklopedycznym zbiorem różnych teorii, których wartość dla praktyki dydaktyczno-wychowawczej jest bliżej nieokreślona. Gdyby zrobić taki eksperyment, że damy ten podręcznik do przestudiowania czynnym dziś nauczycielom i poprosimy o wypowiedź, które fragmenty tego podręcznika uczą, jak wykorzystać określone koncepcje teoretyczne na gruncie psychologii do stwarzania określonych i konkretnych sytuacji wychowawczych, to przypuszczam, że pytani byłiby w niemalym kłopotcie.

Trzeba stwierdzić, że mamy dziś na gruncie psychologii wiele teorii ogólnych i bardzo szczegółowych prac monograficznych, czego dowodem niech będzie nawet literatura cytowana przez autorów tego podręcznika po każdym rozdziałiku. Rzecz jednak w tym, aby w zakresie nauczania psychologii zrobić duży skok jakościowy, tzn. nie uczyć teorii i licznych teoryjek, ale uczyć, jak wykorzystywać i wykorzystywać lawinowo narastającą literaturę z zakresu psychologii w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Tej właśnie umiejętności winni nauczyć wykładowcy psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli i nowatorsko opracowany podręcznik do tego przedmiotu. Dlatego można stwierdzić, że omawiany podręcznik do psychologii jest tylko z pozoru nowatorski, bo zrezygnowano z tradycyjnego układu treści (najpierw psychologia ogólna, a później rozwojowa i wychowawcza), a wprowadzono inny układ tych treści. Cóż z tego, że inny układ treści, jak te treści nie uczą, jak wiedzę psychologiczną wdrożyć do praktyki. Można też stwierdzić, że cele nauczania psychologii formułowane przez autorów są zbyt ogólnikowe (rozwijanie i pogłębianie kultury myślenia psychologicznego, zapoznanie z podstawami wiedzy psychologicznej, pomocy w organizowaniu procesu dydaktycznego itd.). Obok tak ogólnie sformułowanych celów winny być cele bardziej szczegółowe, dotyczące nauczania psychologii na poszczególnych kierunkach studiów. Ten problem uszczegółowienia celów nauczania psychologii w zależności od kierunku studiów poruszony jest we wstępie do programu nauczania, ale nie znalazł odbicia w podręczniku. Oto charakterystyczny fragment ze wstępu do programu: „W zależności od kierunku czy specjalności nauczycielskiej należy dokonać pewnego wyboru treści programowych tak, aby spełniły one co najmniej dwie funkcje: stanowiły pomoc w naucza-

niu określonego przedmiotu oraz pobudziły twórcze zainteresowania przyszłego nauczyciela do samodzielnych poszukiwań zastosowania psychologii w reprezentowanej przez siebie dziedzinie wiedzy”.

Nowatorski byłby dziś taki podręcznik do psychologii, który by rozpoczynał się bardzo szerokim działem dotyczącym metod badania psychiki wraz z ćwiczeniami praktycznymi, które które musiałby przejść każdy kandydat na nauczyciela-wychowawcę, a następnie zawierałby rozdziały poświęcone wskazaniom, jak stylizować określone procesy psychiczne w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, by zakończyć się uwagami, co na ten temat mówi dotychczasowa teoria psychologiczna. Zaś nowatorskie nauczanie psychologii polegałoby na uczeniu pozbawiania psychiki dzieci i młodzieży przez kandydatów na nauczycieli-wychowawców i czynnych nauczycieli, a nie uczeniu teorii o tym, jak uczeni poznawali psychikę ludzką i jakie na ten temat tworzyli teorie.

Przedstawiłem nieco w krytycznym świetle podręcznik i aktualny program do nauczania psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli, co nie oznacza, abym nie dostrzegał dużego wkładu pracy i pożytku, jaki może przynieść dziś aktualny program i podręcznik. Autorom należą się podziękowania za to, co już zrobili, a uwagi krytyczne z pewnością potraktują jako życzliwy wskaźnik do dalszych przemyśleń nad programem i podręcznikiem. Autorzy o uwagi krytyczne proszą czytelników we wstępie, a nie o landrynkowe pochwały.

Marian Janiga
Gorlice

TADEUSZ LEWOWICKI: PSYCHOLOGICZNE RÓŻNICE INDYWIDUALNE A OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW.

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1975, ss. 215

Na współczesny, coraz szybszy postęp w zakresie doskonalenia metod efektywności nauczania wpływ ma przede wszystkim wiele badań psychologicznych wyjaśniających szereg mechanizmów leżących u podłoża procesu uczenia się i coraz dokładniejsze poznanie praw, które nimi rządzą. Szereg tego typu badań prezentuje właśnie książka T. Lewowickiego, traktująca o niektórych osobowościowych determinantach poziomu osiągnięć szkolnych u uczniów.

Zasadniczo samo ogólne sformułowanie typu zależności nie jest nowe, stawiane bowiem było w tzw. dydaktyce psychologicznej (czy psychologii szkolnej) od dawna, i to zarówno na Zachodzie, u nas, jak i w Związku Radzieckim. Szereg natomiast nowości występuje w sposobie podejścia do strukturalizacji zależności podstawowych (tłumaczących określone łańcuchy powiązań pomiędzy określonymi cechami osobowości uczniów a typem oddziaływań dydaktycznych stosowanych przez nauczyciela), jak również w wyróżnieniu cech osobowości, które zdaniem Autora mają podstawowe znaczenie w modelowaniu poziomu osiągnięć szkolnych uczniów.

W recenzowanej pracy T. Lewowicki postanowił rozpatrzeć wpływ na wyniki uczenia się szkolnego dwóch podstawowych zmiennych osobowościowych, tj. typu układu nerwowego (temperamentu) i poziomu inteligencji, oraz trzeciej, dodatkowej zmiennej, tj. neurotyczności. W celu zaś dopełnienia obrazu zmiennych osobowościowych determinujących stopień efektywności procesu kształcenia w swej pracy rozpatruje jeszcze Autor motywację oraz oddziaływanie środowiska społecznego.

Wpływ powyższych zmiennych osobowościowych na wyniki uczenia się szkolnego rozpatruje Autor niejako na dwóch poziomach szczególności, tzn. stara się uchwycić, w jaki sposób łączą się one z efektywnością kształcenia w ogóle oraz jaki jest

udział tych zmiennych jako determinant skuteczności procesu uczenia szkolnego przy zastosowaniu różnych strategii dydaktycznych (tj. wyróżnionych i opracowanych przez W. Okonia czterech zasadniczych strategii, a to: asocjacyjnej, problemowej, eksponującej i operacyjnej).

Analiza współzależności zachodzących pomiędzy wspomnianymi powyżej dwoma grupami zmiennych, tj. zmiennych osobowościowych i zmiennych dotyczących cech procesu dydaktycznego, pozwoliła Autorowi na wysunięcie dziesięciu problemów badawczych, które następnie przeformułowuje na dziesięć hipotez. Brzmia one następująco:

I. Uczniowie o silnym typie układu nerwowego uzyskują lepsze wyniki w nauce niż uczniowie o słabym typie układu nerwowego. Efektywnemu kształceniu sprzyjają:

- a. Duża siła procesu pobudzenia.
- b. Duża siła procesu hamowania.
- c. Duża ruchliwość procesów nerwowych.
- d. Duża równowaga tych procesów.

II. Efektywność kształcenia jest większa w przypadkach, gdy mamy do czynienia z uczniami o „silnych” typach temperamentu (związanych z silnym typem układu nerwowego).

III. Istnieje wprost proporcjonalna zależność między poziomem inteligencji i współczynnikiem przyrostu wiedzy.

IV. Istnieje odwrotnie proporcjonalna zależność między stopniem neurotyczności i współczynnikiem przyrostu wiedzy (im mniejsza neurotyczność, tym wyższe wyniki — i odwrotnie).

V. Istnieje wprost proporcjonalna zależność między poziomem motywacji uczenia się i współczynnikiem przyrostu wiedzy.

VI. Efektywność kształcenia jest tym większa, im większa jest spoiistość układu typologicznych cech osobowościowych.

VII. Środowisko zamieszkania wpływa na efektywność uczenia się w szkole. Warunki w środowiskach miejskich bardziej sprzyjają uczeniu się.

VIII. Efektywność poszczególnych strategii nie jest jednakowa. Jeżeli przyjmiemy założenie, że wszechstronność jest w kształceniu czynnikiem sprzyjającym uzyskiwaniu wysokich wyników, to strategia problemowa jest bardziej efektywna od pozostałych strategii, jako że zawiera elementy pozostałych strategii.

IX. Im większa jest zgodność elementów systemu dydaktycznego, tym wyższe są efekty kształcenia.

X. Pleć uczniów nie jest czynnikiem różnicującym efektywność kształcenia.

Podobnie jak przedstawił i uzasadnił Autor omawiane w recenzowanej książce problemy badawcze, bardzo przejrzysto skonstruował budowę całej pracy. Ogólnie książka dzieli się na dwie części. Pierwsza zawiera trzy rozdziały. Pierwszy z nich poświęcony jest omówieniu problematyki książki (co w ogólnych zarysach przedstawiłem uprzednio). Drugi rozdział dotyczy omówienia podstawowych pojęć używanych w pracy. Analizuje w nim więc Autor takie podstawowe pojęcia, jak: typ układu nerwowego, temperament, inteligencja, neurotyczność, motywacja, spoiistość układu typologicznych cech osobowościowych, system dydaktyczny, efektywność nauczania szkolnego i wreszcie rodzaje strategii kształcenia.

Spośród wymienionych powyżej pojęć wartę odnotowania w tym miejscu jest pojęcie „spoiistości układu typologicznych cech osobowości”, które Autor rozumie w sposób dosyć specyficzny, i jak na mój osąd niezbyt poprawny. „Przez spoiistość układu typologicznych cech osobowościowych — pisze T. Lewowicki — rozumiem współwystępowanie cech osobowości o wartościach uważanych za szczególnie sprzyjające uczeniu się, na przykład silny typ układu nerwowego, typ temperamentu oparty na silnym typie układu nerwowego, wysoka inteligencja, pozytywna moty-

wacja uczenia się czy niska neurotyczność. Zachwianie tej struktury osłabia spoiwość całego układu i wpływa hamująco na osiągane przez uczniów wyniki w nauce... Układ cech w różnym stopniu sprzyjających uczeniu się proponuję nazwać układem częściowo spójnym lub układem cech o małej spoiwości. Wreszcie możliwe jest wystąpienie układu o wartościach negatywnych dla uczenia się — nie sprzyjających uczeniu się (np. słaby typ układu — typ temperamentu oparty na słabym typie układu — niska lub wręcz negatywna motywacja — niska inteligencja itd.). Taki układ jest w pełni niespójny (można by go nazwać spójnym — nie sprzyjającym uczeniu się lub spójnym — negatywnym).

Jak więc widać, Autor rozróżnia trzy warianty „spoiwości”, a to: spoiwość pozytywną, częściową (bądź małą) i wreszcie brak spoiwości (co niesłusznie, zdaniem T. Lewowickiego, jest równoznaczne ze spoiwością negatywną). Kilka zasadniczych błędów w zakresie rozumowania psychologicznego popełnił Autor wyodrębniając powyższe „układy spoiwości”. Przede wszystkim „spoiwość” w rozumieniu T. Lewowickiego jest funkcjonalnością, operatywnością czy wreszcie optymalizacją, podczas gdy w psychologii o spoiwości mówi się wtedy, gdy rozumie się ją jako „rzecz samą w sobie”.

Spoiwość ocenia się wprawdzie zarówno ze względu na jej „znak” (tj. dodatnia czy ujemna) oraz stopień nasilenia, lecz probierz tej oceny nie może stanowić jedna cecha zachowania się człowieka (nawet tak ważna i złożona, jak postępy szkolne), lecz całokształt harmonijnego rozwoju osobowości. Ponadto spoiwość (częściej zresztą określana jako „integracja”) może być także przyczyną braku rozwoju osobowości (jak np. u psychopatów), a jej brak, czyli dezintegracja bywa przyczyną doskonalenia się człowieka, czego uczą nas zarówno prawa dialektyki, jak i obserwacja życia. W naszej literaturze psychologicznej tego typu ujęcie braku spoiwości znajduje wyraz w teoriach K. Dąbrowskiego o roli tzw. dezintegracji pozytywnej.

Nie wdając się w szersze uzasadnienia, trzeba podkreślić, że zarówno podstawa oceny „spoiwości układu typologicznych cech osobowości”, jak i jej rozumienie przez T. Lewowickiego nie jest poprawne. Nigdy przecież brak spoiwości nie może być równoznaczny ze spoiwością negatywną, jest to nawet sprzeczne z zasadami prostej logiki.

W rozdziale trzecim (zamykającym pierwszą część książki) omawia Autor kolejno stosowane w badaniach metody oraz organizację badań.

Otóż badania te, prowadzone z wielkim rozmachem, obejmowały 1820 uczniów z 28 szkół podstawowych rozsianych na terenie różnych zakątków kraju (zarówno dużych miast, miast średnich i małych, jak i wiosek). Ponadto przebadał Autor 310 uczniów szkół średnich i studentów szkół pomaturalnych. W sumie więc badania objęły 2130 osób.

Przy gromadzeniu materiałów stosował Autor następujące metody badawcze, które w omawianym rozdziale kolejno analizuje, tj. obserwację, test Ravena, test „Jaki Jesteś” (niesłusznie zwany przez Autora „ankietą”), ankiety do badania motywacji, testy pedagogiczne, eksperymenty pedagogiczne oraz analizę danych środowiskowych.

Stosowane przez T. Lewowickiego metody badań są na ogół szeroko znane i posiadają dosyć obszerną literaturę, toteż zupełnie słusznie omawia je Autor dosyć ogólnie. Według mego przekonania wyjątek pod tym względem powinna stanowić opracowana przez E. Skrzypek skala niepokoju „Jaki Jesteś”. Ponieważ skala ta nie jest szeroko znana (szczególnie wśród pedagogów), dobrze byłoby przedstawić nieco szerzej jej założenia, budowę oraz wyniki badań normalizacyjnych.

Część drugą omawianej pracy (poświęconą relacjonowaniu wyników badań oraz ich interpretacji) rozpoczyna rozdział przedstawiający w bardzo przejrzysty sposób wpływ różnych cech układu nerwowego i temperamentu na wyniki nauczania

w ogóle oraz wyniki nauczania przy zastosowaniu różnych strategii nauczania. Jak się okazuje, wszystkie cechy układu nerwowego mają (aczkolwiek w różnym stopniu) wpływ na efektywność kształcenia. Ogólnie powiedzieć można, że uczniowie o silnym typie układu nerwowego uzyskują na ogół lepsze wyniki w nauce.

