RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XVIII (L) LISTOPAD—GRUDZIEŃ 1976

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ROMAN SCHULZ: Zmiana jako proces rozwiązywania problemów . . . 693
TADEUSZ KOWALSKI: O kształceniu uczniów nieprzeciętnie zdolnych w klasach wyselekcjonowanych 706
ROMAN ARABIK: Dojrzałość do wyboru zawodu w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły ogólnokształcącej 715

DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF GALANT: Uwagi do założeń programowych powszechnej dziesięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej 731
WACŁAW BIELECKI: Wstępna analiza „Testu wykrywania opóźnień szkolnych K3/II" 738
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Pedagogizm — utopie wychowawcze 745

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Czynniki osobowościowe wpływające na postawy nauczycieli wobec uczniów 749
ADAM ZYCH: Sekwencyjne testowanie osiągnięć szkolnych 754
BARBARA NIEDOŚPIAŁ: Aktywizacja ucznia w pracy nad tekstem podręcznika 759
IZABELA I STANISŁAW WITKOWSCY: Niektóre czynniki determinujące atrakcyjność interpersonalną a kształtowanie sytuacji społecznej w klasie 763

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

LUDWIK BANDURA: Anatoliusz Jamiński — Wychowanie przez pracę . . 768
JACEK SZAMBELAN: Wiktor Czerniewski — Bibliografia pedagogiki 1958—1970 769
KAZIMIERZ DENEK: Z. A. Malkowa, B. L. Wulfson — Sowremiennaja szkoła i piedagogika w kapitalisticzeskich stranach 772

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 775
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 779
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques (styczeń — czerwiec 1975 r.) 782

KRONIKA KRAJOWA

HANNA MISKA: Ujęcie systemowe w badaniach nad wychowaniem . . . 792
EWA RODZIEWICZ: „Wychowanie jako świat w sobie i odbicie świata" — sprawozdanie z sesji naukowej w IP Uniwersytetu Gdańskiego 796

KRONIKA ZAGRANICZNA

STANISŁAW MATIAS: Kształcenie radiowo-telewizyjne (z Międzynarodowej konferencji w Milton Keynes k/Londynu) 800
ANNA KRÓL: Polonica oświatowe oraz prace autorów polskich w czasopismach zagranicznych 807

WSPOMNIENIA

LUDWIK BANDURA: Profesor Kazimierz Sośnicki nie żyje! 812

ROK VIII (L) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1976 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

ROMAN SCHULZ

ZMIANA JAKO PROCES ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW

1. PRAKTYKA ZMIAN EDUKACYJNYCH

Większość współczesnych systemów oświatowych opuszcza stadium naturalnej ewolucji i wchodzi w etap kontrolowanych procesów zmiany. Przeobrażenia żywiołowe, będące automatycznymi reakcjami oświaty na presje otoczenia, ustępują miejsca transformacjom planowym, zorientowanym na doskonalenie wybranych dziedzin pedagogicznego działania [1]. Można bez trudu wykazać, że przejście powyższe jest w obecnych warunkach nieuniknione, gdyż wiąże się z potrzebą wypracowania w oświacie jakościowo nowych mechanizmów, struktur oraz operacji przystosowawczych. Zamiast w sposób okazjonalny i reaktywny zmieniać się, systemy oświatowe zmuszone są w sposób racjonalny i systematyczny zmieniać siebie.

Ów obiektywny proces odzwierciedla się dziś na płaszczyźnie świadomości, gdzie kształtuje się nowa idea zmian edukacyjnych oraz w sferze bezpośredniego działania, gdzie rodzi się dystynktywna praktyka zmian edukacyjnych. Obydwa zjawiska, z racji swej doniosłości, zasługują na kilka słów komentarza.

[1] Czytelnik zechce pamiętać o różnicy, jaka zachodzi między świadomym swego celu działaniem pedagogicznym a planową zmianą praktyki edukacyjnej. Nie należy również mylić wychowania jako naturalnej socjalizacji z procesami samorzutnego rozwoju rzeczywistości oświatowo-wychowawczej. Są to dystynktywne kategorie społecznych procesów i działań. Wewnętrzna więź między nimi polega na tym, że tak jak defekty prostego uspołecznienia doprowadziły kiedyś do narodzin celowej praktyki wychowawczej, tak niedomagania samorzutnie zachodzących przemian doprowadzają dziś do powstania dystynktywnej praktyki zmian edukacyjnych.

Pozytywny stosunek do zmian, a także aktywne dążenie do ich urzeczywistnienia, jest w oświacie zjawiskiem świeżej daty. W przeszłości dominował raczej pogląd, że zmiany w dziedzinie wychowania — zwłaszcza zmiany bardziej ambitne — są właściwie czymś zbędnym, a nawet społecznie szkodliwym, o ile podważają sens transmisyjnej funkcji oświaty. Jeżeli jakiekolwiek udoskonalenia były akceptowane lub inicjowane, to jedynie te, które dotyczyły stosunkowo prostych problemów technologii formalnego kształcenia.

Do niedawna pogląd przeciętnego pedagoga na istotę zmian edukacyjnych kształtował się głównie pod wpływem oddziaływania trzech form refleksji: historii wychowania, filozofii wychowania oraz metodyki kształcenia. Warto zauważyć, że ewolucja pojęcia „rozwój wychowania" oraz pochodnych względem niego kategorii pozostaje w ścisłym związku z rzeczywistymi transformacjami systemu oświatowego.

Refleksji historycznej zawdzięczamy ideę, że rozwój oświaty to nie jej aktywne i świadome r o z w i j a n i e, lecz naturalna ewolucja idei, praktyk oraz instytucji; to sekwencja samorzutnych przeobrażeń zachodzących pod wpływem historycznych konieczności. W obrazie zmian, jakie rysuje nam historia wychowania, nie ma zbyt wiele miejsca dla idei, że rozwój i postęp w oświacie to nie tyle prosty efekt upływu czasu, lecz rezultat świadomej działalności ludzi. Dzięki refleksji historycznej upowszechniła się w oświacie „astronomiczna" postawa wobec zmian. Zakłada ona, że przeobrażenia oświatowo-wychowawcze podobne są — pod względem swej natury — do ruchu ciał niebieskich, na który nie ma żadnego wpływu. Przyjmuje się więc, że pozycja bezstronnego obserwatora wydarzeń jest stosowniejsza poznawczo i praktycznie od bezpośredniego zaangażowania w proces urzeczywistniania edukacyjnych przemian. Podręczniki historii prezentują nam obraz oświaty u l e g a j ą c e j zmianom, a nie zmieniającej siebie. Oczywiście podejście takie miało swe uzasadnienie w istniejących kiedyś faktach. Zbędne dodawać, że koncepcja pasywnej roli oświaty oraz idea kontemplacyjnego stosunku do zachodzących zmian nie odpowiada warunkom dzisiejszym, jakkolwiek by na nie spoglądać.

W odróżnieniu od refleksji historycznej, filozofia wychowania interpretuje zmianę przede wszystkim jako pewną formę działania. Wynika to stąd, iż spogląda ona na realia społeczno-historyczne raczej przez pryzmat kategorii celu niż przyczyny. Będąc przede wszystkim refleksją normatywną, filozofia wychowania nie dopuszcza ewentualności, aby postęp w oświacie mógł polegać wyłącznie na bezosobowym i automatycznie zachodzącym procesie przeobrażeń. Preferuje ona postawę aktywnego i świadomego udziału w kształtowaniu realiów sceny oświatowo-pedagogicznej [2].