Podobnie jak typ układu nerwowego duży wpływ na efektywność kształcenia ma typ temperamentu. W wyniku swych badań Autor stwierdza następującą gradację wartości typów temperamentu pod względem efektywności procesu kształcenia: 1) sangwinicy, 2) cholerycy, 3) flegmatycy i 4) melancholicy. Przy strategii problemowej uczniowie o melancholicznym typie temperamentu uzyskiwali lepsze rezultaty od flegmatyków.

Należy żałować, że przedstawionym w tym rozdziale ciekawym wynikiom badań nie towarzyszy głębsza psychologiczna refleksja nastawiona na próby wyjaśnienia, dlaczego poszczególne typy układu nerwowego i typy temperamentu w różnym stopniu wywierają wpływ na efektywność procesu kształcenia.

Kolejne rozdziały dotyczą omówienia wpływu następnych z uwzględnionych przez Autora cech osobowości na wyniki kształcenia według różnych typów strategii dydaktycznych. Są to więc rozdziały omawiające wpływ inteligencji, neurotyczności i motywacji. Posiadają one mniej więcej ten sam logiczny schemat budowy. Najpierw bowiem omawia Autor znaczenie danej cechy w świetle dotychczasowych badań, a następnie prezentuje wyniki badań własnych.

Należy podkreślić, że zarówno inteligencja, jak i motywacja wykazują pozytywny związek z wynikami nauczania (według różnych strategii), związku zaś takiego nie wykazuje neurotyzm. Na tej podstawie Autor postanowił uznać hipotezę czwartą (mówiącą o wpływie poziomu neurotyczności na wyniki nauczania) za fałszywą. Niestety, podobnie jak i w innych podkreślanych powyżej przypadkach, Autor nie podejmuje próby szerszego uzasadnienia, dlaczego wbrew uprzednim przypuszczeniom uzyskane przezeń wyniki nie ukazują współzależności pomiędzy poziomem neurotyczności a wynikami w nauce.

Po omówieniu znaczenia poszczególnych cech osobowości w procesie nauczania przystępuje Autor (w rozdziale VII) do analizy wpływu na wyniki nauczania wyróżnionych przez siebie układów cech stwierdzających, tak jak uprzednio założył, że najbardziej optymalny dla procesu uczenia jest sprzyjający układ cech, najmniej zaś nie sprzyjający, podczas gdy pozycje środkowe zajmuje układ mieszany. Po wykazaniu tych współzależności przechodzi Autor do omówienia korelacji pomiędzy poszczególnymi zestawami cech osobowości a wynikami nauczania.

Podobnie jak w przypadku krytykowanego przy okazji omawiania pierwszej części książki sposobu ujęcia „układów cech...” również w odniesieniu do sposobu omawiania wpływu tych układów można mieć szereg poważnych zastrzeżeń.

Przede wszystkim Autor nie powinien zaczynać od referowania wpływu z góry wyróżnionych układów, lecz zgodnie z prawami statystycznego wnioskowania najpierw powinien przedstawić tabele interkorelacyjne pomiędzy poszczególnymi cechami osobowości, a następnie zastosować analizę czynnikową, z której „w naturalny” sposób uzyskałby układy poszczególnych cech. Podejście takie byłoby nie tylko bardziej warsztatowo poprawne, lecz nadałoby całemu rozdziałowi większą spójność logiczną i przejrzystość.

Po omówieniu zmiennych stanowiących główny punkt zainteresowania Autora, czyli zmiennych osobowościowych, w rozdziale VIII przystępuje T. Lewowicki do omówienia wpływu różnych typów środowiska społecznego na wyniki w nauce, stwierdzając na ogół w tym zakresie znane dobrze z innych badań zróżnicowanie w zakresie wyników nauczania uwarunkowane różnymi zmiennymi środowiskowymi.

Kolejne dwa rozdziały, tj. IX i X, poświęcone są analizie uprzednio omawianych wyników badań poprzez pryzmat wartości różnych typów strategii dydaktycznych

oraz organizacji tego procesu (z podaniem konkretnych przykładów konstrukcji poszczególnych lekcji).

Książkę zamykają „Wnioski końcowe”, w których Autor uzyskane przez siebie wyniki badań zestawia pod kątem potwierdzenia poszczególnych hipotez. Jak to wiadomo z omawiania treści książki, wszystkie hipotezy oprócz IV (mówiącej o związku neurotyczności z efektywnością procesu kształcenia) zostały potwierdzone.

Na zakończenie uwag o książce T. Lewowickiego pragnę podkreślić, że jest to książka bardzo wartościowa, ukazuje bowiem ciekawe i w wielu punktach nowatorskie podejście do badania psychologicznych determinant efektywności procesu kształcenia.

W kilku przypadkach Autorowi nie udało się wprowadzić uniknąć uchybień w zakresie sposobu tłumaczenia na gruncie teorii psychologicznych szeregu uzyskanych przez siebie wyników oraz uniknąć błędów warsztatowych w przypadku prezentacji tych wyników. Tłumaczyć to, jak się wydaje, należy ogólnie słabym psychologicznym przygotowaniem naszych pedagogów. Niemniej jednak pomimo tego omawiana książka posiada dużą wartość.

Główną i niepodważalną zaletą omawianej książki jest ukazanie płodnych intelektualnie kierunków poszukiwań pomiędzy różnymi cechami psychicznymi dziecka a wynikami nauczania oraz udokumentowanie szeregu tego typu współzależności.

Kazimierz Pospiszyl

MARIAN RATAJ: UZDOLNIENIA — KSZTAŁCENIE — PRACA

Instytut Wydawniczy CRZZ. Warszawa 1975, ss. 150

Książka Mariana Rataja łączy w sobie trzy bardzo istotne elementy związane z teorią uzdolnień, a mianowicie traktuje o sposobach wykrywania młodzieży zdolnej, o dalszym jej kształceniu oraz wykorzystaniu w pracy zawodowej. Obejmuje ona szeroki zakres opracowania problematyki uzdolnień i kształcenia jednostek ponadprzeciętnie zdolnych — zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym.

Zagadnienie ujawniania, kształcenia i wykorzystania uzdolnień ludzkich dopiero ostatnio stało się u nas przedmiotem szerszego społecznego zainteresowania, na co złożyły się dwie grupy przyczyn: pierwsza wiąże się ściśle ze specyfiką rozwoju społeczno-gospodarczego kraju w okresie powojennego 30-lecia; drugą należy wiązać z niedostatkami w zakresie rozwoju teorii uzdolnień, w tym ich ujawniania, kształcenia i wykorzystania. Teoria uzdolnień, pracy nad ujawnianiem, rozwijaniem i wykorzystywaniem ludzi o wysokim poziomie zdolności znajduje się dopiero w stadium tworzenia, gromadzenia rozproszonego dorobku, scalania go i weryfikowania oraz podejmowania badań i eksperymentów.

W ostatnich latach można zauważyć w Polsce wzrost zainteresowania teoretyków dydaktyki i nauczycieli jednostkami ponadprzeciętnie zdolnymi oraz ich kształceniem. Częściej występowało z inicjatywami zmierzającymi do podniesienia poziomu i efektywności kształcenia i wychowania, podejmowania prób rozwijania uzdolnień dzieci i młodzieży oraz kształcenia uczniów wyróżniających się względnie wysokim poziomem zdolności. Dążenia do racjonalnego wykorzystywania możliwości ludzkich, zwłaszcza kadr utalentowanych, zaczęły stanowić również przedmiot zainteresowania kierownictw instytucji i zakładów pracy. Dlatego też książka

M. Rataja może być pomocna w rozwiązywaniu problemów kształcenia jednostek szczególnie uzdolnionych.

Książka składa się z przedmowy, trzech rozdziałów oraz zakończenia, w których autor omawia szeroko problematykę uzdolnień oraz kształcenia, opierając się na literaturze krajowej i zagranicznej oraz na własnych badaniach.

Celem książki jest przyjsięcie m.in. nauczycielom z pomocą w konkretnej praktyce szkolnej przez ukazanie:

- wzrostu znaczenia problemu uzdolnień,
- stosunku nauczycieli do indywidualnych różnic między uczniami,
- doświadczeń i propozycji nauczycieli w dziedzinie kształcenia jednostek szczególnie uzdolnionych.

Pierwszy rozdział poświęcony jest zagadnieniu istoty i charakteru uzdolnień; podane są w nim próby praktycznego rozwiązywania kwestii kształcenia i wykorzystania ludzi uzdolnionych. M. Rataj twierdzi, że problematyka uzdolnień stanowi składową teorię osobowości i jej kształtowania. W rozdziale tym autor określa uzdolnienia jako tę właściwość osobowości, która wyraża możliwości, dynamikę i sukcesy jednostki ludzkiej. Na stronie 19 stwierdza on, że „uzdolnienia to zespół dyspozycji osobowości, które wyrażają możliwości jednostki w zakresie uczenia się, osiągnięcia wysokiego poziomu zaawansowania w poszczególnych dziedzinach działalności, wysoce efektywnego wykonywania zadań oraz wnoszenia do rozwiązywania problemów i realizowanych zadań elementów twórczości własnej”.

Z zebranego materiału wynika, że jednostki uzdolnione najczęściej:

- 1) szybciej od większości ludzi przyswajają sobie informacje, wiedzę naukową, opanowują określone umiejętności;
- 2) osiągają wyższe od przeciętnych wyniki w poszczególnych dziedzinach działalności;
- 3) wykonują określone zadania lepiej od innych i uzyskują wyższe efekty w ich realizacji;
- 4) wzbogacają realizowane zadania własnymi pomysłami, stosują rozwiązania rzadkie, nowe, oryginalne.

W podrozdziale o rozwoju i kształceniu uzdolnień autor wysuwa dwie kwestie:

- podnoszenie ogólnego potencjału uzdolnień szerokich kręgów społeczeństwa,
- efektywne realizowanie indywidualnych możliwości jednostek uzdolnionych.

Poza tym podkreśla on, że w kształceniu uzdolnień wskazane jest stwarzanie jednostce warunków do ujawnienia pełnej gamy zdolności przez wypróbowanie jej możliwości w różnych działaniach oraz dokonywanie oceny uzdolnień jednostki w różnych stadiach rozwoju.

M. Rataj słusznie twierdzi, że w rozwijaniu zdolności istotną rolę odgrywają cechy osobowości należące do sfery wolicjonalno-działaniowej oraz ukształtowane potrzeby, zainteresowania i motywy; wymienia on również takie cechy osobowości, jak: wewnętrzne zdyscyplinowanie, wytrwałość w dążeniu do celu, zdolność koncentracji na wybranych dziedzinach działalności, odwaga w podejmowaniu trudnych zadań itp. Autor podkreśla również rolę potrzeb i zainteresowań w rozwoju człowieka; twierdzi, że zainteresowania są uznawane za szczególnie ważną siłę, pobudzającą człowieka do zdobywania wiadomości i umiejętności. Zaspokajanie potrzeb i zainteresowań oznacza kształtowanie się motywu działania. W rozdziale tym autor słusznie przypomina, aby ludziom uzdolnionym stawiać odpowiednio wysokie wymagania, odzwierciedlające ich rzeczywiste możliwości, gdyż zadania zbyt trudne lub zbyt łatwe powodują osłabienie aktywności, a w rezultacie nie sprzyjają rozwijaniu zdolności. Chodzi o to, aby sprzeczność między stawianymi wymaganiami ludziom a ich możliwościami umysłowymi była sensowna, wtedy jest ona siłą napędową danego działania: uczeń chętniej się uczy, pracownik lepiej

pracuje. Na tym tle specjalnej rangi nabiera problem motywacji działania (uczniowie).

Rozdział drugi poświęcony został zagadnieniom rozwijania uzdolnień w systemie oświatowo-wychowawczym. W rozdziale tym autor podkreśla doniosłą rolę systemu oświatowo-wychowawczego w procesach rozwoju ludzi; twierdzi on, że uzyskiwane efekty pedagogiczne zależą przede wszystkim od jakości systemu, od preferowanych w nim treści i wartości. Zdaniem M. Rataja, doniosły wpływ na przeobrażenia w oświacie i wychowaniu wywarły i nadal wywierają dwa zjawiska społeczne:

— rewolucja socjalistyczna i powstanie państw socjalistycznych, które doskonaliły narodowe systemy oświatowo-wychowawcze oraz pomnażają dobytek teoretyczny i doświadczenia w dziedzinie kształcenia,

— rewolucja naukowo-techniczna w wyniku zapotrzebowania na ludzi zdolnych.

W rozdziale tym autor m.in. przedstawia próby rozwiązywania problemu kształcenia jednostek ponadprzeciętnie zdolnych w takich krajach, jak ZSRR i USA.

W ZSRR od wielu lat podejmowane są inicjatywy w zakresie ujawniania i kształcenia młodzieży uzdolnionej; zmierzają one do:

- 1) organizowania szkół i oddziałów grupujących uczniów o wysokim poziomie zdolności,
- 2) indywidualnego kierowania rozwojem zdolności uczniów w ramach normalnych szkół i oddziałów.

Rozwiązania amerykańskie natomiast zmierzają głównie w kierunku:

- 1) specjalnego grupowania uczniów uzdolnionych,
- 2) przyspieszania nauczania,
- 3) wzbogacania programów szkolnych.

Polskie doświadczenia w zakresie kształcenia uczniów uzdolnionych są jeszcze skromne. Poczynania polskiego szkolnictwa w dziedzinie kształcenia uzdolnień sprowadzają się głównie do:

- 1) profilowania programów kształcenia,
- 2) wzbogacania treści programowych,
- 3) rozwijania i zaspokajania zainteresowań,
- 4) wdrażania intensywnych metod kształcenia i wyzwalania aktywności uczniów.

M. Rataj podaje tutaj również trzy kierunki działania dla rozwoju uczniów o ponadprzeciętnym poziomie zdolności: pierwszy — zdaniem autora — polega na konsekwentnym łączeniu i ukierunkowaniu różnych czynników wpływających na rozwój uczniów, działalności szkolnej z pozaszkolną, lekcyjnej z pozalekcyjną, dydaktycznej z wychowawczą; drugi kierunek działania obejmuje dążenia do pełniejszego dostosowania treści i metod kształcenia do potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów; trzeci kierunek sprowadzić można do stworzenia przesłanek dynamizowania aktywności poznawczej i społecznej samych uczniów.

W podrozdziale „Perspektywy kształcenia osób uzdolnionych w PRL” autor informuje, że w programie dziesięcioletniej szkoły powszechnej będą możliwości kształcenia młodzieży zdolnej, bowiem na treści programowe złożą się:

- a) program zasadniczy, obejmujący treści podstawowych przedmiotów w układzie liniowym,
- b) programy fakultatywne, uwzględniające indywidualne zainteresowania i uzdolnienia uczniów.

W rozdziale trzecim omówiono zdolności w połączeniu z pracą zawodową. Słusznie autor stwierdza, że w toku pracy człowiek angażuje swe możliwości fizyczne i umysłowe, ukierunkowuje swoje działania, przejawia osobiste uzdolnienia. W procesie pracy następuje pomnażanie wiedzy, doskonalenie umiejętności, kształtowanie określonych cech osobowości. W rozdziale tym wyraźnie podkreślone są czynniki wpływające na racjonalne wykorzystanie zdolności w procesie pracy, a mianowicie:

1) zgodność między jakością przygotowania jednostki i jej uzdolnieniami oraz charakterem wykonywanej pracy,

2) kierowanie jednostek ponadprzeciętnie zdolnych do tych dziedzin gospodarki i kultury narodowej oraz do tych zakładów i placówek, które przyczyniają się do dynamizacji całokształtu życia społecznego i odgrywają szczególnie ważną rolę w rozwoju kraju,

3) rozwój osób uzdolnionych powinien odbywać się w ramach działalności, w której istnieją szanse najpełniejszego wykorzystania ich ponadprzeciętnych możliwości.

W zakończeniu autor ukazuje znaczenie rozwoju teorii uzdolnień i zapewnia, że w najbliższych latach zostanie ukształtowany zarys rozwiązań praktycznych problemu.

Książka M. Rataja jest pozycją, w której po raz pierwszy powyższy problem doczekał się obszernego i wnikliwego potraktowania. Autor wprawdzie nie wyczerpał tematu, ale główną jego intencją było zainteresowanie tym ważnym zagadnieniem szerszych kręgów, przede wszystkim nauczycieli i działaczy związków zawodowych, i zachęcenie ich do poszukiwania rozwiązań lepszego wykorzystania zdolności jednostek ponadprzeciętnie zdolnych, przy czym dobitnie podkreśla, że możliwości rozwoju uzdolnień człowieka są większe od rzeczywiście realizowanych.

W tej nowej pozycji wydawniczej zawarte jest wiele cennych uwag i propozycji, opartych na wnikliwej i wszechstronnej analizie problemu kształcenia uzdolnień; kierowane one są do szerokiego frontu zainteresowanych tym zagadnieniem władz oświatowych, organizacji stowarzyszeń naukowych i społecznych, a także związków zawodowych.

Włodzimierz Trochanowski
Zielona Góra

WIESŁAW POLMIŃSKI (red.): SYSTEM WYCHOWAWCZY SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ Kraków 1975, WSP

W nowym, wprowadzanym obecnie systemie edukacji narodowej poważne zadanie do spełnienia rysuje się przed szkołą środowiskową. Wg proponowanych założeń¹ winna ona bowiem integrować całokształt zabiegów wychowawczych i dydaktycznych podejmowanych w stosunku do ucznia — a mających w konsekwencji przynieść pożądane zmiany jego osobowości w myśl założeń pedagogiki rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

W tej sytuacji niepokoić musi fakt zbyt małej ilości publikacji poświęconych zagadnieniom szkoły środowiskowej. Lukę ową próbuje wypełnić pozycja pt. „System wychowawczy szkoły środowiskowej” wydana pod red. Wiesława Polmińskiego przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Krakowie².

Praca składa się z dwunastu rozdziałów zatytułowanych kolejno:

I. Zadania i funkcje wychowania integralnego

II. Teoretyczne założenia systemu wychowawczego i struktury organizacyjnej szkoły, jako wiodącego ogniwa w lokalnym systemie wychowawczym

¹ Por. np.: Założenia i tezy raportu o stanie oświaty w PRL. *Nowa Szkoła* 1973, nr 4, s. 34.

² System wychowawczy szkoły środowiskowej. Założenia teoretyczne i wskazówki metodyczne. Praca zespołowa pod red. Wiesława Polmińskiego. Kraków 1975. WSP w Krakowie.

- III. Dokumentacja działalności wychowawczej w szkole
 - IV. Struktura społeczna klasy szkolnej a rozwój samorządności
 - V. Godziny wychowawcze
 - VI. Nowa ocena ze sprawowania
 - VII. Realizacja zadań wychowawczych szkoły w procesie nauczania
 - VIII. Współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym w realizacji zadań wychowawczo-opiekuńczych
 - IX. Świetlica szkolna w systemie wychowawczym szkoły
 - X. Współdziałanie szkoły z rodzicami
 - XI. Organizacja i zadania szkolnej poradni psychologiczno-wychowawczej
 - XII. Perspektywiczne zadania w udoskonalaniu systemu wychowawczego szkoły i plan badań na lata 1974—1978
- oraz wykazu literatury i aneksu, na który składają się Karta indywidualna ucznia, a także Dzienniczek.

Przyjrzyjmy się poszczególnym rozdziałom.

W pierwszym — opracowanym przez Emila Szewczyka — czytelnik znajduje niejako uzasadnienie zmian dokonujących się obecnie w systemie naszej oświaty. Autor — przywołując sformułowania zawarte zarówno w dokumentach politycznych (uchwała VI Zjazdu PZPR)³, jak i w Raporcie Komitetu Ekspertów⁴, czy też w uchwale sejmowej (z dnia 12 IV 1973)⁵ — w przekonujący sposób wykazuje konieczność przeprowadzenia zmian jakościowych w pracy polskiej szkoły. Konkluzją wywodów staje się natomiast wypunktowanie zadań szkoły środowiskowej i zaznaczenie czytelnika z eksperymentem badawczym prowadzonym przez pracowników z Instytutu Nauk Pedagogicznych WSP w Krakowie na terenie Szkoły Podstawowej nr 35. Rozważania te stanowią dogodny punkt wyjścia dla prezentacji różnych aspektów tego eksperymentu, co dokonane zostało w kolejnych rozdziałach omawianej pracy.

Te pozytywne cechy rozdziału pierwszego nie przysłaniają jednak pewnych usterek. Oto na stronie 5 autor pisze: „Szkoła środowiskowa jest przedmiotem wzrastających zainteresowań zarówno w naszym kraju, jak i poza jego granicami. Szczególnie bliskie i przydatne są nam doświadczenia ZSRR i NRD”. Dalej następują akapity poświęcone koncepcjom zrodzonym w wymienionych państwach (notabene uwagi o NRD skwitowane zostały jednym zdaniem), daremnie zaś szukałby czytelnik rozwinięcia i uzasadnienia poprzedniej myśli, czyli odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób i o ile doświadczenia pedagogiczne krajów ościennych owocują, czy też winny owocować na gruncie polskiej szkoły.

Kolejny rozdział, którego autorem jest Wiesław Polmiński — wprowadza czytającego w istotę eksperymentu prowadzonego przez pracowników naukowych WSP w szkole-laboratorium. Dla jasności rozważań wywody zostały usystematyzowane wg następujących punktów, stanowiących równocześnie tytuły podrozdziałów:

1. Teoretyczne założenia projektu prac badawczych
2. Struktura organizacyjna systemu wychowawczego szkoły i jego powiązania z ogniwami systemu lokalnego
3. Zadania do realizacji w pierwszym roku funkcjonowania systemu wychowawczego
4. Uwagi końcowe

Piszący uzasadnia na płaszczyźnie teoretycznej założenia projektu prac badawczych, aby podać w końcu szczegółowe problemy, wokół których koncentrują się

³ VI Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Uchwała „O dalszy socjalistyczny rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”. Warszawa, grudzień 1971.

⁴ Założenia i tezy... Op. cit.

⁵ Uchwała Sejmu PRL „O zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski” z dnia 12 IV 1973.

podejmowane prace (s. 14). Jest to godne uwagi, gdyż wywody autora znajdują egzemplifikację i odpowiedni punkt odniesienia. Troskę Polmińskiego o właściwą ilustrację prezentowanych problemów potwierdza także zamieszczony schemat struktury organizacyjnej szkoły środowiskowej (s. 15), chociaż wg piszącego te słowa nie jest on zbyt czytelny.

Przedstawiając zadania do realizacji (podrozdział 3) autor czyni to w rozbiciu na poszczególne zespoły (wychowawczy, dydaktyczny i opiekuńczy) oraz w odniesieniu do samorządu uczniowskiego i komitetu rodzicielskiego. Jest to słuszny zabieg, gdyż wprowadza porządek i pozwala na uniknięcie chaosu i ewentualnych powtórzeń, a zarazem uwidacznia współpracę poszczególnych elementów tzw. jednolitego frontu wychowawczego. Niewytłumaczalne i nieuzasadnione wydaje się natomiast zamieszczenie problematyki godzin wychowawczych na stronie 19 omawianego opracowania, tym bardziej iż cały rozdział V traktuje o tym zagadnieniu (zaś stosowanie odsyłacza ze strony 61 na 19 nie jest najlepszym wyjściem z sytuacji).

Rozdział trzeci to głównie — zapowiedziane w tytule pracy — wskazówki metodyczne. W części napisanej przez Janinę Wójtowicz dotyczą one opracowywania i wypełniania Karty indywidualnej ucznia. Oprócz wyczerpujących wyjaśnień odnośnie sposobów wypełniania poszczególnych działów Karty — czytelnik znajduje przykłady właściwych zapisów, co wywiodom autorki nadaje ściśle praktyczny charakter. W sekwencji dotyczącej Dzienniczka ucznia (autor: Bogusław Płaziński) uderza różnorodność zadań i funkcji, jakie winien spełniać ten dokument w proponowanym systemie dydaktycznym szkoły. Na stronie 33 Płaziński tak bowiem formułuje swą myśl: „Aby dziennik ucznia spełniał swą funkcję, nie może służyć tylko dorywczej korespondencji między rodzicami a szkołą, dotyczącej spraw formalnych, takich jak zawiadomienia o zebraniach czy usprawiedliwienia nieobecności, ale ma być informatorem i dokumentem ukazującym możliwie najpełniej osobowość dziecka, jego miejsce w domu, w społeczności klasowej i szkolnej, jego zainteresowania i zamiłowania kierunkowe”.

Przedmiotem rozważań Wojciecha Soborskiego w IV rozdziale omawianej pracy stał się samorząd szkolny. Wywody swoje usystematyzował autor wg następujących punktów (tytuły podrozdziałów):

1. Teoretyczne podstawy wychowania społeczniającego w szkole współczesnej
2. Samorządność dzieci i młodzieży w szkole
3. Organizacja klasy szkolnej a prawidłowy rozwój form samorządności uczniowskiej
4. Organizacja i struktura samorządu szkolnego
5. Tryb powoływania samorządu szkolnego
6. Planowanie i organizacja pracy samorządu.

Piszący stara się na szerokiej płaszczyźnie teoretycznej wyjaśnić istotę samorządności. Analizując postulowane przez innych (m.in. przez H. Muszyńskiego) rozwiązania, pragnie wysunąć własne propozycje uwzględniające w sposób zasadniczy psychologię rozwojową dziecka i jego możliwości w danym przedziale wiekowym. Uwagi Soborskiego noszą znamiona sądów do końca przemyślanych i zweryfikowanych w praktyce, cały zaś rozdział wyróżnia się wewnętrzną spójnością. Przejrzysty i jasny schemat struktury organizacyjnej, jak i personalnej samorządu szkolnego (s. 53) ilustruje w znaczący sposób postulowane tezy.

Janina Wójtowicz zajęła się w rozdziale V zagadnieniem godzin wychowawczych, starając się potraktować problem w szerokim aspekcie, o czym świadczą tytuły podrozdziałów:

1. Rola i zadania godzin wychowawczych
2. Tematyka godzin wychowawczych
3. Uwagi o prowadzeniu godzin wychowawczych

Również i te wywody (jak i wcześniejszy rozdział autorki) mają wyraźne nachylenie metodyczne prezentując szereg ciekawych rozwiązań możliwych do zastosowania przez nauczycieli w pracy pedagogicznej. Mówiąc o usterkach należy wymienić brak właściwej tematyki godzin wychowawczych w podrozdziale drugim (odsyłacz na stronę 19 — była o tym mowa wcześniej), a także mylną informację podaną w przypisie 5 (s. 62): praca M. Łobockiego nie jest bowiem „dziełem cytowanym” (op. cit.), gdyż autorka nie cytuje jej wcześniej nigdzie ani nawet nie podaje w wykazie literatury (s. 158—159).

Nowa ocena ze sprawowania — to tytuł kolejnego rozdziału pióra Bogusława Płaźńskiego i Janiny Wójtowicz. Przedmiotem wnikliwej analizy autorów stały się oprócz założeń teoretycznych także: funkcje oceny, jej kryteria i treść oraz metody ustalania. Również i te uwagi mają cenny, praktyczny charakter.

Niezwykle zaś istotne dopełnienie powyższych sformułowań stanowi artykuł zatytułowany „Nowa ocena ze sprawowania w świetle dyskusji” (s. 78—82), w którym autorki: Danuta Hoffmann i Anna Noworyta, starają się przedstawić ten sam problem z punktu widzenia nauczyciela-wychowawcy, zapoznając czytelnika z autentycznymi trudnościami i kłopotami, jakie napotyka się w praktyce przy realizacji postulowanych założeń.

Realizacji zadań wychowawczych szkoły w procesie nauczania poświęcił swoje wywody Stefan Dyląg w rozdziale VII, grupując je wg następujących punktów:

1. Udział uczniów w planowaniu pracy dydaktycznej
2. Wdrażanie uczniów do samorządności
3. Stosowanie zasady indywidualizacji w procesie nauczania
4. Wykorzystywanie treści programowych w poszczególnych przedmiotach nauczania dla realizacji celów wychowawczych.

Uwagi autora mają metodyczny charakter i wnoszą wiele propozycji rozwiązań możliwych do natychmiastowego zastosowania przez nauczycieli.

W centrum zainteresowania Jerzego Kulczyckiego i Grażyny Rudkowskiej — autorów podrozdziału 5 (s. 88—92) — znalazły się koła zainteresowań i ich funkcja pedagogiczna, traktowane na płaszczyźnie psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży. W swoich rozważaniach piszący odwołują się do wyników badań psychologicznych i pedagogicznych prowadzonych w różnych krajach, chociaż szkoda, że nie podają w przypisach rozwinięcia tego problemu (o jakie badania konkretnie chodzi). Kończąc — autorzy postulują dołożenie wszelkich starań, aby koła zainteresowań otoczyć troskliwą opieką ze strony władz szkolnych i zadbać o ich właściwy rozwój i prawidłowe działanie. Wynika to zresztą jako logiczna konkluzja ich rozumowania.