[2] Krytyczna postawa wobec obiegowych poglądów, standardowych opinii, bezrefleksyjnych przekonań, tzn. wobec wszystkiego, co jest wyrazem „naturalnego biegu rzeczy", spowodowała narodziny refleksji filozoficznej w starożytnej Grecji. Przez

Lecz praktyka zmiany, tak jak interpretuje ją filozofia wychowania, jest pod dwoma względami ułomna. Po pierwsze, jest to zmiana interpretowana indywidualistycznie, na wzór relacji łączącej nauczyciela z uczniem. Jest to raczej działalność jednostek oddziaływających na świadomość innych jednostek niż działalność złożonych systemów społecznych, podejmujących świadome próby przekształcenia innych systemów społecznych. Filozofia wychowania wydaje się nie uwzględniać faktu, że procesy oświatowo-wychowawcze we współczesnym społeczeństwie posiadają coraz bardziej charakter oddziaływań międzyinstytucjonalnych. Wskutek tego nie docenia ona wagi zmian, które inicjowane są przez organizacje, a których celem jest modyfikacja działań innych organizacji.

Po drugie, filozoficzna koncepcja zmiany zakłada wyższość imperatywów moralnych w stosunku do argumentów naukowych w procesie uzasadniania celów i kierunków zmiany. Przyjmując założenie, iż cele reform edukacyjnych, podobnie jak cele samego wychowania, znajdują się poza zasięgiem naukowego procesu badania, filozofia wychowania kwestionuje możliwość powoływania się na racje naukowe przy uzasadnieniu kierunków zmian edukacyjnych. Niewiara w racjonalny charakter celów i operacji innowacyjnych z trudem da się pogodzić z aktualnie rozpowszechnionym w oświacie systemem wartości.

Metodyka kształcenia i wychowania wypracowała — jak wiadomo — swą własną wizję procesu zmiany. Wedle rekomendacji metodycznych zmiana jest świadomie inicjowaną aktywnością, która posiada swe racjonalne uzasadnienie w dyrektywach prakseologicznych. Uznając cele wychowania za ustalone, metodyka preferuje zmiany o charakterze technicznym, instrumentalnym, tzn. takie, które przyczyniają się do podnoszenia sprawności działania szkół i nauczycieli. Zmiany środków i narzędzi zawsze mogą wykazać się wysokim stopniem racjonalności. Niedomaganiem refleksji metodycznej jest zawężenie pola zmian do kwestii techniczno-instrumentalnych, pojawiających się w procesie formalnego kształcenia.

Trzy wymienione tu typy refleksji odzwierciedlają łącznie kwintesencję tradycyjnej idei zmiany. Historia wychowania traktuje oświatę jako organizm pasywny, podlegający przeobrażeniom, lecz niezdolny do samodzielnego przystosowywania się do otoczenia. Filozofia wychowania kładzie nacisk na świadome operacje zmieniania, lecz znajduje dla nich rację w indywidualnej motywacji moralnej zamiast w naukowo ugruntowanych planach i projektach. Metodyka preferuje racjonalną praktykę zmiany, lecz w odniesieniu do instrumentalnych aspektów procesu nauczania. Jest chyba rzeczą zrozumiałą, że założenia powyższe, kiedyś z pew-

całe wieki funkcja filozofii wychowania była identyczna, stąd jej ustawiczne próby deprecjacji status quo w ogólności, a prostego, naturalnego biegu rzeczy, czyli bezrefleksyjnego rozwoju, w szczególności.

nością sensowne, nie mogą być łącznie akceptowane w warunkach dzisiejszych.

Współczesność potrzebuje nowej idei zmian edukacyjnych, przystosowanej do aktualnych realiów praktyki pedagogicznej i modernizacyjnej. Koncepcja ta powinna — jak się wydaje — akcentować przynajmniej trzy rzeczy:

— zdolność oświaty do czynnego inicjowania oraz recepcji zmian na różnych poziomach jej funkcjonowania,
— potrzebę oparcia programów i działań reformatorskich na podstawach naukowych,
— zdolność wykraczania poza sprawy techniczno-instrumentalne w modernizacji działań wszystkich ogniw systemu oświatowego.

Nie ulega wątpliwości, że taka idea zmiany kształtuje się dziś w związku z narodzinami nowoczesnej praktyki innowacyjnej w oświacie.

Zmiana jako p r a x i s, jako celowa działalność rekonstrukcyjna nie jest zjawiskiem absolutnie nowym w sferze oświaty i wychowania. Innowacje pedagogiczne były tworzone, rozpowszechniane oraz asymilowane niemal od początków narodzin wychowania jako odrębnego przedsięwzięcia społecznego. Różnica między dzisiejszą a przeszłą praktyką innowacyjną tkwi w jej ideologii, zasięgu, intensywności oraz operacyjnej sprawności.

Charakterystyczne dla współczesnej praktyki zmiany jest to, że opuszcza ona stadium „rękodzielniczej" produkcji eksperymentów oraz innowacji i wchodzi w etap rozbudowy „przemysłu" innowacyjnego, w którym proces produkcji, transferu oraz recepcji innowacji będzie się odbywał w sposób coraz bardziej zracjonalizowany i w którym zmiany będą projektowane i realizowane ze względu na potrzebę rozwiązania coraz większej ilości coraz trudniejszych problemów przystosowawczych.

Praktyka innowacyjna w oświacie nie jest fenomenem stabilnym — ulega ona przeobrażeniom i czyni swe własne postępy. Zgodnie z prawidłami społecznego podziału pracy — potwierdzanymi w innych dziedzinach społecznego działania — staje się ona działalnością coraz bardziej autonomiczną. Daje więc początek nowym funkcjom, rolom i pozycjom w oświacie. Wymaga nowych kompetencji, nowych wzorów działania i nowych kryteriów sukcesu. Potrzeba jej odrębnych instytucji, kategorii profesjonalnych oraz dyscyplin naukowych. Generalnie — wymaga ona wytworzenia w oświacie zupełnie nowej k u l t u r y myślenia i działania.

Każda zaawansowana praktyka zmiany może być interpretowana bądź jako system (funkcji, ról, instytucji, teorii itp.), bądź też jako proces (określonych czynności, stadiów działania, strategii itp.). Jeżeli skoncentrujemy uwagę wyłącznie na operacjach, które składają się na proces zmiany, wyłania się problem, czy w każdym przypadku działalność rekonstrukcyjna polega na stosowaniu identycznych czynności, czy też mamy tu do czynienia ze zróżnicowanym zbiorem operacji?

Odpowiedź na powyższe pytanie wynika z badań nad systemami inno-

wacyjnymi, które osiągnęły już pewien poziom metodologicznego zaawansowania i organizacyjnej dojrzałości. Badania te uwydatniły istnienie trzech zasadniczych odmian (modeli) procesu zmiany, którym odpowiadają 3 podstawowe koncepcje teoretyczne praktyki innowacyjnej [3]. Pierwsza interpretuje działalność innowacyjną jako proces rozwiązywania problemów. Druga opisuje proces zmiany jako sekwencję oddziaływań społecznych między członkami systemu przyswajającego innowacje. Trzecia sprowadza działalność innowacyjną do procesu tworzenia, dyfuzji oraz praktycznej utylizacji wiedzy naukowej.

Wydaje się, że znajomość powyższych koncepcji posiada dziś szczególne znaczenie dla teoretyków i praktyków wychowania. Pozwala bowiem zyskać orientację w nowym systemie pojęć, problemów, teorii i faktów, możliwych do wykorzystania w poznawaniu, realizowaniu i doskonaleniu oświatowych przedsięwzięć innowacyjnych.

2. OD TEORII UCZENIA SIĘ DO PRAKTYKI POSTĘPU ORGANIZACYJNEGO

Koncepcja, którą warto omówić w pierwszym rzędzie, opiera się na założeniu, że wytwarzanie innowacji jest składową częścią procesu rozwiązywania problemów [4] przez jednostki, grupy społeczne, organizacje hierarchiczne oraz większe systemy społeczne. W swym pełnym, współczesnym kształcie koncepcja ta wywodzi się z czterech pozornie odrębnych źródeł: współczesnej psychologii myślenia i uczenia się, działalności doradczej i psychoterapeutycznej, dynamiki grupowej oraz z tzw. praktyki postępu organizacyjnego.

Znaczenie współczesnych teorii myślenia i uczenia się dla rozumienia natury procesu innowacyjnego polega na tym, że operują one koncepcją człowieka jako istoty aktywnej, twórczej i dojrzewającej w toku poznawania i przekształcania swego otoczenia. Jeżeli zdefiniujemy uczenie się jako „bezpośredni lub symboliczny wpływ poprzedniego doświadczenia na kolejne zachowania jednostki" [5] możemy powiedzieć, że tradycyjna psychologia zajmowała się analizą procesów uczenia się w ich najbardziej pierwotnych formach (reagowanie na bodźce, kształtowanie się nawyków, operacje zapamiętywania itp.). „Wyższe" formy uczenia się (np. rozwiązywanie problemów) podlegały mniej intensywnej eksploracji.

Dziś obserwuje się rozkwit badań nad myśleniem, postawami twórczy-

[3] Zostały one — wedle mej wiedzy — po raz pierwszy wyróżnione przez R. Havelocka i omówione w związku z procesami utylizacji nowej wiedzy. Por. Ronald G. Havelock, Planning For Innovation Through Dissemination und Utilization of Knowledge, Center for Research in Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research. The University of Michigan, An Arbor, 1969.

[4] Choć powinno — jak się wydaje, chodzić wyłącznie o problemy przystosowawcze.

[5] B. Berelson, G. A. Steiner: Human Behavior, An Inventory of Scientific Findings. Harcourt, Brace, New York 1964, s. 135.

mi, umiejętnością rozwiązywania problemów, a więc nad tymi formami uczenia się, które uchodzą za dystynktywnie ludzkie i które wiążą się z funkcjonowaniem człowieka w zmiennym otoczeniu [6]. Naturalnie, badaniom tym przyświeca zupełnie inna koncepcja osobowości, niewspółmierna z tą, która była kiedyś siłą napędową dla badań nad procesami warunkowania. Jest to koncepcja osobowości zdolnej do zmiany, akceptującej zmianę, poszukującej zmiany. Rozwój indywidualny traktowany jest tu jako proces ustawicznego wzrostu, uczenia się, dojrzewania i zmiany. Dokonuje się on nie tyle w toku realizacji względnie stałych zadań, lecz raczej w procesie identyfikowania i rozwiązywania coraz to innych problemów, które wyłaniają się w związku z procesami interakcji jednostki z jej zmiennym otoczeniem.

Psychologiczne badania nad myśleniem, postawami twórczymi oraz procesami rozwiązywania problemów przyczyniają się do rozumienia zachowań innowacyjnych jednostek, dlatego też posiadają duże znaczenie dla teorii i praktyki innowacyjnej [7].

W czym innym trzeba upatrywać znaczenia badań klinicznych i psychiatrycznych dla rozumienia istoty procesów zmiany. Przedmiotem zainteresowania jest tu bowiem modyfikacja zachowań osobowości pod wpływem poradnictwa lub psychoterapii. „Rozwiązanie problemu" nie jest tu ujmowane jako proces często indywidualny, wymagający zaangażowania wyłącznie zdolności intelektualnych i kończący się uzyskaniem nowej wiedzy o świecie. Mamy tu raczej do czynienia z systemem społecznym: jedna z osób podejmuje aktywne próby wywarcia wpływu na zachowanie drugiej osoby. Zmiana, rozwiązywanie problemu, pojawia się zatem nie w płaszczyźnie bezosobowej relacji „umysł — rzeczywistość", lecz w płaszczyźnie osobowego kontaktu, którego konkretnym przykładem jest relacja „pacjent-lekarz" lub „klient-doradca". Oczywiście, pojęcie problemu, a także sposoby jego rozwiązywania ujmuje się tu zupełnie inaczej niż w poprzednim przypadku. Przedmiotem zmiany jest bowiem sfera przekonań, postaw, wartości, która — jak wynika z doświadczeń — w mniejszym stopniu podatna jest na modyfikacje niż np. jednostkowy zasób wiedzy o świecie.

Jak wiadomo, charakterystyczną cechą wielu współczesnych progra-

[6] Jeżeli wyróżnimy trzy poziomy uczenia się: nawykowy, zadaniowy i problemowy, powinno być rzeczą oczywistą, że obecne zainteresowania psychologów tym ostatnim poziomem wiąże się z ogólniejszą sytuacją człowieka współczesnego, funkcjonującego w otoczeniu, które podlega szybkim, wielorakim zmianom.

[7] Problematyka indywidualnej twórczości posiada niezwykle bogatą literaturę. Z literatury polskiej można zarekomendować pozycje — J. Kozielecki: Rozwiązywanie problemów. PZWS, Warszawa 1969; Z. Pietrasiński: Myślenie twórcze. PZWS, Warszawa 1969; A. Strzałecki: Wybrane zagadnienia psychologii twórczej. PWN, Warszawa 1969.

Coraz większe zainteresowanie budzi takie zagadnienie postaw twórczych w sferze kontaktów interpersonalnych. Por. J. P. Guilford: Creativity in Interpersonal Relations,w: C. W. Taylor (ed.) Climate for Creativity. Pergamon Press, New York 1972, s. 63—74.

mów innowacyjnych jest to, że są one zorientowane nie tylko na wywoływanie zmian w samej technologii działania, lecz zakładają również potrzebę przekształcania ludzi, którzy nowe technologie mają stosować. W rzeczywistości istnieje tu wyraźna współzależność: zmieniona umysłowość człowieka jest warunkiem i skutkiem stosowania nowych rozwiązań technologicznych. Coraz częściej obiektem planowych zmian stają się nie tylko sposoby tworzenia rzeczy, lecz również sposoby myślenia i zachowania się ludzi. W tym ostatnim przypadku chodzi — oczywiście — o zmiany w wyposażeniu poznawczym człowieka, lecz także o bardziej podstawowe zmiany w sferze postaw, motywacji, nastawień i wartości. Jeżeli zatem coraz więcej przedsięwzięć innowacyjnych stawia sobie cele tak ambitne, istnieje oczywista potrzeba korzystania z teoretycznego i praktycznego dorobku nauk posiadających w tym względzie istotne osiągnięcia.

Trzecim źródłem umożliwiającym głębsze zrozumienie i sprawniejsze kontrolowanie procesów innowacyjnych są liczne badania z zakresu psychologii społecznej. Mamy tu na myśli zwłaszcza te badania, które dotyczyły kolektywnego podejmowania decyzji, zmiany zachowań całych grup społecznych, wpływu grupy na zachowania jednostek itp. [8]. Tradycja tych badań sięga lat 30, kiedy to K. Lewin zainicjował studia nad możliwością wywierania wpływu na zachowania grup nieformalnych. Badania te kontynuowane są po dziś dzień, a szereg wypracowanych z tej okazji strategii zmian stosuje się z powodzeniem w modyfikowaniu zachowań całych grup społecznych, np. grup nieformalnych w organizacjach hierarchicznych. Zbędnie dodawać, że współczesna teoria i praktyka innowacyjna nie ograniczając się do modyfikowania jednostkowych zachowań (oraz uwzględniając wpływ kontekstu społecznego jednostki na jej zachowania) korzystać musi z wyników badawczych psychologii społecznej.

Wzmianka o strukturach hierarchicznych pozwala zwrócić uwagę na tzw. praktykę postępu organizacyjnego jako na kolejne ważne źródło współczesnych koncepcji procesu innowacyjnego. Proces rozwiązywania problemów przez organizacje hierarchiczne posiada szereg cech specyficznych i jest zagadnieniem niezwykle złożonym. To samo twierdzenie dotyczy zmian, którym organizacja podlega lub które inicjuje.

Postęp organizacyjny (organizational development) to próby planowej zmiany różnych aspektów organizacji przez nią samą w związku z pojawiającymi się przed nią problemami przygotowawczymi. Doświadczenia zdobyte w tym zakresie przez różne typy organizacji posiadają nieocenioną wartość dla zrozumienia charakteru procesów innowacyjnych przebiegających w złożonych systemach społecznych [9].