Następny rozdział — opracowany przez Mariana Snieżyńskiego i Krystynę Wadiak — przedstawia czytelnikowi współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym w realizacji zadań wychowawczo-opiekuńczych. Na wstępie (s. 93) zaprezentowano zasadnicze problemy robocze, do których rozwiązania zmierzano w trakcie poczynanych badań, oraz metody stosowane w toku badań. Z kolei autorzy starają się uzasadnić słuszność dokonanego wyboru i czynią to w sposób przekonujący. W dalszej części rozważań przedstawiono strukturę zespołu opiekuńczego, ilustrując wywody przy pomocy przejrzystego i łatwo czytelnego schematu (s. 97) — po to, aby dokładnie sformułować zadania dla poszczególnych ogniw zespołu, a także dla nauczycieli. W argumentacji autorzy pragną uzasadnić konieczność efektywnej współpracy i współdziałania poszczególnych elementów zespołu.

Świetlica szkolna w systemie wychowawczym szkoły znalazła się w centrum uwagi Krystyny Cicheckiej — autorki rozdziału IX. Na podkreślenie zasługuje troska piszącej o egzemplifikację swoich wywodów. Widać to wyraźnie we fragmencie zestawiającym w sposób paralelny zadania poszczególnych ogniw systemu wychowawczo-dydaktycznego szkoły dla świetlicy oraz powinności świetlicy wobec poszczególnych elementów systemu (s. 114). Propozycja działalności świetlicy, jako

integralnej części systemu wychowawczego szkoły środowiskowej, zaprezentowana przez autorkę wydaje się godna rozważenia, zmieniając w sposób istotny dotychczasowe wyobrażenia o roli i funkcji tego składnika oddziaływania pedagogicznego na dziecko w szkole. Godny szczególnego podkreślenia jest postulat podziału świelicy na „głośną” i „cichą” z odmiennym przeznaczeniem i programem działalności.

Bardzo ważna dla stworzenia tzw. jednolitego frontu wychowawczego jest współpraca szkoły z rodzicami. Ten właśnie problem znalazł odzwierciedlenie w rozdziale X omawianej pracy, napisanym przez Wiesława Polmińskiego. Autor usystematyzował swoje rozważania wg następujących punktów:

1. Teoretyczne założenia współdziałania szkoły i rodziców
2. Włączenie rodziców do realizacji zadań szkoły
3. Przykładowy plan działalności rady klasowej rodziców
4. Współdziałanie rodziny w realizacji programu wychowawczego szkoły

Po uzasadnieniu konieczności stałej i systematycznej współpracy szkoły z domem dziecka piszący przechodzi do konkretnych zadań, pogrupowanych w pracy wg działalności poszczególnych sekcji (wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej i gospodarczej). Szczególnie cenny jako materiał do przemyśleń i konfrontacji z rzeczywistością jest — zaproponowany przez Polmińskiego — przykładowy plan działalności rady klasowej rodziców.

Organizacja i zadania szkolnej poradni psychologiczno-wychowawczej — to tytuł następnego rozdziału napisanego przez Leszka Wrone. Autor stara się tutaj o przedstawienie poradni w szerokim aspekcie, próbując uchwycić jej różnorodne funkcje w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły (działalność profilaktyczną, diagnostyczną, terapeutyczną i naukową).

Ostatni wreszcie rozdział omawianej publikacji to rozważania pióra Wiesława Polmińskiego i Barbary Machaj poświęcone perspektywicznym zadaniom w udoskonalaniu systemu wychowawczego szkoły oraz prezentujące plan badań na lata 1974—1978. Czytelnik może się dowiedzieć, do czego zmierzają podejmowane poczynania badawcze, jaki jest ich sens, a także na jakim etapie znajdują się badania w chwili obecnej. Są to cenne uwagi zamykające niejako i podsumowujące tematykę całego opracowania, dopełnieniem których jest wykaz szczegółowej problematyki badawczej w Szkole Podstawowej Nr 35 w Krakowie (s. 149—157). Jak powiedziane zostało wcześniej, całość pracy uzupełniona została wykazem literatury i aneksem, na który składają się wzory: Karty indywidualnej i Dzienniczka ucznia. Oba te elementy stanowią istotny składnik poszerzający w znacznym stopniu prezentowane materiały.

Kończąc uwagi na temat przedstawianego opracowania wypada zastanowić się nad pytaniem dotyczącym spodziewanego kręgu odbiorców przemyśleń i propozycji autorów. Recenzent uważa, iż praca będzie bardzo przydatna dla wielu naukowców chcących wzbogacić swoje wiadomości o poruszane w niej zagadnienia.

Może znaleźć również zastosowanie jako rodzaj materiałów pomocniczych dla słuchaczy studiów dziennych lub zaocznych, chociaż pod tym względem nie jest wolna od usterek, wynikających zresztą z jej charakteru (praca zbiorowa). Np. kilkakrotnie dowiadujemy się o lokalizacji badań (Szkoła Podstawowa Nr 35 w Krakowie), nie raz i nie dwa występuje definicja szkoły środowiskowej. Dowodzi to, że autorzy pisali swoje artykuły oddzielnie, nie zawsze pamiętając o ogólnej koncepcji opracowania; umknęło to również uwadze redaktora tomu. Analizując strukturę wewnętrzną omawianej publikacji warto — być może — odpowiedzieć na pytanie, czy nie przyniosłoby lepszej, o wyniku wyraźniejsze rozdzielenie (w tekście) „założeń teoretycznych” od „wskazówek metodycznych”. Nie zawsze bowiem i nie wszyscy autorzy o tym pamiętają.

Mimo jednak tych — jak i zasygnalizowanych wyżej w tekście recenzji — mankamentów, praca z pewnością zasługuje na uwagę, chociaż w części starając się

wypełnić lukę spowodowaną brakiem tego typu publikacji. Rozważania oparte na zorganizowanych badaniach empirycznych próbują przedstawić zasygnalizowane w tytule zagadnienie w sposób możliwie wszechstronny i wieloaspektowy. Troska autorów o egzemplifikację swoich wywodów przy pomocy schematów i wykresów przybliży je czytelnikowi i czyni bardziej zrozumiałymi, co ma szczególne znaczenie w sprawach nowych i prezentowanych w formie propozycji.

Janusz Płoszaj
Kraków

ERWIN GONDIK: KARIERY SZKOLNE UCZNIÓW ZDOLNYCH Warszawa 1976, WSiP, ss. 151

Bezpośrednią przyczyną napisania niniejszej recenzji był zawód, jaki sprawiła mi lektura książki E. Gondzika, oraz głębokie zaniepokojenie faktem, iż została ona w obecnej formie przekazana Czytelnikom. Biorąc do ręki tę książkę, spodziewałem się znaleźć w niej przede wszystkim to, co najściślej wiąże się z postawionym w tytule problemem, a więc naukowo opracowane informacje o przebiegu rozwoju „kariery szkolnych” dzieci i młodzieży zdolnej, o psychospołecznych ich uwarunkowaniach oraz wnioski teoretyczne i praktyczne dotyczące tej dziedziny poszukiwań. Niestety, te problemy nie zostały opracowane w taki sposób, który pozwoliłby pogłębić wiedzę nauczycieli, a także psychologów i zwrócić ich uwagę na szczególnie istotne, kluczowe wręcz problemy wychowania i nauczania dzieci zdolnych.

Praca ta ma dodatkowo wiele poważnych uchybień, zdecydowanie pomniejszających jej wartość. Zaliczam do nich głównie rażące błędy merytoryczne, błędy metodologii badań, które stanowiły jej bazę empiryczną, ogólną koncepcję tej książki, a także kompozycję poszczególnych rozdziałów i wreszcie, budzący wiele zastrzeżeń, język. Wszystkie te sprawy wzajemnie się warunkują, będą więc omawiał je łącznie.

Zacznę jednak od wspomnianych błędów merytorycznych, gdyż w moim przekonaniu pojawienie się ich w publikacji naukowej jest niedopuszczalne, choćby ze względu na szkodę, jakie stwarzać może podobna sytuacja. Takim żenującym nieporozumieniem jest zamieszczona na ss. 108—111 „typologia uczniów według stopnia zdolności”. Zdaniem Autora uczeń, którego I.I. jest niższy niż 79 („mało zdolny” — notabene nie podana jest dolna granica tego poziomu), „...rozumuje poprawnie, wyciąga wnioski logiczne, radzi sobie w życiu samodzielnie. Kieruje sobą i odpowiada za czyny. Zainteresowany jest czytaniem książek podróźniczych” (s. 108). Z kolei uczeń o I.I. = 80—89 („średnio zdolny”) „Dzięki ogromnej pracowitości w procesie uczenia się dochodzi do bardzo wysokich osiągnięć (sic!). W pracy społecznej wykonuje funkcje przewodniczącego i opiekuna” (?) (s. 108—109). Przytoczone tutaj fragmenty obu charakterystyk, jak też następna, określająca ucznia o I.I. = 90—109 jako mającego „...ponadprzeciętne możliwości uczenia się i wszelkiej działalności umysłowej” nie znajdują żadnego uzasadnienia w dotychczasowej wiedzy psychologicznej i są całkowicie sprzeczne z charakterystykami psychologicznymi dzieci reprezentujących wymienione poziomy określone ilorazami inteligencji. Autor określa uczniów o I.I. 140 i wyższym mianem utalentowanych, a są to przecież jednostki wybitnie inteligentne — niekoniecznie utalentowane. Istotnym błędem merytorycznym jest więc także zamienne używanie pojęć: zdolny, wybitnie inteligentny, szczególnie uzdolniony, utalentowany. Utożsamianie tych terminów pociąga za sobą trak-

towanie jednakowo różnych przecież zagadnień, rodzących inne zupełnie problemy tak wychowawcze, jak i dydaktyczne.

Brak precyzji w tej sprawie ma kluczowe znaczenie dla całej książki, gdyż dotyczy jej tematu. Rzutuje więc na jej treść, kompozycję i co bardzo ważne — na niewłaściwe moim zdaniem ukierunkowanie badań.

Tej ostatniej sprawie chciałbym poświęcić nieco miejsca. Badania, które relacjonuje E. Gondzik, miały dać podstawę do weryfikacji następującej hipotezy: „przebieg skokowego (nierównego) przebiegu kariery szkolnej u uczniów szczególnie uzdolnionych w dotychczasowym systemie kształcenia jest brak możliwości intensywnego rozwijania u tych uczniów samodzielnego myślenia, twórczej wyobraźni, specjalnych uzdolnień technicznych i umiejętności podejmowania optymalnych decyzji” (ss. 36—37). Można by więc spodziewać się, że Autor tak zaprogramuje badania, aby: 1) wyodrębnić z jakiejś populacji grupę młodzieży zdolnej, 2) określić jakość kariery szkolnej członków tej grupy, 3) zbadać obiektywne przyczyny ewentualnie niekorzystnego przebiegu tej kariery i, na podstawie wyników badań, stwierdzić, czy hipoteza się potwierdziła, czy też nie.

Tymczasem Autor omawiając zagadnienia związane z doбором grup badawczych nie wspomina o takim kryterium, które pozwoliłoby mu faktycznie wyodrębnić uczniów zdolnych. Z przedstawionych informacji wolno wnioskować, że do badań wytypowano: 1100-osobową grupę absolwentów średnich szkół zawodowych, stosując jako kryterium poziom osiągnięć szkolnych (nie poziom zdolności!), 2) 100-osobową grupę uczniów klas pierwszych tychże szkół — pierwszym etapem selekcji było tu wyłonienie uczniów legitymujących się odpowiednimi wynikami egzaminu wstępnego (Autor nie informuje, jakie wyniki brane były pod uwagę), drugim natomiast badanie testami Ravena i Bonnardela (i w tym przypadku nie wiadomo, jaki wynik decydował o włączeniu dziecka do grupy badawczej). Badana również była, bliżej nie określona, grupa absolwentów liceów ogólnokształcących oraz 100 uczniów klas VIII, wybranych przy zastosowaniu kryterium warunków środowiskowych. Wynika z tego, że Autor nie był nastawiony na poznanie autentyczne karier szkolnych uczniów zdolnych, gdyż żadne z wymienionych kryteriów ani wszystkie łącznie nie dały podstaw do wyodrębnienia grupy takich właśnie uczniów.

Nie jest to jedyny zarzut, który należy sformułować pod adresem metodologii badań, a w każdym razie jej opisu. Kolejny kontrowersyjny problem to zgromadzenie ogromnie zróżnicowanego materiału badawczego, przy czym owo zróżnicowanie nie służy końcowemu efektowi, a więc weryfikacji hipotezy. Uderzający jest fakt, że wśród tych materiałów brak wyników eksperymentu pedagogicznego (o którym zresztą Autor nie uznał za stosowne napisać ani słowa, załatwiając sprawę informacji odesłaniem Czytelnika do swej wcześniejszej publikacji, poświęconej omówieniu tego eksperymentu; tym sposobem, aby rozumieć opis badań omawianych w interesującej nas książce, trzeba koniecznie przeczytać jeszcze drugą pozycję E. Gondzika). Są natomiast stenogramy audycji RTV, opisy karier szkolnych uczniów zdolnych, autorstwa absolwentów średnich szkół zawodowych oraz dyrektorów i nauczycieli tychże szkół (znów nie wiadomo, na jakiej podstawie uznawali oni charakteryzowaną osobę za zdolną — przypuszczalnie decydowały tu subiektywne opinie). Wymienione tu materiały, pożyteczne w poszukiwaniach naukowych o inaczej sprecyzowanym celu, przy sformułowanej przez Autora hipotezie nie mają większego zastosowania. Efektem przedstawionego przeze mnie stanu rzeczy jest przede wszystkim rozbieżność między postawionym przez Autora problemem badawczym a treścią kolejnych rozdziałów pracy, co powoduje jej wewnętrzną niespójność kompozycyjną, a ponadto niewłaściwą interpretację uzyskanych danych, prowadzącą czasem do stwierdzania artefaktów.