[8] Zwięźle referuje ich wyniki, B. Berelson i G. A. Steiner w cyt. pracy: Human Behavior Inventory of Scientific Findings rozdz. 8, Face to Face Relations in Small Group oraz rozdz. 14 Opinions, Attitudes and Beliefs.

[9] Por. Warren, G. Bennis, Keneth D. Benne, Robert Chin. The Planning of Change. Holt, Reinehart and Winston, New York 1969.

3. PROBLEMY PRZYSTOSOWAWCZE W OŚWIACIE

Widzimy zatem, że praktyka innowacyjna, interpretowana jako proces rozwiązywania problemów, może pojawiać się na czterech poziomach: jednostkowym, grupowym, instytucjonalnym oraz międzyinstytucjonalnym [10]. Referowana tu teoria zakłada więc, że zachowania innowacyjne pojawiają się w związku z pocesem identyfikacji i rozwiązywania problemów przystosowawczych przez systemy społeczne o różnym stopniu złożoności oraz o różnych celach działania.

Rozwiązanie problemu może polegać na samodzielnym wypracowaniu innowacji bądź też na przyswojeniu sobie rozwiązania istniejącego lub stosowanego gdzie indziej. Twórcą innowacji może być indywiduum (np.nauczyciel), grupa społeczna (np. zespół ekspertów) lub instytucja hierarchiczna (np. szkoła). Naturalnie, rozwiązując swe własne problemy adaptacyjne, każdy z powyższych systemów wytwarza lub asymiluje innowacje różniące się pod względem treści, stopnia oryginalności, złożoności, użyteczności itp.

Tak szeroka interpretacja działalności innowacyjnej oraz połączenie jej z procesami przystosowawczymi ludzi, grup społecznych oraz instytucji wydaje się w pełni odpowiadać dzisiejszym warunkom. Charakterystyczną cechą współczesności jest bowiem coraz bardziej wzrastająca ilość, różnorodność i doniosłość problemów adaptacyjnych. Z tego względu możliwość, a nawet niezbędność tworzenia lub recepcji zmian rozszerza się niepomiernie — w każdym z możliwych wymiarów zachowania. Tradycyjne enklawy postaw twórczych — nauka, sztuka, literatura i technika — przestały posiadać monopol na fabrykację innowacji. Warunki niestabilne są podstawowym generatorem sytuacji problematycznych, a więc wtórnie — stymulatorem zachowań innowacyjnych. Dzisiaj warunki takie istnieją niemal wszędzie, powodując powstawanie wielu złożonych problemów adaptacyjnych, z reguły trudno rozwiązywalnych. Jeżeli obecnie istnieje jakiś problem z innowacjami, to nie jest to problem ich niedostatku, lecz raczej nadmiaru [11].

Podkreślając wszechobecność sytuacji problematycznych, nie można zapominać o ich zróżnicowaniu. Problemy przystosowawcze jednostek, grup lub instytucji różnią się pod względem treści, zakresu i stopnia złożoności, a ponadto zmieniają się w czasie. W tym kontekście jest rzeczą interesującą zauważyć, że każda z sygnalizowanych poprzednio teorii zajmuje się analizą innego rodzaju problemów adaptacyjnych oraz rozpatruje sposoby rozwiązywania dostosowane do specyfiki tych problemów.

[10] W tym ostatnim przypadku w grę wchodzą zmiany i inicjowane lub asymilowane przez zbiory instytucji.

[11] Studium A. Toffkera: Szok przyszłości jest w istocie rozprawą o egalitaryzmie szans innowacyjnych we współczesnych społeczeństwach rozwiniętych. Por. także B. Suchodolski: Twórczość jako styl życia. *Studia Filozoficzne*, 1975, nr 10—11 (119—120), s. 97—108.

Weźmy jako przykład psychologię twórczości. W zasadzie koncentruje ona swą uwagę na badaniu procesów rozwiązywania problemów intelektualnych (poznawczych) przez indywidua. Problemy niepoznawcze, tzn. takie, których rozwiązanie nie doprowadza do uzyskania nowej wiedzy o świecie, znajdują się na marginesie jej zainteresowań. Z drugiej strony, zajmując się analizą procesów rozwiązywania problemów poznawczych, psychologowie twórczości nie interesują się fabrykacją nowej wiedzy przez złożone systemy społeczne (np. grupy ekspertów lub instytuty naukowe), a przecież ta forma tworzenia innowacji poznawczych staje się dziś coraz bardziej powszechna i dominująca. Sytuacja ta wynika prawdopodobnie stąd, że teoretycy twórczości mniej zorientowani są na pełną analizę procesu zmiany (w danym przypadku w zasobach informacyjnych społeczeństwa), bardziej zaś na określenie specyfiki zachowań twórczych w stosunku do innych typów zachowań jednostki. Podobny sposób rozumowania można zastosować wobec psychologii klinicznej, społecznej oraz socjologii organizacji. Każda z tych dyscyplin interesuje się rozjaśnianiem specyficznych problemów przystosowawczych i poszukuje optymalnych technik umożliwiających ich rozwiązywanie.

Z dotychczasowych uwag wynika, że proces identyfikowania oraz rozwiązywania problemów przystosowawczych w oświacie może być opisywany przy zastosowaniu różnych schematów pojęciowych. Ponieważ podanie spójnego układu takich kategorii nie jest w tym miejscu możliwe, poprzestajemy na podaniu kilku ilustracji.

Oświata może importować innowacje (np. TV) przystosowując je do własnych potrzeb; może też wypracowywać je samodzielnie czy to w sposób okazjonalny, czy to planowy. Proces wytwarzania innowacji (lub jej recepcja) może przebiegać na poziomie zachowań indywidualnych, grupowych, instytucjonalnych oraz międzyinstytucjonalnych. Problemy przystosowawcze, rozwiązywane przez rozmaite ogniwa systemu oświatowego, mogą różnić się pod względem treści, zakresu, stopnia złożoności itp. Oświata boryka się np. z problemami technologicznymi, poznawczymi, strukturalnymi, motywacyjnymi itp. Każdy z nich różni się stopniem złożoności i wymaga zastosowania specyficznych strategii zmiany. Rozwiązanie ww. problemów doprowadza do urzeczywistnienia w oświacie zmian o różnym zakresie i różnym — by tak rzec — kalibrze. Innowacje technologiczne opracowuje się i akceptuje najłatwiej, gdyż wymagają one niewielkich zasobów i niewielkiej zmiany. Reformy strukturalne są trudniejsze w opracowaniu i upowszechnianiu, gdyż wymagają jednoczesnych zmian w postawach ludzi, w ukształtowanych nawykach działania, w ustalonych podziałach autorytetu i władzy.

Oświata może być zainteresowana wytwarzaniem i upowszechnianiem innowacji najrozmaitszego rodzaju. Innowacją może być nowa koncepcja naukowa, nowa idea, nowy sposób działania, nowy produkt, zmieniona postawa ludzi, nowe struktury instytucjonalne, zmodyfikowane narzędzia

i technologie, nowe role oraz instytucje. Gdziekolwiek problemy adaptacyjne pojawiają się (lub są antycypowane), istnieje możliwość wprowadzania użytecznej nowości.

Praktyka innowacyjna w oświacie zasługuje na to, by stać się przedmiotem badania, aby następnie można było ją uczynić obiektem doskonalenia. Obydwa podejścia wymagają stosowania możliwie dużej ilości zróżnicowanych punktów widzenia.

4. STADIA PROCESU ZMIANY

Rozumiemy obecnie, dlaczego wsród analityków procesu innowacyjnego nie ma jednomyślności co do tego, ile faz obejmuje procedura rozwiązywania problemów i jaka powinna być ich kolejność. Istotną rolę odgrywa tu wielowymiarowość tego złożonego procesu społecznego, lecz także przekonanie, iż zachowania innowacyjne z trudem dają się sprowadzić do stałej sekwencji identycznych operacji.

Względy dydaktyczne nakazują w tym miejscu rozróżnić dwa ekstrema: „terapeutyczny" model rozwiązywania problemów K. Lewina oraz „pragmatyczny" model J. Deweya. Modelom tym odpowiadają dystynktywne strategie zmiany. Pierwszy zakłada aktywne uczestnictwo promotora zmian w procesie rozwiązywania problemów i ma zastosowanie przede wszystkim w odniesieniu do zmian w praktyce społecznej, zwłaszcza zaś w zakresie modyfikacji postaw, wartości i zachowań jednostek. Jego zwolennikami są na ogół autorzy badający procesy zmiany w oparciu o przykłady z praktyki klinicznej i doradczej. Wyróżnia się tu, za K. Lewinem, trzy zasadnicze fazy procesu zmiany: rozmrożenie (unfreezing), zmianę, stabilizację zmiany [12]. Wszystkie inne kategoryzacje są pochodną tej Lewinowskiej.

Pragmatyczny model Deweya zakłada zdolność jednostek, grup, instytucji oraz systemów społecznych do s a m o d z i e l n g o identyfikowania i twórczego rozwiązywania swych problemów adaptacyjnych. W odróżnieniu od modelu poprzedniego przywiązuje on wagę do zmiany typu techniczno-poznawczego i opiera się na racjonalistycznej koncepcji zmiany. Do rozwinięcia tego modelu przyczyniły się: badania operacyjne, teoria decyzji, psychologia twórczości, cybernetyka itp. Stadia, które się tu wyróżnia — przeważnie: stadium logiczne, intuicyjne i krytyczne — wywodzą się z prostej linii z analiz Deweya dotyczących procesu myślenia. O ile model Lewina dotyczy sfery zachowań interpersonalnych, o tyle model Deweya dotyczy relacji „człowiek — świat — rzeczy". Obydwa mają więc zastosowanie do różnego rodzaju zmian, inicjowanych przez różne systemy społeczne. W wielu przypadkach strategia pragmatyczna musi być uzupełniona stra-

[12] Zwięzły i uwspółcześniony wykład Lewinowskiej koncepcji zmiany zawiera rozprawa E. H. Scheina: The Mechanism of Change, w: The Planning of Change, cyt. wyd., s. 98—107.

tegią terapeutyczną, jeżeli innowacja treściowo złożona ma być nie tylko zaaprobowana, lecz także uwewnętrzniona w działaniu i poglądach ludzi.

Jest rzeczą zrozumiałą, że w obydwu modelach rodzaj, ilość oraz kolejność faz procesu zmiany są różne. Powszechna w oświacie znajomość koncepcji Deweya skłania nas tu do zaprezentowania wyłącznie faz w ujęciu zwolenników modelu terapeutycznego.

Oto R. Lippitt, reprezentujący szkołę K. Lewina, wyróżnia następujące fazy [13]:

a) Pojawianie się potrzeby zmiany. W stadium tym trudności sytuacyjne przekształcają się w problemy. Świadomość problemu zostaje przełożona na pragnienie zmiany, co pociąga za sobą poszukiwanie pomocy na zewnątrz systemu.

b) Nawiązanie kontaktu z promotorem zmiany.
Nawiązanie relacji między użytkownikiem a promotorem może nastąpić w trojaki sposób:
— promotor identyfikuje źródło trudności i oferuje pomoc (np. administracja oświatowa — szkole).
— strona trzecia pośredniczy w nawiązaniu kontaktu,
— sam użytkownik innowacji poszukuje pomocy na zewnątrz systemu.
Ta trzecia możliwość uważana jest za najlepszą.

c) Klasyfikacja lub diagnoza problemu postawionego przez użytkownika. Jest to jedna z najważniejszych faz procesu zmiany, obejmująca operacje gromadzenia, analizy oraz interpretacji danych. „Zmiany inicjowane przez użytkownika — pisze R. Havelock — są trwalsze od importowanych z zewnątrz. Jeżeli inicjatywa promotora jest konieczna, rzeczą bardzo ważną jest to, aby użytkownik uczestniczył aktywnie w procesie rozwiązywania problemu, a szczególnie w fazie określania potrzeb i formułowania kierunków zmian. Zaangażowanie musi być trwałe i głębokie, jeżeli innowacja ma być nie tylko zaakceptowana, lecz również uwewnętrzniona" [14].

d) Badanie alternatywnych dróg i celów: ustalenie intencji działania. W stadium tym rezultaty diagnozy przekształcone są w cele działania. Następuje tu również wybór sposobu realizacji celu. W pierwszym przypadku pojawia się szereg problemów poznawczych, w drugim — motywacyjnych.

e) Realizacja zmiany.
Następuje tu wytworzenie lub przyswojenie innowacji. Wielkie znaczenie posiada w tej fazie sprzężenie zwrotne między osiąganymi rezultatami działania a planowaniem jego dalszego przebiegu.

f) Uogólnienie i stabilizacja zmiany.

[13] Por. R. Lippitt (i inni): The Dynamics of Planned Change, Harcourt. Brace Inc. New York 1958.

[14] R. G. Havelock, M. C. Havelock: Training for Change Agents, Crusk, The University of Michigan, 1973, s. 10.

Zważywszy, iż pomyślne zakończenie procesu zmiany zależy od tego, na ile innowacja stała się trwałą i ciągłą cechą systemu, należy podjąć w tej fazie specjalne kroki, mające na celu osiągnięcie tego wyniku. Wyróżniającą cechą Lewinowskiej koncepcji zmiany jest to, że zakłada ona, iż innowacje są raczej „importowane" przez system w toku kooperacji z promotorem niż samodzielnie wypracowywane przezeń w toku rozwiązywania problemów. W wersji skrajnej innowacja byłaby zatem czymś w rodzaju standardowego towaru (np. wiedza eksperta) zaspokajającego określone potrzeby. Niektórzy teoretycy procesu zmiany na gruncie amerykańskim w ten właśnie sposób wyobrażają sobie proces fabrykacji, dystrybucji oraz konsumpcji innowacji.

Pragmatyczny model Deweya akcentuje natomiast potrzebę opierania się na wewnętrznych zasobach w procesie rozwiązywania problemów przez jednostki, grupy i organizacje. Użytek własnych doświadczeń, umiejętności oraz kompetencji intelektualnych pozwala nie tylko wypracowywać znaczące innowacje w sposób samodzielny, lecz także modyfikuje istotnie stosunek systemu do promotora, gdy jego interwencja lub pomoc okazuje się potrzebna.

5. SZKOŁA JAKO ORGANIZACJA INNOWACYJNA

Tylko w najprostszych przypadkach proces innowacyjny kończy się na etapie stabilizacji zmiany. Coraz częściej mamy dziś do czynienia z sytuacjami, że proces rozwiązywania problemów jest procesem c i ą g ł y m. Zamiast jednorazowych lub doraźnych przedsięwzięć innowacyjnych, spotykamy się coraz częściej z ciągłym cyklem formułowania i rozwiązywania problemów. Praktyka innowacyjna jednostek, grup i organizacji nie jest więc jednorazową akcją interwencyjną, na wzór okazjonalnych, powodowanych kryzysami, zabiegów socjotechnicznych. W typowej zdrowej organizacji zachodzi ustawiczny proces identyfikowania i rozwiązywania problemów adaptacyjnych (kolejno i równocześnie). Praktyka innowacyjna to ciągły proces samoodnowy jednostek, grup, organizacji i systemów.

Koncepcja ciągła cyklu zmiany wiąże się z pojęciem organizacji innowacyjnej w ogóle, a w szczególności z koncepcją szkoły jako instytucji zdolnej do ustawicznej samoodnowy. Dotychczas działania szkoły opierały się w zasadzie na paradygmacie „realizacji zadań". W coraz bardziej zmiennym otoczeniu, w jakim funkcjonują dzisiejsze instytucje edukacyjne, pożądane jest przejście do form działania opartych na paradygmacie „rozwiązywania problemów".

Bardziej szczegółowe omówienie innowacyjnej sprawności szkół wymaga innego miejsca i czasu. Tu poprzestaniemy więc jedynie na zarysowaniu ogólnego obrazu całości zagadnienia.