Przykładem braku adekwatności między określonym na początku problemem książki a treścią kolejnych jej partii jest bardzo szerokie potraktowanie rozważań na

temat rozumienia pojęcia „uczeń zdolny” przez rodziców, nauczycieli i absolwentów różnych szkół. Czytając ten rozdział, ma się wrażenie, że celem książki było ukazanie najprzeróżniejszych uwarunkowań pojmowania tego właśnie terminu. Tymczasem powinna to być sprawa marginesowa, wspomniana tylko przy okazji rozważań terminologicznych. Następny, czwarty rozdział („Szkolne kariery uczniów uzdolnionych”) również nie przynosi oczekiwanego, a więc systematycznego omówienia badań. Dostarczono Czytelnikowi kilka przykładów rozwoju karier szkolnych uczniów uzdolnionych (zdolnych). Przykłady te jednak nie dają żadnych podstaw do stwierdzenia jakichkolwiek prawdziwości w tym zakresie. Nie wiemy zatem nadal, jaki jest typowy przebieg kariery szkolnej ucznia zdolnego. W rozdziale tym Autor zawarł uwagi o roli oceny w powodzeniu szkolnym, zależności między pochodzeniem społecznym a osiągnięciami w nauce. Są to wrywkowo wybrane czynniki warunkujące powodzenie uczniów w nauce szkolnej, a związane z funkcjonowaniem szkoły i rodziny. Nie mamy natomiast żadnych informacji o tym, jakie znaczenie ma tutaj osobowość nauczyciela, postawy rówieśników, funkcjonowanie zespołu klasowego, treści programowe określonych przedmiotów, jakość podręczników, wyposażenie szkoły w pomoce naukowe itp. Praktycznie i w tym przypadku pozbawieni jesteśmy całościowego, uporządkowanego obrazu omawianego problemu, a końcowy fragment IV rozdziału książki, stanowiący w pewnym sensie podsumowanie części badawczej, nie ma dostatecznego oparcia w zaprezentowanym materiale. Wypada więc stwierdzić, że hipoteza nie została zweryfikowana — nie można uznać jej ani za udowodnioną, ani za zaprzeczoną. Zaskakujące są w tym kontekście dane zamieszczone w tabeli nr 6 — s. 92 („Rozkład czynników integrujących powodzenie w karierze szkolnej”). Po pierwsze, Czytelnik nie orientuje się, czy ilustruje ona opinię absolwentów na temat tych czynników, czy też „obiektywne” ustalenia Autora. W tym też rozdziale pojawiły się pewne dane, budzące poważne zastrzeżenia, co do ich rzetelności. Zaliczam do nich określenie współzależności między „końcowymi efektami pracy ucznia” a wykształceniem jego rodziców współczynnikiem korelacji $+0,94$ (s. 89). Jest to oczywisty artefakt spowodowany błędnym doбором grupy do tego typu badań. Tak ogromnie wysoka zależność stwierdzona przez Autora sprzeczna jest z odczuciem każdego, kto zetknął się z pracą w szkole, budzi sprzeciw, gdyż sankcjonuje niebezpieczny fatalizm pedagogiczny (dziecko pochodzące ze środowiska inteligentnego = dziecko inteligentne = dziecko mające wysokie osiągnięcia w nauce). Wymieniony tutaj współczynnik korelacji stoi także w sprzeczności z innymi stwierdzeniami zawartymi w tej części książki, np. z uznaniem, iż powodzenie młodzieży w szkole uwarunkowane jest w pierwszym rzędzie pracą „pod kierunkiem wybitnych nauczycieli” (s. 91).

Reasumując obydwa rozdziały badawcze (III i IV) stwierdzić należy, że nie zawierają one danych, które pozwoliłyby opisać badany problem, ani też takich, które mogłyby stanowić podstawę do dalszych rozważań praktycznych. Autor zamieszcza jednak po nich rozdział V, zatytułowany „Praca z uczniem zdolnym w szkole”. W rozdziale tym, w pierwszych jego dwu częściach, znowu spotykamy ogólne rozważania, powtórzone z początkowych partii książki. Dalej znajduje się ogólna „typologia uczniowska”, o której pisałem na początku recenzji, aż wreszcie — omówienie konkretnych metod pracy z uczniami zdolnymi. Tyle, że do prezentacji tych ostatnich treści cała właściwie poprzednia część książki jest niepotrzebna. Nie zachodzi bowiem między nimi żaden związek.

Czytanie omawianej tu pracy utrudnia również brak adekwatności tytułów rozdziałów i podrozdziałów do ich treści, np. podrozdział „Model kariery szkolnej uczniów uzdolnionych” (s. 62) nie prezentuje żadnego modelu, a tylko przebieg tejże kariery dwóch respondentów. Dalsza partia przykładów zamieszczona jest parę stron dalej, ale już w innym podrozdziale (s. 77). Stwarza to poczucie chaosu, a chwilami dezinformacji, potęgowane dodatkowo zupełnie nieoczekiwanym rozmieszcze-

niem graficznych ilustracji niektórych problemów. I tak, w podrozdziale „Kariera szkolna uczniów szczególnie uzdolnionych” znalazł się graficzny obraz „modelu kształcenia uzdolnień” (nie wiadomo, dlaczego tylko literackich). Model ten nie jest nigdzie omówiony. Skoro już mowa o różnych ilustracjach graficznych, to trzeba stwierdzić, że są one często niejasne (patrz np. s. 40—41).

Wreszcie wypada wspomnieć, że książka ta nie ma bliżej określonego adresata. Jeżeli miał nim być istotnie nauczyciel, to należało w sposób zwięzły i jasny przedstawić zagadnienia teoretyczne, podać precyzyjne definicje podstawowych terminów, opisać systematycznie, ale krótko przebieg badań, a skoncentrować się głównie na wynikających z nich wnioskach oraz ewentualnie możliwościach prowadzenia przez nauczycieli pracy badawczej w tym zakresie. Potrzebne też było sprecyzowanie wielu terminów specjalistycznych, których Autor używa. Mam tu na myśli np.: „badania panelowe”, „myślenie konwergencyjne i dywergencyjne”. Niewłaściwie użyty został termin akceleracja (s. 135). Błędnie również określono koncepcję Leontiewa dotyczącą zdolności jako „dualistyczną” (sic!).

Język stanowi kolejną barierę między czytelnikiem a tekstem. Jego główne wady to brak precyzji, często publicystyczny charakter i liczne błędy stylistyczne.

Trudno, ze względu na brak miejsca, popierać wszystkie sformułowane zarzuty przykładami, tym bardziej że materiał jest bardzo obfity. Sądzę, że już niektóre cytaty czy nawet tytuły rozdziałów dają wyobrażenie o specyficznym stylu Autora.

Podsumowując wszystkie zawarte w tej recenzji uwagi, stwierdzić trzeba, że książka E. Gondzika jest nieudana. Nie wnosi w wiedzę o poruszonym w niej problemie wartości poznawczych. Jej lektura pozostawia poczucie chaosu, niedosytu, a w rezultacie — rozczarowanie.

Wojciech Soborski
Kraków

IVANA ILLICHA „SPOŁECZEŃSTWO BEZ SZKÓŁ”

Od wydania głośnej książki Ivana D. Illicha, pt. „Deschooling society” upłynęły już cztery lata, a mimo to koncepcje deskolaryzacji społeczeństwa — różnie zresztą interpretowane przez poszczególnych zwolenników i krytyków Illicha — stanowią w dalszym ciągu przedmiot dyskusji w gronie specjalistów zajmujących się problematyką oświatowo-wychowawczą¹.

Główny swój atak zwolennicy deskolaryzacji społeczeństwa skierowali przeciwko formalnym instytucjom kształcenia. Zdaniem I. Illicha i wielu innych „deschoolersów” większość powołań do życia przez społeczeństwo instytucji przestało służyć dobru ludzi i uniezależniło się od społeczeństwa. Instytucje tworzą mity, których celem jest wyjaśnianie ogółowi społeczeństwa funkcji, jakie pełnią, jakie zaspokajają potrzeby, jak pomyślnie wypełniają swoją rolę, a także przekonanie społeczeństwa o potrzebie korzystania z tych „zinstytucjonalizowanych” usług. Powszecchnie jednak wiadomo, że większość instytucji nie potrafi się należycie wywiązywać ze swoich obowiązków ani też nie spełnia pokładanych w nich oczekiwań.

¹ Zob. I. D. Illich: *Deschooling society*, London 1971. Fragmenty polskiego przekładu tej książki opublikowane zostały w tygodniku *Literatura* z dn. 14 VIII 1975 r. W polskim wydaniu podobnie jak i w wydaniu francuskim (*Une société sans école*, Paris 1971) tytuł wymienionej pracy Illicha uległ chyba pewnej deformacji (Społeczeństwo bez szkół). A przecież po przeczytaniu tej książki każdy zauważy, że Illichowi wcale nie chodzi o „stworzenie” społeczeństwa bez szkół, lecz o zastąpienie „złych szkół” dobrymi, mniej formalnymi ośrodkami kształcenia i wychowania. Najwierniejszy oryginałowi jest dokonany przez H. von Hentiga przekład niemiecki: *Entschulung der Gesellschaft*, München 1972 (Odszkolenie społeczeństwa).

Pracownicy takich instytucji starają się wmówić społeczeństwu, że rozbieżność między obietnicami a realizacją, czyli działalnością danej instytucji w rzeczywistości nie istnieje lub jest bardzo niewielka, albo zdarza się bardzo rzadko. Jeżeli chodzi o instytucje oświatowo-wychowawcze, to ludzie, którzy uzyskali w nich odpowiednie wykształcenie formalne — co zostało przez szkołę potwierdzone świadectwem lub dyplomem — powinni należeć do grupy osób konsumujących więcej dóbr materialnych i kulturowych aniżeli jednostki legitymujące się niższym wykształceniem. W praktyce często okazuje się, że są to tylko „fałszywe obietnice”. Zwolennicy teorii deskolaryzacji społeczeństwa podnoszą w tym kontekście następującą kwestię: czy instytucje oświatowo-wychowawcze mogą zmienić lub przynajmniej zmodyfikować swoje cele i co by się stało ze szkołami, gdyby zniesiono obowiązek uczęszczania do nich?

Iluzją, na której opiera się cały system szkolny, pisze Illich, jest to, że wykształcenie uważa się za wynik nauczania. Większość naszej wiedzy i umiejętności nabywamy jednak nie w szkołach, w wyniku instruktażu prowadzonego przez nauczycieli, lecz poza szkołami, w wyniku przez nikogo nie hamowanego udziału w pozornie nic nie znaczących wydarzeniach. Inny amerykański krytyk obecnego systemu szkolnictwa James Herndon doszedł w swoich rozważaniach nad istotą szkoły do podobnego „wniosku”: „Nikt niczego nie może nauczyć się w szkole, tylko dzieci klasy średniej uczą się same wystarczająco dużo poza szkołą, od rodziców, znajomych rodziców, w czasie wspólnie spędzanych z krewnymi wakacji itp., że potem sprawiają wrażenie, iż tego wszystkiego nauczyły się w szkole... podczas gdy dzieci z klas niższych nie mają możliwości nauczania się tego wszystkiego poza szkołą, czego chciałyby się nauczyć w szkole, i dlatego też odstają one od swoich rówieśników pochodzących z klasy średniej i w szkole nie potrafią się prawie niczego nauczyć; «sukces» klasy średniej pozwala jednak wierzyć szkołom, że są one efektywnymi instytucjami kształcenia i że powodem ich kłopotów są «trudne» dzieci z klas niższych, a nie istniejący system szkolny”².

Natomiast Illich pisząc o szkole jako o instytucji nastawionej głównie na kształcenie i w mniejszym stopniu na wychowywanie dzieci pochodzących z warstw średnich, uważa, że rodzice z tych właśnie warstw społecznych zmuszają poniekąd swoje dzieci, żeby uczęszczały do szkół i pozostawały tam pod opieką nauczycieli przede wszystkim dlatego, żeby utrzymać je z dala od ulicy, gdzie uczą się wszystkiego dzieci klas niższych³. Powyższe stwierdzenie trudno jednak uznać za trafne, gdyż jest rzeczą dosyć powszechnie znaną, że zarówno rodzice biedni, jak i rodzice zamożni posyłają swoje dzieci do szkół głównie w tym celu, żeby nauczyły się one tam tego „wszystkiego”, czego nie mogą się nauczyć ani w domu, ani na ulicy.

Ponadto posyłanie dzieci do szkół wiąże się również z głęboko zakorzenioną w społeczeństwie „wiarą”, że szkoły są tymi jedynymi miejscami, gdzie nawet jeśli nie nabywamy większości naszych umiejętności i wiedzy, to przecież otrzymujemy uprawnienia do wykonywania określonych zawodów, do pełnienia odpowiednich ról społecznych. Stąd też niektórzy domagają się zniesienia szkół przede wszystkim dlatego, żeby tym samym znieść dyskryminację opartą na cenzusie wykształcenia, tj. na posiadaniu odpowiednich świadectw szkolnych i dyplomów⁴. Pracodawcom powinno się — ich zdaniem — zabronić domagania się od kandydatów poszukujących pracy świadectw i dyplomów, podobnie jak zabroniona powinna być dyskryminacja pracowników za wyznawane poglądy polityczne i religijne. Zdaniem F. Buckmana tylko odpowiednie testy kompetencji powinny być jedynym sprawdzianem

² Cyt. według tekstu opublikowanego w pracy pod red. I. Listera: *Deschooling, a reader*. Cambridge 1974, s. 6.

³ Zob. I. D. Illich, op. cit. s. 16.

⁴ Zob. P. Buckman: *Deschooling*. (W): I. Lister, op. cit. s. 17. Por. M. Blaug: *Education and the employment problem in developing countries*. Geneva 1974, s. 61—71.

decydującym o tym, czy dany kandydat kwalifikuje się do wykonywania takiej czy innej pracy.

Wspomniany jednak autor zdaje się nie zauważać, że od pewnego czasu w wielu krajach świata pracodawcy zaczęli się podejrzliwie odnosić do świadectw szkolnych i dyplomów wyższych uczelni. Wiele różnych firm i przedsiębiorstw przemysłowych (a także przedsiębiorstw działających w branżach usługowych) otworzyło swoje własne systemy szkolenia zawodowego, które zwykle się określać jako „ukryte w cieniu systemu kształcenia”, podważające w pewnym sensie zaufanie, jakim do niedawna darzono szkoły. Istnienie tych „ukrytych” i zdaniem niektórych konkurencyjnych w stosunku do szkół systemów kształcenia zwoleńnicy odszkolenia społeczeństwa uważają za zjawisko świadczące o tym, że szkoły są nieodpowiednimi instytucjami do wyuczenia konkretnych umiejętności czy zawodów. Taką a nie inną strukturę organizacyjną szkół (przejętą zresztą z przedsiębiorstw przemysłowych) wytłumaczyć można względami (albo też, jak chcą niektórzy, wygodami) administracyjnymi, a nie troską o możliwie maksymalne ułatwienie i przyspieszenie procesu uczenia się.

O ile nawet można by się zgodzić, że to ostatnie stwierdzenie zwolenników deskolaryzacji społeczeństwa jest przynajmniej po części prawdziwe, to jednak ich własne propozycje „nowej” struktury organizacyjno-instytucjonalnej, które w ich mniemaniu umożliwiałyby rzeczywiście ludzką i zarazem efektywną edukację, należy uznać za nie tyle utopijne, co zupełnie nie przemyślane i chybione. Choćby nie wszystkie szkoły są złymi miejscami kształcenia — wielu zwolenników odszkolenia społeczeństwa przyznaje, że istnieją, co prawda nieliczne, także szkoły dobre — to jednak nie należy usprawniać i reformować „złych szkół” biorąc jako przykład działalność szkół dobrych; w obu tych rodzajach szkół tzw. ukryta treść programów nauczania (hidden curriculum) wypacza proces kształcenia. Prowadzi do wzrostu ludzi nie wykształconych, tylko posiadających określone, formalne wykształcenie, i przyczynia się do coraz większej polaryzacji społeczeństwa.