Dotychczasowa działalność innowacyjna w oświacie ujmowana była do-

tąd — jak się wydaje — zbyt indywidualistycznie. Nie dostrzegano i nie doceniano faktu, że problem recepcji oraz tworzenie innowacji odnosi się w tym samym stopniu do całych organizacji, jak do konkretnych grup ludzi (np. administracji) lub jednostek (np. nauczycieli). Stanowisko takie pomija istotną okoliczność, że same organizacje mogą być twórcze w mniejszym lub większym stopniu i że jedynie twórcza organizacja stwarza adekwatne warunki organizacyjne dla indywidualnej i grupowej twórczości, interpretowanej bądź to jako asymilacja innowacji, bądź też jako samodzielne wytwarzanie nowych rozwiązań.

Literatura na temat własności i sposobów funkcjonowania organizacji innowacyjnej jest olbrzymia i stale rośnie. Również adaptacyjna sprawność instytucji szkolnych jest przedmiotem coraz szerszego zainteresowania badaczy. Najbardziej znanym rzecznikiem koncepcji szkoły jako systemu zdolnego do ustawicznej samoodnowy jest M. Miles [15]. Uważa on, że rola promotora nie ogranicza się do wprowadzenia specyficznych innowacji do szkół. Jego zadanie polega raczej na tym, by pomóc szkołom zrozumieć i opanować proces zmiany, a zatem sprawić, aby stały się one instytucjami zdolnymi do samoodnowy. Promotor — zdaniem Milesa — powinien pomóc szkole wypracować swój własny system diagnozowania i rozwiązywania problemów. Zamiast narzucać jej innowacje z zewnątrz, których szkoła czasem nie oczekuje i które na ogół z trudem akceptuje, promotor powinien wyposażyć instytucję szkolną w samodzielną zdolność rozwiązywania problemów. Ostatecznym celem interwencji promotora nie jest rozwiązanie problemu z a szkołę ani też doraźny udział we wprowadzeniu konkretnej innowacji d o szkoły, lecz raczej wyposażenie ogółu instytucji edukacyjnych w takie umiejętności, struktury i role, aby mogły one w przyszłości samodzielnie inicjować zmiany stosownie do przeobrażeń otoczenia oraz swych własnych pragnień i planów. Najbardziej ambitnym zadaniem promotora jest „stworzenie struktur i czynności, które będą nośnikiem dla zinstytucjonalizowanych procesów ustawicznej samoodnowy" [16]. Zamiast szkoły zmieniać bezpośrednio, trzeba je nauczyć, w jaki sposób mają zmieniać się s a m e. Osiągnięcie tego celu jest możliwe pod warunkiem nowego spojrzenia na pozycję szkoły w społeczeństwie oraz na jakość jej obecnych organizacyjnych własności.

[15] Por. Matthew B. Miles (ed.): Innovation in Education, Teachers, College. Columbia, University, New York 1964.
[16] R. Havelock: Planning for Innovamation. Cyt. wyd. s. 10—61.

TADEUSZ KOWALSKI
ZIELONA GORA

O KSZTAŁCENIU UCZNIÓW NIEPRZECIĘTNIE ZDOLNYCH W KLASACH WYSELEKCJONOWANYCH

Niektóre koncepcje kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych wymagają tworzenia odrębnych klas w szkołach wielociągowych. Terminem „klasy wyselekcjonowane" posługuję się w odniesieniu do klas wyodrębnionych ze względu na przyjęcie określonego kryterium podziału uczniów. Jest to zgodne ze znaczeniem pojęcia „selekcja" używanym w socjologii, gdzie przez selekcję szkolną rozumie się ogół zabiegów mających na celu wybranie ze zbioru kandydatów tych, którzy odpowiadają przyjętym kryterium oceny. Te kryteria to przede wszystkim posiadana wiedza oraz inne cechy społeczne czy cechy umysłu [1].

Praktykowana niejednokrotnie tendencja do selekcjonowania młodzieży według jej poziomu intelektualnego i osiągnięć szkolnych, jako podstawowych kryteriów uzdolnień, jest implikacją przyjęcia określonego stanowiska teoretycznego nawiązującego do znanego „systemu mannheimskiego" J. A. Sickingera, który dość sugestywnie uzasadnił tworzenie klas szkolnych według uzdolnień uczniów. Odmiany tego systemu znajdujemy obecnie m.in. w szkolnictwie austriackim, angielskim i amerykańskim.

W poszukiwaniu racjonalnych dróg kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych wielu naszych nauczycieli postuluje tworzenie specjalnych klas bez świadomości ich skutków społecznych. Np. w badaniach I. Borzym [2] ponad 90% nauczycieli wypowiedziało się za tworzeniem klas specjalnych, ale nie szkół dla młodzieży uzdolnionej. W moich badaniach również część nauczycieli uznaje klasy pozytywnie wyselekcjonowane za najbardziej racjonalną formę organizacyjną kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych.

Oto kilka fragmentów wypowiedzi:

— „Moim zdaniem uczeń zdolny powinien podążać własną drogą bez szukania winnych. Nie można »orła« chować razem z »kaczętami«. Postuluję tworzenie klas specjalnych";

— „Moim zdaniem uczniów zdolnych klas równorzędnych należy łączyć w jedną grupę. Łatwiej pracuje się w grupie o równym poziomie. Gorzej — jeżeli mamy uczniów zdolnych, słabych i średnich";

— „Powinny istnieć klasy, w których uczniowie zdolni będą oddzielnie, a inni uczniowie tworzyć będą inną klasę".

Uważam, że inną funkcję pełni selekcjonowanie uczniów nieprzeciętnie zdolnych w szkołach podstawowych, a zupełnie inną w liceach ogólnokształcących. Nauczanie profilowane w ogólnokształcącej szkole średniej,

[1] J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. PWN, Warszawa 1963, s. 37; W. Okoń: Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1975, s. 25.

[2] I. Borzym: Mechanizmy funkcjonowania szkolnego dzieci zdolnych. *Nowa Szkoła* 1974, nr 4.

obejmującej młodzież o określonych zainteresowaniach i wysokim poziomie uzdolnień, staje się dzisiaj koniecznością pedagogiczną i społeczną oraz warunkiem rozwoju uczniów nieprzeciętnie zdolnych, szczególnie młodzieży rekrutującej się ze środowiska wiejskiego. W szkole podstawowej tworzenie klas „pozytywnie wyselekcjonowanych" jest niesłuszne ze względów społecznych, dydaktycznych i wychowawczych. W toku dalszej analizy założenia te będę starał się uzasadnić.

Na podstawie szeroko zakrojonych badań empirycznych Z. Kwieciński [3] wykazał, że różnicom w poziomie dydaktycznym pozytywnie wyselekcjonowanych oddziałów odpowiadają różnice w składzie socjalnym młodzieży. Do klas i szkół uznanych za lepsze z reguły trafiają dzieci inteligencji, a do gorszych — dzieci robotników niewykwalifikowanych i chłopów oraz młodzież wiejska dochodząca do szkoły z mniejszych miejscowości. Świadome organizowanie klas „dla uczniów uzdolnionych" pełni funkcję ukrytej selekcji społecznej w jednolitym formalnie systemie szkolnym, często bywa przedmiotem snobistycznych aspiracji rodziców, którzy marzą o prostej reprodukcji swego społecznego usytuowania.

Te stwierdzenia korespondują z wynikami badań M. J. Szymańskiego [4], zdaniem którego klasy specjalne pogarszają sytuację tych uczniów, którzy i bez tej formy kształcenia mieli trudniejszy start. W tych warunkach obniżają się możliwości rozwojowe młodzieży wiejskiej i pogłębia proces negatywnej różnicującej i eliminującej selekcji szkolnej w stosunku do uczniów rekrutujących się ze środowisk typowo rolniczych. Licznych dowodów na to niejednokrotnie dostarczał M. Falski [5]. Z tych samych powodów również Cz. Kupisiewicz stwierdził, że: „dobieranie uczniów w klasach wyodrębnionych według uzdolnień jednokierunkowych i skupienie na nich specjalnej uwagi nie pozwala na prowadzenie pracy dydaktycznej i wychowawczej w sposób wszechstronny i harmonijny z całą młodzieżą. Pozbawia się w ten sposób sytuacji stymulujących ich kolegów [6].

O szkodliwości powoływania oddzielnych oddziałów dla uczniów nieprzeciętnie zdolnych przekonano się także w jednej ze szkół łódzkich, gdzie bez zezwolenia władz oświatowych wprowadzono wielotorowość kształcenia [7].

Sprawa doboru pedagogicznego jest jedną z bardziej kontrowersyjnych i trudniejszych kwestii do rozwiązania w naszym szkolnictwie. Stąd wynika potrzeba wieloaspektowych badań i twórczych poszukiwań.

[3] Z. Kwieciński: Środowisko a wyniki pracy szkoły. PWN, Warszawa 1976.
[4] M. J. Szymański: Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. PWN, Warszawa 1973.
[5] M. Falski: Fragmenty prac z zakresu oświaty (1945—72). *Studia Pedagogiczne* t. XXVII 1973; s. 482—3.
[6] Szkoła szkole nierówna. Rozmowa z prof. dr Cz. Kupisiewiczem, *Trybuna Ludu* 1975, nr 154.
[7] Z. Błaszczak: O potrzebie i formach pracy z młodzieżą wybijającą się w szkole podstawowej. Studia i materiały pedagogiczno-społeczne, ZNP, Łódź 1970.

Zadanie moje sprowadza się do ustalenia odpowiedzi na trzy podstawowe pytania:

1. Jaki jest skład społeczny uczniów w klasach pozytywnie wyselekcjonowanych?
2. Jakie wyniki w nauce osiągają uczniowie w tych klasach?
3. Jaki jest w nich poziom wychowania społeczno-moralnego?

Odpowiedzi na te pytania szukałem w toku analizy danych z dwóch klas wyselekcjonowanych i równoległych funkcjonujących w latach 1973—1975 w dwóch Zbiorczych Szkołach Gminnych, zlokalizowanych w zupełnie odrębnych środowiskach: Pułtusku (miasto — gmina) i Kampinosie (wieś podwarszawska).

W obu szkołach Rady Pedagogiczne, poszukując względnie korzystnych form organizacyjnych kształcenia uczniów wykazujących ponadprzeciętne uzdolnienia, dokonały podziału klas VII na oddziały zróżnicowane. Głównym kryterium tego podziału były osiągnięcia uczniów w nauce przedmiotów ogólnokształcących. W wyniku tej procedury do klasy VII „a" skierowano młodzież o wyższym poziomie rozwoju umysłowego, a do klasy VII „b" — jednostki osiągające przeciętnie dostateczne rezultaty w nauce. Zestawienie uzyskanych wyników w konfrontacji z rezultatami innych badań, przeprowadzonych w odmiennych warunkach i odmiennymi technikami badawczymi, w zasadzie daje odpowiedź pozbawioną jakichkolwiek elementów subiektywizmu. Klasy te funkcjonowały dwa lata, chociaż ze względu na niewielki zakres badania i szczupłość materiału nie ma jeszcze dostatecznej podstawy do formułowania generalnych uogólnień.

Pierwsze spostrzeżenie dotyczy selekcji młodzieży. Rychło się bowiem

Tabela 1

ROZWARSTWIENIE SPOŁECZNO-ZAWODOWE RODZICÓW UCZNIÓW W KLASACH WYSELEKCJONOWANYCH

Szkoły	Pochodzenie społ.-ekonomiczne	Klasa VII „a"		Klasa VII „b"	
		N	%	N	%
Pułtusk	Robotnicze	10	35,6	6	26,1
	Chłopskie	5	18,0	10	43,5
	Inteligenckie	13	46,4	3	13,0
	Rzemieślnicze	—	—	4	17,4
Kampinos	Robotnicze	19	63,3	12	44,4
	Chłopskie	7	23,3	14	51,9
	Inteligenckie	3	10,0	—	—
	Rzemieślnicze	1	3,4	1	3,7
Ogółem	Robotnicze	29	50,0	18	36,0
	Chłopskie	12	20,7	24	48,0
	Inteligenckie	16	27,6	3	6,0
	Rzemieślnicze	1	1,7	5	10,0
Razem		58	100,0	50	100,0

okazało, że już u samych podstaw tej próby mamy do czynienia z mechanizmem ukrytej selekcji społecznej. Rozwarstwienie społeczne w klasach pozytywnie i negatywnie wyselekcjonowanych jest ewidentne.

Z tabeli 1 wynika, że w obu szkołach, zróżnicowanych pod względem środowiskowo-społecznym, przedmiotem negatywnej selekcji były dzieci chłopskie. Szczególnie jaskrawo wystąpiło to w szkole pułtuskiej, zlokalizowanej w mieście, lecz przyjmującej dzieci wiejskie po ukończeniu czterech klas w placówkach filialnych. W klasie pozytywnie wyselekcjonowanej w Pułtusku znaleźli się przeważnie uczniowie rekrutujący się z rodzin pracowników umysłowych, zaś w klasie równoległej — dzieci chłopskie (aż 43,5%), czyli prawie 2,5 razy więcej niż w klasie poprzedniej.

W klasie negatywnie wyselekcjonowanej w Kampinosie przewagę liczebną stanowiły dzieci chłopskie, nie było zaś nikogo z rodzin inteligenckich. Stosunkowo duża liczba uczniów pochodzenia robotniczego w obu typach klas zarówno w Pułtusku, jak i Kampinosie uwarunkowana jest specyfiką środowisk, gdzie w strukturze społeczno-zawodowej robotnicy stanowią ilościowo dominującą warstwę.

Zróżnicowanie społeczno-zawodowe jest zazwyczaj funkcją zróżnicowania społecznego ze względu na poziom zdobytego instytucjonalnego wykształcenia.

O ścisłej współzależności między poziomem szkolnej wiedzy a poziomem wykształcenia ich rodziców (ojca, „głowy domu") świadczy tabela 2. Biorę pod uwagę wykształcenie ojca lub matki („głowy domu").

Z tabeli wynika, że we wszystkich czterech analizowanych oddziałach szkolnych dominującą grupę stanowią dzieci, których rodzice posiadają

Tabela 2

POZIOM WYKSZTAŁCENIA RODZICÓW

Szkoły	Wykształcenie	Klasa VII „a"		Klasa VII „b"	
		N	%	N	%
Pułtusk	Niepełne podstawowe	2	7,1	1	4,3
	Podstawowe	12	43,0	16	69,6
	Zasadnicze zawodowe	2	7,1	2	8,7
	Średnie	5	17,8	4	17,4
	Więcej niż średnie	7	25,0	—	—
Kampinos	Niepełne podstawowe	2	6,7	9	33,3
	Podstawowe	23	76,7	15	55,6
	Zasadnicze zawodowe	3	10,0	2	7,4
	Średnie	1	3,3	1	3,7
	Więcej niż średnie	1	3,3	—	—
Ogółem	Niepełne podstawowe	4	6,9	10	20,0
	Podstawowe	35	60,3	31	62,0
	Zasadnicze zawodowe	5	8,6	4	8,0
	Średnie	6	10,4	5	10,0
	Więcej niż średnie	8	23,8	—	—

wykształcenie podstawowe. Bliższa analiza danych pokazuje wyraźnie gorszą sytuację uczniów klas negatywnie wyselekcjonowanych.

1. W klasach „a" ogółem prawie czwartą część stanowią uczniowie, których rodzice legitymują się wykształceniem co najmniej średnim (w Pułtusku — aż 42,8), gdy tymczasem w klasach „b" takich uczniów jest zaledwie 10%.

2. W klasach pozytywnie wyselekcjonowanych znajduje się grupa młodzieży posiadających rodziców z wykształceniem więcej niż średnim (13,8%, a w Pułtusku aż 25%), natomiast nie ma takiej młodzieży w oddziałach negatywnie wyselekcjonowanych.