Szkoły należy więc znieść — głosi Illich i jego zwolennicy — a na ich miejsce utworzyć tzw. sieci edukacyjne (learning webs)⁵. Proponowane przez Illicha sieci kształcenia obejmowałyby:

- dostępne dla każdego biblioteki, muzea, fabryki, gospodarstwa rolne, biura i inne zakłady pracy, instytucje,
- wymianę doświadczeń pomiędzy rówieśnikami uczącymi się lub zainteresowanymi podobnymi przedmiotami-problemami,
- ogłoszenia w środkach masowego przekazu o odbywających się zebraniach-dyskusjach poświęconych wybranym tematom,
- oraz publikowaną na bieżąco listę pedagogów-instruktorów (educators-at-large), z którymi każdy mógłby się konsultować dowolną ilość razy po uprzednim ustaleniu terminów tych konsultacji.

Finansowaniem przedstawionych wyżej illichowskich „sieci edukacyjnych” zajmowałyby się rząd, ale Illich nie potrafi wyjaśnić, kto zajmowałby się zarządzaniem, administrowaniem zintegrowanymi chyba ze sobą w jakiś sposób „sieciami kształcenia”. Pozostaje również kwestią otwartą sprawa kierowania stopniowym opanowywaniem poszczególnych przedmiotów, koniecznym przecież dla wyuczenia odpowiednich umiejętności, zawodów.

Można się tylko domyślać, że coś w rodzaju mechanizmu wolnorynkowego regulowałyby funkcjonowaniem illichowskich „sieci edukacyjnych”. Powszechnie jednak wiadomo, że wolny rynek jest mechanizmem niedoskonałym i mógłby on w tej

⁵ R. Więckowski (Nauczanie zróżnicowane, jego istota i sposoby realizacji. *Nauczyciel i Wychowanie* 1975, nr 1, s. 50—52) przetłumaczył ten termin niezbyt trafnie jako „sieć komunikacji kulturalnej”. Chodzi tu raczej o ogólnie pojmowane sieci edukacyjne (kształcenia i wychowywania).

sytuacji z jednej strony przyczyniać się do niezaspokojenia istniejących, pozytywnych potrzeb edukacyjnych, a z drugiej strony mogłyby umożliwiać zaspokojenie negatywnych, niepożądanych przez społeczeństwo potrzeb w zakresie kształcenia.

Sam Illich przyznaje, że jego „sieci kształcenia” mogłyby być nadużywane w innych niż edukacyjne celach, ale uważa to za mniejsze zło niż istniejący system szkolenia formalnego. Kwestia, „czego powinna się uczyć” jednostka, zajmuje dosyć poczesne miejsce w rozważaniach Illicha i innych zwolenników deskolaryzacji społeczeństwa⁶. Obecna szkoła zdaniem Illicha i m. in. takich deschoolersów, jak J. Holt, E. Reimera, P. Goodmana i H. von Hentiga, nie jest tą instytucją, która zapewnia jednostce optymalny program kształcenia. Szkolnictwo stało się w większości państw kapitalistycznych największym przemysłem usługowym, który sam stwarza zapotrzebowania na swoje własne produkty i zajmuje się redystrybucją „rzeczy”, które już istnieją.

Żeby utrzymać konsumpcję poszczególnych dóbr i usług — w tym także usług edukacyjnych — na odpowiednim poziomie, rozwinięto przemysł reklamowy, który wmawia ludziom, żeby kupowali rzeczy, których wcale nie potrzebują, i to za pieniądze, których nie posiadają. Zdaniem wspomnianych wyżej zwolenników odszkolenia społeczeństwa szkoła jest częścią przemysłu reklamowego, będąc jednocześnie „linią produkcyjną”, której częściami składowymi jest nauczanie i program nauczania, a wykształcenie i ludzie z odpowiednim zakresem opanowanej wiedzy — towarami, które należy wyprodukować. Przemysł kształceniowy charakteryzuje się jednak pewnymi cechami, które odróżniają go od innych przemysłów usługowych; szkolnictwo jest tym specyficznym przemysłem usługowym, który sam afirmuje swoją działalność i każde z jego kolejnych niepowodzeń służy jako pretekst do dalszej ekspansji. Przykładowo niepowodzenia w nauczaniu niektórych trudnych przedmiotów, takich jak matematyki, fizyki, języków obcych, doprowadziły w wielu krajach do wielu bardzo kosztownych, ale nieefektywnych, tj. odwrotnie proporcjonalnych do kosztów, „reform” nauczania tych trudnych przedmiotów. Polegały one zwykle na budowaniu nowych, wyposażonych w drogie „pomoce” naukowe laboratoriów, które tylko w niewielkim stopniu lub w ogóle nie ułatwiały opanowania danego przedmiotu. Natomiast cechą wspólną, jaka charakteryzuje cały zachodni przemysł konsumpcyjny, w tym także przemysł kształceniowy, jest to, że wbrew pozorom nie istnieje on dla dobra swoich klientów, a raczej sam „konsumuje” konsumentów. Również w formalnym kształceniu istnieje tzw. konsumeryzm, który z grubsza rzecz biorąc polega na tym — jak to trafnie ujął w swojej sztuce pt. „La Leçon” E. Ionesco — że to nie uczniowie i studenci „konsumują” programy nauczania, lecz nauczyciele „konsumują” swoich uczniów.

Wydaje się jednak, że Illich zapomina o dosyć podstawowej prawdzie, że szkoły, będąc odzwierciedleniem struktury danego społeczeństwa, istnieją w konkretnym, różnym dla poszczególnych krajów kontekście społecznym⁷. Zresztą poglądy, że szkoła przekształciła się z biegiem czasu w instytucję wyizolowaną ze społeczeństwa, posiadającą własną specyfikę, własne prawa i mechanizmy rozwoju, wyznawane były także przez niektórych „zawodowych”, akademickich socjologów wychowania⁸. Z takiego pojmowania szkoły jako odciętej od reszty świata instytucji

⁶ Por. I. Lister, op. cit. s. 92—94 (rozd. pt. The whole curriculum and the hidden curriculum). Por. także S. B. Robinson: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied 1972.

⁷ Na kartach Społeczeństwa bez szkół spotkać można niejednokrotnie stwierdzenie, że przeprowadzona tam analiza i krytyka szkoły ma charakter uniwersalny i odnosi się zarówno do szkolnictwa zachodniego, jak i socjalistycznego.

⁸ Zob. przykładowo artykuły P. Bourdies: L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie* vol. VII, no 3, 1966 oraz tegoż autora: Systems of education and systems of thought, *International Social Science Journal* vol. XIX, no 3, 1967.

oświatowo-wychowawczej zrodziły się później hasła kwestionujące sens istnienia wielu podobnych szkole instytucji. W latach sześćdziesiątych niektórzy przedstawiciele tzw. „Zachodniej Nowej Lewicy” na czele z R. Dutschke i H. Gintisem nawoływali do „długiego marszu przez instytucje”.

Illich nie jest „zawodowym” pedagogiem. W latach 1960—1965 piastował funkcję wicerektora Uniwersytetu w Puerto Rico, jako jeden z założycieli Międzynarodowego Ośrodka Dokumentacji Kulturalnej w Cuernavaca w Meksyku prowadził tam od 1964 r. seminaria naukowe poświęcone problematyce „Instytucjonalnych Alternatyw Społeczeństwa Technologicznego”. Pozostał jednak — jak się go określa w literaturze — „figurą religijną”, przywódcą ruchu na rzecz odszkolenia społeczeństwa⁹. On sam i jego zwolennicy nie mają co do tego, czy w ogóle nastąpi deskolaryzacja społeczeństwa, najmniejszych wątpliwości; chodzi teraz tylko o ustalenie samej strategii „odszkolenia”. Jednakże illichowski postulat zastąpienia szkół mniej formalnymi instytucjami czy ośrodkami kształcenia („sieciami edukacyjnymi”) wydaje się być zupełnie nierealny. I to nie tylko z powodów, które zostały przedstawione wyżej. Illich zdaje się nie dostrzegać, że zaproponowane przez niego w miejsce szkół „sieci edukacyjne” funkcjonują z pewnymi modyfikacjami od dawna jako uzupełniające w stosunku do systemu szkolnego ośrodki umożliwiające rozwój własnych zainteresowań i zdolności drogą nieformalnego samokształcenia.

Pod adresem autora „Społeczeństwa bez szkół” niektórzy krytycy wysuwają i taki zarzut, że nie potrafi on poprawnie formułować wniosków¹⁰. Przykładem może tu być następujące stwierdzenie: „Nauczylimy się większości tego, co umiemy, poza szkołami, dlatego też szkoły są niepotrzebne”¹¹. O ile jednak pierwsza część powyższego stwierdzenia jest prawdziwa, to „wniosek”, do jakiego doszedł Illich, jest zupełnie absurdalny. Bo przecież fakt, że nauczyliśmy się większości tego, co umiemy, poza szkołą, zawdzięczamy właśnie szkołom, gdzie nauczyliśmy się pewnych umiejętności (także umiejętności samokształcenia), gdzie opanowaliśmy pewien zasób wiedzy, co w sumie umożliwiło nam potem dalsze samokształcenie.

Illich, podobnie jak jego najbliższy współpracownik i przyjaciel E. Reimer, opierając się przede wszystkim na swoich obserwacjach z terenu Stanów Zjednoczonych i biednych krajów Latynoamerykańskich, nie zauważa, że jego argumenty na rzecz deskolaryzacji społeczeństwa są tylko pewnym powtórzeniem wielu wcześniejszych teorii nawołujących do uniezależnienia się od szkół jako od jedynej, całkowicie zmonopolizowanego przemysłu świadczącej usługi w zakresie oświaty i wychowania. Oczywiście postulat większego uniezależnienia się od systemu szkolnego wcale jeszcze nie oznaczał domagania się likwidacji szkół, lecz był raczej równoznaczny z żądaniem ich gruntownej odnowy, zmiany obecnej struktury i charakteru, co jednocześnie powinno zostać połączone z przekazaniem wielu funkcji pełnionych dotychczas przez szkoły innym instytucjom.

Zwolennicy tego ostatniego rozwiązania, do których zalicza się również piszący te słowa, stoją na stanowisku, że mimo wszystkich widocznych (i ukrytych) wad obecnego systemu szkolnego szkoły są jednak jedynymi instytucjami kształcenia, w ramach których można optymalnie wykorzystywać wszystkie środki przeznaczone na rozwój oświaty i wychowania.

Zdanie sobie sprawy z różnych, utrudniających kształcenie wad szkoły nie uprawnia nas jeszcze do tego, żebyśmy domagali się „od razu” likwidacji szkół, ale zmusza do wypracowania nowych strategii oświatowych. Jak ostatnio dał temu

⁹ Zob. I. Lister, op. cit. s. 12—14. Por. S. Hook: Illich's de-schooled utopia, *Encounter* 1972, no 6, s. 53—57.

¹⁰ Zob. S. Hook, op. cit. s. 56. Por. H. Gintis: Towards a political economy of education: a radical critique of Ivan Illich's Deschooling society. (W): I. Lister, op. cit. s. 24—33.

¹¹ Zob. I. Illich, op. cit. s. 12—13.

wyraz B. Suchodolski... „W tej (nowej) strategii nie tyle będzie chodziło o deskolaryzację społeczeństwa, ile przede wszystkim o deskolaryzację szkoły, to znaczy o przewyżczenie jej szkolarskiego charakteru, o powiązanie jej z życiem i potrzebami młodzieży, o atmosferę twórczej inicjacji różnokierunkowej, o warunki sprzyjające rozwojowi każdej jednostki we wspólnocie z innymi¹². Z polskich pedagogów i socjologów wychowania nikt — oprócz wspomnianego głosu prof. B. Suchodolskiego — nie podjął dyskusji nad illichowską koncepcją odszkolenia społeczeństwa z pozycji teorii głoszącej konieczność deskolaryzacji szkoły.

Twórcą tej teorii jest zachodnioniemiecki reformator szkolnictwa, profesor pedagogiki na Uniwersytetach w Göttingen i Bielefeld — Hartmut von Hentig, który w rok po ukazaniu się książki I. D. Illicha „Deschooling society” opublikował swoją pracę pt. „Cuernavaca albo: alternatywy dla szkoły”¹³. Hentig wychodzi z założenia, że zanim będziemy mogli zastąpić szkoły mniej formalnymi instytucjami kształcenia, musimy najpierw odpowiednio wychować całe społeczeństwo. Innymi słowy, należy wpoić społeczeństwu nawyk korzystania z innych, mniej formalnych ośrodków (możliwości, sposobów) kształcenia. Jednakże doprowadzenie do powstania społeczeństwa wychowującego (Bildungsgesellschaft — educative society), w którym każdy jego członek mógłby być w zależności od sytuacji zarówno uczniem, jak i nauczycielem, jest możliwe tylko przy pomocy „zdeskolaryzowanych (odszkolonych) szkół”. Obecne społeczeństwo zachowawcze posiada tylko jedną „drogę” prowadzącą do różnych przywilejów, zaszczytów, kariery itp. Tą drogą jest system szkolny, który zdaniem Hentiga ani nie realizuje swoich własnych celów (wyznaczonych przez odpowiednie władze oświatowe, Ministerstwo, rząd, itp.), ani też nie spełnia pokładanych w nich przez społeczeństwo nadziei.

Nie należy jednak znosić szkół, gdyż to doprowadziłoby do powstania nowego, nie kontrolowanego przez nikogo i co gorsza nie dającego się kontrolować przemysłu kształceniowego. Ponadto zniesienie obowiązku uczęszczania do dostępnych dla wszystkich szkół publicznych mogłoby szybko doprowadzić do sytuacji, w której kształcenie stałoby się znowu „dobrem” dostępnym tylko dla nielicznych. Stąd też zamiast postulowanej przez Illicha i Hentiga większej egalitaryzacji społeczeństwa — przynajmniej pod względem dostępu do szkół — doprowadzono by do wzrostu nierówności społecznych.

Natomiast deskolaryzacja szkół oznaczałaby w praktyce powołanie do życia „nowych” szkół, w niczym nie przypominających obecnych instytucji kształcenia. Byłaby to szkoła, która — według Hentiga — dawałaby uczniowi coś więcej niż tylko pewien zasób opanowanych umiejętności, wiedzy czy wykształcenie zawodowe. Również socjalizacyjna funkcja szkoły nie sprowadzałaby się tylko do przysposabiania (przygotowywania) uczniów do życia w społeczeństwie dorosłych.

Wspomniany twórca koncepcji deskolaryzacji szkoły, podobnie jak i zwolennicy odszkolenia społeczeństwa, nie podaje lub może nie potrafi podać, jakie środki powinno społeczeństwo zastosować, aby doprowadzić do realizacji tego według niego najbardziej pożądanego celu społecznego. Czy wystarczyłoby tylko gruntownie zmienić programy nauczania? Zwiększyć swobodę uczniów w zakresie wyboru poszczególnych przedmiotów już na szczeblu szkoły podstawowej? Znieść egzaminy

¹² Zob. B. Suchodolski: Nie lekceważmy Illicha. *Literatura* z dn. 28 VIII 75 r. s. 8. W innym miejscu ten sam autor scharakteryzował deskolaryzację szkoły w następujący sposób: „Deskolaryzacja szkoły oznacza uwolnienie szkoły od szkolarstwa, uwolnienie szkoły od atmosfery obcości, jaką w świadomości młodzieży posiada. I to jest ta wielka sprawa, która stoi przed nami. Niestety, nie ma wielkich nadziei, aby tak głęboko pomyślana reforma szkoły mogła się dokonać, ponieważ zażąda ona całej tradycji, jaką szkoła w tej dziedzinie miała, i dlatego nastęrcza wiele bardzo skomplikowanych problemów”. Zob.: Szkoła i edukacja permanentna pod red. M. Maciaszka, J. Wołczyka i R. Wroczyńskiego, Warszawa 1975, s. 387.

¹³ Zob. H. von Hentig: *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule*, Stuttgart 1971.

i zależność uczniów od nauczycieli? Zreformować system kształcenia nauczycieli i przygotować ich do świadomego kierowania przeobrażeniami „zdeskolaryzowanych” szkół?

Nasuwa się jednak pytanie, czy dokonana przez I. D. Illicha, H. von Hentiga i innych deschoolersów „wiwisekcja” szkoły odsłoniła prawdziwą istotę i przyczyny obecnego kryzysu oświatowo-wychowawczego?

Wydaje się, że większość nie wyjaśnionych czy wręcz słabych punktów rozumowania zwolenników odszkolenia społeczeństwa bierze swój początek z faktu, że nie popierają oni swoich teorii żadnymi danymi (badaniami) empirycznymi. Większość cytowanego przez nich materiału empirycznego ma charakter przypadkowy albo nawet anegdotyczny. Szczególnie Illich lubi przytaczać na poparcie swoich tez pasujące do danego kontekstu stwierdzenia innych zwolenników deskolaryzacji. A kiedy podaje tzw. gołe dane liczbowe, jak np. dane statystyczne ilustrujące wzrost nakładów na szkolnictwo i oświatę w USA czy występującą we wszystkich krajach tendencję wzrostu kosztów kształcenia, czyni to selektywnie, tak żeby dane te służyły wysuniętej uprzednio tezie.

Na zakończenie należy jednak przyznać, że pomimo wielu stroniczych uogólnień, fałszywych wniosków, niejasnych sformułowań, jakie spotkać można w pracach I. D. Illicha i mniej radykalnego od niego H. von Hentiga, teorie odszkolenia społeczeństwa i deskolaryzacji szkoły odsłoniły cały szereg, omówionych wyżej siłą rzeczy w dużym skrócie, „ukrytych” mechanizmów obecnego systemu szkolnego. Historia dostarcza zresztą wielu przykładów, kiedy dobrze zaprojektowane instytucje, mające służyć dla dobra całego społeczeństwa, w praktyce funkcjonują zupełnie inaczej, niezgodnie z założeniami teoretycznymi. Również od dawna wiadomo, że tradycyjne metody usprawniania działalności szkół, coraz większe nakłady na modernizację starych i budowę nowych szkół, wyposażonych w najnowocześniejsze pomoce naukowe nie rozwiązują nabrzmiałych problemów oświatowo-wychowawczych. Radykalne koncepcje zwolenników deskolaryzacji uzmysłowiły wszystkim konieczność przeprowadzenia już nie tylko cząstkowych, lecz głębokich, strukturalnych reform obecnego systemu szkolnego.

Adam Gwiazda

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

XXV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego jest wydarzeniem o znaczeniu światowo-historycznym. Dokonał on podsumowania poważnych osiągnięć społeczno-ekonomicznych narodu radzieckiego, a także określił perspektywy trwałego postępu Związku Radzieckiego na drodze do komunizmu.

Jednym z ważnych teoretycznych stwierdzeń wysuniętych na XXV Zjeździe KPZR jest teza o konieczności kompleksowego podchodzenia do spraw wychowania. Tylko organiczna jedność wychowania ideowo-politycznego, wychowania przez pracę i wychowania moralnego z uwzględnieniem właściwości różnych grup pracujących może zabezpieczyć wzrost efektywności pracy ideowo-wychowawczej. Takie kompleksowe podejście do pracy wychowawczej wymaga wszechstronnego teoretycznego rozpracowania na podstawie bogatego doświadczenia, nagromadzonego przez szkołę radziecką.

Coraz większego znaczenia nabiera konsekwentne urzeczywistnianie jedności kształcenia i wychowania dorastających pokoleń. Przystwojenie nowej wiedzy, studiowanie podstaw nauk jest nieodłączne od kształtowania światopoglądu komunistycznego, wychowania młodzieży w duchu moralności komunistycznej.

Problematyce kształtowania światopoglądu komunistycznego wśród młodzieży szkolnej poświęcono na łamach *Sowietskoj Piedadogiki* szereg artykułów. Pierwszym z nich jest artykuł E. I. Monoszona — rzeczywistego członka Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — na temat stanu i zadań w dziedzinie badania procesu kształtowania światopoglądu uczniów¹.

Światopogląd to — według autora — system uogólnionych poglądów na rzeczywistość, przekonań i ideałów, w których człowiek wyraża swój stosunek do otaczającej go przyrody i środowiska społecznego, do ludzi, do siebie, swoich obowiązków w społeczeństwie. Światopogląd naukowy, będąc wyższą syntezą wiedzy, doświadczenia i ocen emocjonalnych, w których odzwierciedlone są właściwości społecznego bytu człowieka, jego miejsce w historyczno-konkretnym systemie stosunków społecznych, określa ogólne ukierunkowanie osobowości, jej działalności i zachowania.

Marksizm-leninizm — stwierdza autor — stanowi jedyny naukowy światopogląd odkrywający naukowy obraz świata, prawdziwości przyrody, społeczeństwa i poznania, drogi przejścia od społeczeństwa opartego na wyzysku człowieka przez człowieka do socjalizmu i komunizmu.

E. I. Monoszon pisze, iż zadaniem szkoły radzieckiej jest doprowadzenie uczniów do dialektyczno-materialistycznego pojmowania przyrody, społeczeństwa, poznawalności obiektywnego świata, prawdziwości jego rozwoju itp. Wielką pomoc szkole, nauczycielstwu, organizacji komsomolskiej i pionierskiej, rodzinie w ich działalności ideowo-wychowawczej powinna okazać nauka pedagogiczna. Dlatego też autor uważa za celowe zastanowienie się nad tym, co zostało zrobione w zakresie badania tej problematyki przez instytucje naukowo-pedagogiczne, jakie zagadnienia kształtowania światopoglądu zostały zbadane i doprowadzone do poziomu programowo-metodycznych dokumentów i naukowo uzasadnionych rekomendacji dla praktyki szkolnej, jakie problemy zostały niedostatecznie jeszcze rozpracowane, w jakim kierunku powinna pójść dalsza praca.

E. I. Monoszon w następnej części swego artykułu wymienia poszczególnych au-

¹ Por. E. I. Monoszon: Sostojanije i zadaczi issledowanija processa formirowanija mirowozzrenija szkolnikow. *Sowietskaja Piedadogika* 1976, nr 4, s. 9—19.

torów zajmujących się rozpracowywaniem problematyki kształtowania światopoglądu wśród młodzieży szkolnej oraz rozpatruje szczegółowo niektóre teoretyczne zagadnienia związane z określeniem pedagogicznych podstaw kształtowania tego światopoglądu. Czytelnikom interesującym się szerzej daną problematyką polecamy tę część artykułu w całości, natomiast w niniejszym przeglądzie zasygnalizujemy jeszcze w formie hasłowej jedynie problematykę, którą Rada Naukowa do spraw kształtowania komunistycznego światopoglądu uczniów i Naukowo-Badawczy Instytut Ogólnych Problemów Wychowania ANP ZSRR nakreśliły na lata 1976—1980. Oto ona: metodologiczne i teoretyczne podstawy procesu kształtowania komunistycznego światopoglądu uczniów; ideowo-wychowawcze znaczenie przyswojenia przez uczniów teoretycznej spuścizny i nakazów W. I. Lenina; psychologiczne prawidłowości procesu kształtowania światopoglądu uczniów różnych grup wiekowych; treść i metody kształtowania poglądów, przekonań i ideałów uczniów w procesie nauczania podstaw nauk o przyrodzie i społeczeństwie; proces kształtowania światopoglądu komunistycznego w działalności pozalekcyjnej, w pracy organizacji pionierskiej i komsomolskiej; kształtowanie światopoglądu komunistycznego uczniów w systemie wychowania estetycznego; pedagogiczne warunki wzrostu wpływu nauczania przez pracę i pracy społeczno-użytecznej na światopogląd uczniów; pedagogiczne podstawy naukowo-ateistycznego wychowania uczniów; wpływ środowiska społecznego, rodziny, kolektywów dziecięcych, środków masowego przekazu na światopogląd dzieci i młodzieży.

W zakończeniu artykułu autor stwierdza, iż sukces w rozpracowywaniu tych problemów może być zabezpieczony pod warunkiem aktywnego włączenia do badań naukowych pracowników naukowych instytutów Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, katedr pedagogicznych instytutów i uniwersytetów, instytutów pedagogiki i szkół republik związkowych, przodujących szkół i nauczycieli. E. I. Monoszon jest przekonany, iż przy połączonych wysiłkach filozofów, socjologów, pedagogów, metodyków, psychologów, nauczycieli, pracowników organizacji pionierskiej i komsomolskiej zadania postawione przez XXV Zjazd KPZR w dziedzinie komunistycznego wychowania dorastających pokoleń zostaną wykonane z powodzeniem.

Metodologicznym problemem kształtowania naukowego światopoglądu poświęcony jest artykuł G. N. Fiłonowa z Naukowo-Badawczego Instytutu Ogólnych Problemów Wychowania ANP ZSRR².

Autor stwierdza, że teoretyczne i metodologiczne problemy kształtowania marksistowsko-leninowskiego światopoglądu jednostki stają się w obecnych warunkach przedmiotem badań całego kompleksu nauk o człowieku. Uwarunkowane jest to tym, że dla współczesnego etapu rozwoju naszego społeczeństwa charakterystyczny jest wzrost świadomości, politycznej i społecznej aktywności mas w realizacji palących zadań budownictwa gospodarczego i kulturalnego, w doskonaleniu całego systemu stosunków społecznych. Dlatego ustalenie prawdziwych związków w strukturze współdziałania światopoglądu naukowego i praktyki społecznej można rozpatrywać jako jeden z ważnych problemów metodologicznych.

W dalszej części artykułu autor zwraca uwagę jedynie na najbardziej istotne aspekty tego problemu.

W zakończeniu G. N. Fiłonow pisze, iż kształtowanie naukowego światopoglądu i potęgowanie jego przekształcającego wpływu na praktykę społeczną, na różne strony materialnego i duchowego życia społeczeństwa socjalistycznego odbywa się niezwykło. Ogromną w tym rolę — na równi z wpływem socjalistycznego trybu życia — odgrywa system planowej pracy ideologicznej, szerokie celowe zastosowanie środków masowej informacji, efektywne wykorzystanie całej różnorodności form

² Por. G. N. Fiłonow: Metodologiczieskije problemy formirovanija naucznoego mirowozrenija. *Sowietskaja Piedadogika* 1976, nr 4, s. 20—25.

i metod pedagogicznych w systemie szkolnego nauczania i wychowania dorastających pokoleń.

Szkola — zdaniem autora — stwarza kulturalno-ideologiczne podstawy kształtowania naukowego poglądu na świat poprzez aktywne włączanie uczniów do systemu wychowania ideowo-politycznego i wychowania przez pracę, głębokiego studiowania nauk społecznych, organizacji różnorodnej pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej. Doświadczenie nagromadzone przez szkołę radziecką świadczy o tym, że dobrze uzasadniony pod względem naukowo-metodycznym system pracy wychowawczej sprzyja pozytywnemu kształtowaniu u uczniów podstaw naukowego światopoglądu, osiąganiu ścisłego jego związku z praktyką społeczną.

W nrze 4 *Sowietskiej Piedadogiki* zamieszczono jeszcze cały szereg artykułów poświęconych omawianej przez nas tematyce. I tak N. A. Mienczinskaja i T. K. Muchina rozpatrują w swoim artykule kształtowanie naukowego światopoglądu jako przedmiotu badań psychologicznych; R. M. Rogowa pisze na temat kształtowania światopoglądu komunistycznego uczniów w trakcie działalności pozalekcyjnej; A. A. Szibanow poświęca swój artykuł kształtowaniu światopoglądu uczniów w procesie wychowania przez pracę, na podobny temat pisze również T. I. Wiernikowa. Wśród pozostałych autorów, których artykuły poświęcone są także problematyce światopoglądowej, a zamieszczone zostały w omawianym numerze, należy wymienić jeszcze J. A. Wilczka, G. I. Szkolnika i T. W. Frołowa.

Na zakończenie niniejszego przeglądu zasygnalizujemy Czytelnikom jeszcze jeden artykuł z omawianej serii, lecz zamieszczony w nrze 5 *Sowietskiej Piedadogiki*. Jest nim artykuł J. M. Smolencewa pt. „Dydaktyczne warunki skutecznego kształtowania komunistycznego światopoglądu”.

Kształtowanie komunistycznego światopoglądu młodego człowieka to — według autora — skomplikowany i wieloraki proces. Szkoła średnia stanowi jeden z węzłowych etapów w kształtowaniu poglądów i przekonań człowieka. Na gruncie ogólnego średniego wykształcenia zakładane są podstawowe zasady światopoglądu naukowego, określane jest ukierunkowanie ideowo-polityczne osobowości. Zadanie kształtowania komunistycznego światopoglądu rozwiązywane jest przy pomocy kompleksu środków dydaktyczno-wychowawczych, którymi dysponuje współczesna szkoła. Skutecznym środkiem w tym kompleksie jest proces opanowania podstaw nauk. Jednak jest to tylko jeden z czynników, określających kształtowanie się osobowości i determinujących światopogląd człowieka.

J. M. Smolencew rozpatruje w swym artykule zadanie kształtowania światopoglądu uczniów, jako problem ogólnodydaktyczny. Zasady dydaktyki i konkretne metody nauczania występują tu jako środki oddziaływania wychowawczego na światopogląd.

Jedną z ważnych właściwości światopoglądu polega na tym, że jest on systemem poglądów i przekonań podmiotu. Poglądy — to element światopoglądu. Zawierają one określoną ocenę faktów i zjawisk otaczającej rzeczywistości. W stosunku do poglądów przekonania są wyższą i bardziej skomplikowaną formą kształtowania się światopoglądu. Przekonanie to — według autora — rezultat skomplikowanego procesu, w trakcie którego wiedza nabiera siły głębokich wewnętrznych motywów i bodźców działania. Przekonania nie sprowadzają się do wiedzy, opanowanie podstaw nauk nie gwarantuje kształtowania naukowego światopoglądu. Jednak z drugiej strony nie ma naukowego światopoglądu bez wiedzy. Ta dialektyczna jedność przeciwieństw stanowi wyjściową przesłankę metodologiczną dla rozwiązania teoretycznych i praktycznych zagadnień kształtowania komunistycznego światopoglądu uczniów.

³ Por. J. M. Smolencew: Didaktyczeskije usłowija uspiesznoego formirowanija komunističeskogo mirowozzrenija. *Sowietskaja Piedadogika* 1976, nr 5, s. 16—28.

Analiza współzależności między wiedzą a przekonaniem doprowadziła autora również do wniosku, że zadanie kształtowania naukowego światopoglądu może i powinno być rozpatrywane także jako problem czysto metodyczny. W swej ogólnej postaci może on być sformułowany jako określenie takich środków metodycznych, które w najogólniejszym stopniu stymulują przekształcenie wiedzy w przekonania. Podstawowym problemem, rozwiązywanym praktycznie przez nauczyciela na każdej lekcji, jest poszukiwanie metodycznych dróg, nie tylko zabezpieczających przekazywanie maksimum informacji, lecz i stymulujących przekształcanie wiedzy w przekonania. Rozwiązanie tego skomplikowanego zagadnienia przekształca pracę nauczyciela w rzeczywistą twórczość, której wielką pomoc nauczycielowi mogą okazać określone nawyki zawodowe. Stawianie problemu kształtowania światopoglądu w planie metodycznym ma na celu określenie tych metodycznych środków. Praktyka pedagogiczna pokazuje, że określony całościowy kształt warunków dydaktycznych zabezpiecza wysoką wychowawczą efektywność nauczania, sprzyja przekształcaniu wiedzy w przekonania, wywołuje ten skomplikowany proces, w trakcie którego obiektywne prawdy naukowe stają się głęboko osobistą własnością człowieka, nieodłączną częścią jego świata duchowego. Określenie tych warunków dydaktycznych stanowi pierwszy krok w kierunku konkretnego rozwiązania problemu kształtowania światopoglądu naukowego przy pomocy środków metodycznych.

W dalszej części artykułu autor omawia szczegółowo trzy warunki dydaktyczne, które ściśle naukowy charakter światopoglądu komunistycznego wysuwa pod adresem treści nauczania. Pierwszym warunkiem dydaktycznym jest wymaganie naukowej argumentacji i logicznej niesprzeczności wszystkich wniosków światopoglądowego charakteru. Drugim koniecznym — zdaniem autora — warunkiem dydaktycznym przekształcania wiedzy w przekonania jest pobudzenie emocjonalnego stosunku uczniów do studiowanego materiału, a trzecim samodzielność poznawczej działalności uczniów.

Wymienione wyżej wymagania dydaktyczne uwarunkowane są charakterem wzajemnego związku między wiedzą a przekonaniem, stanowiącymi treść światopoglądu naukowego. Warunki te tworzone są na lekcji przy pomocy środków metodycznych na konkretnym materiale każdego przedmiotu. Opracowanie metodycznego aspektu problematyki kształtowania komunistycznego światopoglądu uczniów otwiera perspektywę dalszego doskonalenia procesu nauczania, podnoszenia jego efektywności wychowawczej. Autor podkreśla jeszcze raz, że wyodrębnienie metodycznego aspektu problemu nie może zastąpić aspektu socjologicznego ani socjalno-psychologicznego czy psychologicznego. Przeciwnie, rozwiązania metodyczne mogą być efektywnymi tylko w tym przypadku, kiedy są organicznie powiązane z wszystkimi innymi czynnikami kształtowania osobowości ucznia radzieckiego.

Józef Zalewski

PROBLEMY WYCHOWANIA SEKSUALNEGO MŁODZIEŻY (KONFERENCJA W CZERWONEJ GÓRZE)

Z inicjatywy Oddziału Wojewódzkiego Towarzystwa Planowania Rodziny, przy współpracy Ośrodka Doskonalenia Kadr Medycznych Wojewódzkiego Szpitala Zespolonego oraz Kuratorium Oświaty i Wychowania w Kielcach zorganizowano konferencję szkoleniową poświęconą zagadnieniom wychowania seksualnego młodzieży.

Konferencja odbyła się dnia 8. kwietnia 1976 roku w szpitalu w Czerwonej Górze koło Kielc. Wzięło w niej udział około 250 osób — lekarzy, pielęgniarek położnych, nauczycieli szkół ponadpodstawowych, prowadzących przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie”; w obradach uczestniczyli także psychologowie i pedagodzy zainteresowani powyższą problematyką.

Na program konferencji złożyły się 4 referaty problemowe:

Doc. dr hab. Boguchwał Winith (Akademia Medyczna w Krakowie) w swoim wystąpieniu inauguracyjnym obrady omówił temat: „Popęd seksualny a rozwój osobowości młodzieży”. Biorąc za punkt wyjścia psychoanalityczną koncepcję osobowości, autor przedstawił ważniejsze mechanizmy obronne, ujawniające się w okresie dojrzewania, ich wpływ na zachowanie dzieci i młodzieży, a także główne fazy kształtowania się ego i superego oraz rolę popędu seksualnego w formowaniu się struktury osobowości człowieka. Szczególnie wiele uwagi mówca poświęcił nowej dyscyplinie psychiatrycznej, jaką jest psychopatologia rozwojowa.

Interesujące wystąpienie doc. Winitha zakończyło stwierdzenie: należy uwierzyć, że młodzież z natury jest dobra, i trzeba pomóc jej w problemach, jakie napotyka w okresie dojrzewania. Skuteczność tej pomocy zależy od rozwagi, optymizmu i mądrości życiowej wychowawców.

Dr med. Julian Godlewski (Akademia Medyczna w Krakowie) w kolejnym referacie nt.: „Rola wychowania w powstawaniu czynności dysfunkcji seksualnych” dokonał analizy niektórych sytuacji wychowawczych, warunkujących powstawanie nieprawidłowości życia seksualnego człowieka.

Następny referat, wygłoszony przez doc. dra hab. filoz. Mikołaja Kozakiewicza (Polska Akademia Nauk w Warszawie) w całości poświęcony był współczesnym problemom wychowania seksualnego młodzieży. Wystąpienie to było próbą określenia miejsca erotyzmu i seksualizmu w systemie wartości człowieka, a także relacji do szczęścia (rola felicytologiczna seksualizmu).

We wspomnianym referacie dokonano także porównania współczesnej szwedzkiej pedagogiki seksualnej z pedagogiką polską. Mówca wyróżnił trzy główne kierunki pedagogiki seksualnej:

- a) pedagogikę rodzinną, która wynika z tradycji religijnych i jest najbardziej rozpowszechniona w naszym kraju, a przy tym jest to pedagogika najbardziej restrykcyjna;
- b) pedagogikę „oficjalną”, reprezentowaną przez programy szkolne i zarządzenia Ministerstwa Oświaty; zdaniem doc. Kozakiewicza jest to pedagogika „uników”;
- c) pedagogikę kręgów reformatorskich, reprezentowaną przez pewne organizacje lekarskie oraz ruchy planowania rodziny, jest to pedagogika awangardowa.

Następnie scharakteryzowano ważniejsze poglądy na sprawy wychowania seksualnego (pogląd tradycyjny lub restrykcyjny, pogląd permissywny, czyli awangardowy, oraz pogląd złotego środka).

Dość istotnym stwierdzeniem tego wystąpienia był postulat, by nie czynić celem wychowania seksualnego nauczania człowieka życia bez konfliktów, gdyż nie ma

rozwoju osobowości bez nich, im bardziej wartościowe ego, tym większe konflikty.

Zdaniem doc. Kozakiewicza tylko w teorii istnieje życie bez problemów i konfliktów. Należy nauczyć człowieka, jak wychodzić z sytuacji konfliktowych. Zadaniem wychowawców jest ochrona dzieci i młodzieży przed niepotrzebnymi konfliktami.

Jako ostatni wystąpił dr Jan Schejbal (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach), który przedstawił założenia programu wychowania seksualnego w zakładach kształcenia nauczycieli na przykładzie realizowanego przez ostatnie pięć lat programu tego przedmiotu w kieleckiej WSP.

W dyskusji, pod ogólnym hasłem: „Jak mówić na tematy seksualne?“, prowadzonej przez doc. Winitha można było wyróżnić dwa kierunki odpowiadające wyraźnie poziomowi uogólnień dokonanych przez referentów — jeden preferował znaczenie nauk medycznych i rolę lekarza w wychowaniu seksualnym młodzieży i realizacji przedmiotu „Przygotowanie do życia rodzinnego”, drugi eksponował znaczenie pedagogiki i rolę nauczyciela w tym zakresie.

Przeanalizowano także szereg kwestii szczegółowych, związanych z metodyką wychowania seksualnego.

Konferencja szkoleniowa w Czerwonej Górze, mimo udziału wybitnych specjalistów problematyki wychowania seksualnego i seksuologii, z wielu przyczyn nie mogła dać odpowiedzi na wszystkie możliwe pytania i wątpliwości, jakie w związku z tematem konferencji można by sformułować. Jednakże to pierwsze tak szerokie spotkanie lekarzy, nauczycieli, psychologów i pedagogów kieleckich, zainteresowanych sprawami wychowania seksualnego dzieci i młodzieży, zaliczyć należy do nader pożytecznych i udanych.

Sądzę, że należałoby pomyśleć o wydaniu materiałów z powyższej konferencji, które by mogły stanowić wartościową pomoc metodyczną dla nauczycieli przedmiotu „Przygotowanie do życia rodzinnego, a w przyszłości należałoby w szerszym zakresie poruszyć problematykę psychologiczną wychowania seksualnego młodzieży, tak przecież ważną w każdym procesie wychowania człowieka.

Adam Zych
Kielce

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЯН ЖЕБРОВСКИ: Среда и школа в системе социалистического воспитания	557
ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Психосоциальные определители эффективности работы учителя	565
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Измерение в педагогических исследованиях	576

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

МАЦИЕЙ СВИОНТЕК: Обучение учителей начальных классов в СССР	600
---	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

Редакционная дискуссия по вопросам проекта 10-летней средней школы в Польше	616
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Об условиях и общественных следствиях распространения средней школы	626
ЯНИНА ФИЛИПЕК: Учительницы детских садов о трудностях в подготовке ребенка к школьному обучению	637

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

СТАНИСЛАВ ГАВЛИК: Место покровителя в жизни школы	643
ТАДЕУШ КОВАЛСКИ: Дифференциация дидактического процесса как дорога обучения способных учеников	649
ТЕРЕЗА МАРЦИНЯК: Осуществление постановления «Кодекса ученика»	657

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МАРИАН ЯНИГА: Ян Стрелау, Анджей Юрковски, Зигмунт Путкевич — Основы психологии для учителей	661
КАЗИМЕЖ ПОСПЕШИЛ: Тадеуш Левовицки — Психологические индивидуальные различия и достижения учеников	663
ВЛОДЗИМЕЖ ТРОХАНОВСКИ: Мариан Ратай — Способности — обучение — работа	667
ЯНУШ ПЛОШАЙ: Веслав Полмински (ред.) — Воспитательная система школы в среде	670
ВОЙЦЕХ СОБОРСКИ: Эрвин Гондзик — Школьные карьеры способных учеников	675
АДАМ ГВЯЗДА: Иван Ильич — Общество без школ	678

ОТЧЕТЫ ИЗ ЖУРНАЛОВ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов	686
---	-----

ХРОНИКА СТРАНЫ

АДАМ ЗЫХ: Попросы сексуального воспитания (Конференция в Червоней Гуже)	689
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

- JAN ŻEBROWSKI: The Comprehensive School in the Socialistic Educational System 557
- ZBIGNIEW ZABOROWSKI: The psycho-social Determinants of Efficiency of Teacher Work 565
- MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Measurement in Pedagogical Research 576

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

- MACIEJ ŚWIĄTEK: Training of Teacher of Initial Grades in Elementary School in USSR 600

DISCUSSION AND POLEMICS

- WW: Editorial Discussion on Project of Ten-Year Secondary School in Poland 616
- ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: The Conditions and the Social Effects of Dissemination of the Secondary School 626
- JANINA FILIPEK: The Kontergarten Teachers' Opinion on the Obstacles in Preparing Children for School 637

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

- STANISŁAW GAWLIK: Patron's Role in School Life 643
- TADEUSZ KOWALSKI: The Differentiation of Teaching Process as a Way of Training of Gifted Pupils 649
- TERESA MARCINIĄK: The Realisation of Resolutions of the Pupils Code . 657

BOOK REVIEWS AND REPORTS

- MARIAN JANIGA: Jan Strelau, Andrzej Jurkowski, Zygmunt Putkiewicz: The Element of Psychology for Teachers 661
- KAZIMIERZ POSPISZYL: Tadeusz Lewowicki — The Psychological Differences individual and Pupils' Achievements 663
- WŁODZIMIERZ TROCHANOWSKI: Marian Rataj — Abilities — Training — Work 667
- JANUSZ PŁOSZAJ: Wiesław Polmiński (ed.) — The Educational System of the Comprehensive School 670
- WOJCIECH SOBORSKI: Erwin Gondzik — The gifted Pupils' School Careers 675
- ADAM GWIAZDA — Iwan Illich — Society without Schools 678

REPORTS FROM PERIODICALS

- JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals 685

COUNTRY CHRONICLE

- ADAM ZYCH: Sexual Education Problems 689

KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.),
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nac.)*

RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław
Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia
Kietlińska, Karol Kottowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski,
Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Mieczysław Pęcherski, Bogdan
Suchodolski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę przyjmują oddziały RSW „Prasa — Książka — Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
- do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa — Książka — Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorki indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa — Książka — Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

	rocznie	zł 48
w kraju:	półrocznie	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia” Warszawa 1976 r.

Nakład 6113 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 12,6. Ark. druk. A1-11,3. Papier druk. sat. import. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w lipcu 1976 r. Podpisano do druku we wrześniu 1976 r.
Druk ukończono w październiku 1976 r. Indeks 37492.

Olsztynskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Plenięznego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. nr 1494 O-5