3. W klasach „a" niewielka część uczniów (ogółem 6,9%) wywodzi się z rodzin, w których „głowa domu" nie zdobyła jeszcze pełnego wykształcenia podstawowego. Natomiast w oddziałach równoległych trzy razy więcej jest uczniów tej kategorii (w Kampinosie aż pięciokrotnie więcej).

4. Klasy o wyższym poziomie dydaktycznym grupują uczniów, których rodzice w 32,8% posiadają wykształcenie wyższe niż podstawowe (zasadnicze zawodowe, średnie i więcej niż średnie). W klasach z uczniami osiągającymi wyniki zaledwie dostateczne młodzieży tego typu jest jedynie 18,0% (w Kampinosie 11,1%).

Zdaniem M. Kozakiewicza[8] kryterium wykształcenia rodziców (ojca) w większym stopniu niż sformalizowana kategoria socjalno-zawodowa określa rozpiętość w poziomie wiedzy ucznia. Ta właśnie cecha społeczna jest znacznie bardziej diagnostyczna i miarodajna dla programowania całej naszej polityki oświatowej niż formalna przynależność do określonego zawodu czy poziomu kwalifikacji zawodowych.

Klasy wyselekcjonowane w szkole podstawowej dokładnie odzwierciedlają aspiracje edukacyjne rodziców (lub ich plany życiowe). Egzemplifikacją tego może być następujący fakt. Jedni rodzice, mający wykształcenie średnie i wyższe zawodowe, a przy tym dobrze usytuowani pod względem materialnym, starali się post factum o przeniesienie ich córki do klasy „a". W tym przypadku presja wywierana na szkołę okazała się skuteczna. Tak więc selekcje wewnątrzszkolne według osiągnięć uczniów bardziej odpowiadają aspiracjom i snobizmowi rodziców niż troscę o rzeczywisty poziom wiedzy ich dzieci. Obecnie rozpatrzymy wyniki nauczania w półrocznych odcinkach czasowych w tych samych szkołach. Istnieje powszechna opinia, że w klasach wyselekcjonowanych pod kątem poziomu umysłowego uczniów wyniki dydaktyczne ulegają radykalnej poprawie. Biorę pod uwagę grupę przedmiotów ogólnokształcących, stanowiących podstawę podziału klas VII. W ciągu tego okresu nie było fluktuacji kadry pedagogicznej, a wychowawcy klas utrzymywali ciągłość oddziaływań pedagogicznych. Należało więc przypuszczać, że poziom dydaktyczny wszystkich klas będzie stopniowo podwyższał się.

[8] M. Kozakiewicz: Oświatowe szanse „dzieci zdolnych" ze wsi płockiej. (W): Zeszyty badań Rejonów Uprzemysłowionych, PAN, 1971, nr 47.

Tabela 3

WYNIKI NAUCZANIA W KLASACH POZYTYWNIE WYSELEKCJONOWANYCH „A"

Grupy przedmiotów	Szkoły	Klasa VII „a"		Klasa VII „a"	
		I półr.	koniec r. szkol.	I półr.	koniec r. szkol.
Humanistyczna	a	4,3	4,3	3,9	3,8
	b	3,8	3,8	3,7	3,7
Matematyczno-przyrodnicza	a	4,0	4,0	3,7	3,7
	b	3,7	3,8	3,8	3,8
Przeciętnie	a	4,2	4,2	3,8	3,7
	b	3,7	3,8	3,8	3,8

Objaśnienie: a — Pułtusk; b — Kampinos.

Z podanych w tabeli 3 informacji wynika, że w klasach VII „a" (pozytywnie wyselekcjonowanych) poziom nauczania z cyklu przedmiotów humanistycznych nie uległ żadnym zmianom, a z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w Kampinosie podniósł się zaledwie o 0,1 (w Pułtusku bez zmian). W roku następnym, tj. w klasach VIII „a", mieliśmy do czynienia z ogólnym obniżeniem poziomu osiągnięć uczniów z przedmiotów z cyklu humanistycznego: w Pułtusku o 0,4, w Kampinosie o 0,1. Wyniki nauczania z przedmiotów „ścisłych" zmieniły się na niekorzyść w szkole pułtuskiej o 0,3, a w Kampinosie pozostały bez zmian.

Porównując przeciętne wyniki nauczania obu klas (I półrocze w klasie VII i koniec roku szkolnego w klasie VIII) wypada stwierdzić, że osiągnięcia młodzieży pułtuskiej ogólnie obniżyły się o 0,5, a uczniów kampinoskich w zasadzie pozostały na nie zmienionym poziomie (poprawa o 0,1). Na tej podstawie oczywisty wydaje się sąd, iż klasy pozytywnie wyselekcjonowane automatycznie nie prowadzą do podniesienia poziomu intelektualnego uczniów ogólnie zdolnych, a wprost przeciwnie — mimo zwiększonego wysiłku nauczycielskiego — może się ten poziom obniżać. Nie chodzi tu bynajmniej o zwiększony zakres wymagań w stosunku do wymagań sprzed okresu dokonania podziału klas.

Tabela 4

WYNIKI NAUCZANIA W KLASACH NEGATYWNIE WYSELEKCJONOWANYCH „B"

Grupy przedmiotów	Szkoły	Klasa VII „b"		Klasa VII „b"	
		I półr.	koniec r. szkol.	I półr.	koniec r. szkol.
Humanistyczna	a	3,3	3,4	3,3	3,2
	b	3,2	3,3	3,1	3,1
Matematyczno-przyrodnicza	a	3,0	3,0	3,1	3,3
	b	3,2	3,2	3,2	3,2
Przeciętnie	a	3,2	3,2	3,2	3,2
	b	3.2	3,3	3,1	3,1

Analiza odpowiednich danych prowadzi do ogólnego stwierdzenia, że poziom nauczania w klasach negatywnie wyselekcjonowanych, mierzony średnią arytmetyczną ocen z przedmiotów ogólnokształcących, w odcinkach półrocznych nie uległ istotnym zmianom. Przesunięcia bowiem o 0,1 in minus lub in plus nie odgrywają ważniejszej roli. Jedynym wyraźniejszym pozytywnym objawem był wzrost wyników nauczania z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w klasie „b" w szkole w Pułtusku (o 0,3), ale jednocześnie mniej korzystnie przedstawiały się wyniki dydaktyczne z cyklu przedmiotów humanistycznych. Obniżenie, a w najlepszym wypadku utrzymanie poziomu dydaktycznie w klasach pozytywnie i negatywnie wyselekcjonowanych jest najprawdopodobniej konsekwencją braku sytuacji stymulującej rozwój młodocianych ze strony ich rówieśników: „Obracają się w sytuacjach przeciętnych, bo brak im wzorów i celów, które chciałoby się osiągnąć, kogoś dogonić. Być od innego lepszym" [9]. Wypowiedź tę można traktować jako konkluzję o dużym znaczeniu prognostycznym. Analogiczny pogląd reprezentuje znakomity uczony radziecki P. Kapica.

Z relacji nauczycieli wynika, że podział klas na oddziały wyselekcjonowane spowodował obniżenie tempa pracy uczniów, ich rozleniwienie, wyraźne osłabienie motywacji i znaczne zmniejszenie stopnia ich aktywności poznawczej.

Na tej podstawie bezsporne wydaje się, że selekcja młodzieży szkoły podstawowej do klas wyodrębnionych ze względu na jej poziom rozwoju umysłowego nie stanowi determinanty powodzeń dydaktycznych, a o efektywności kształcenia uzdolnień intelektualnych decydują inne czynniki.

W dalszym ciągu swoich rozważań przedstawię w sposób skrótowy poziom społeczno-moralny jednej klasy VIII, pozytywnie wyselekcjonowanej. Sprawę tę będę rozpatrywał w aspekcie nieformalnej więzi społecznej i poziomu przestrzegania społecznie akceptowanych norm współżycia międzyludzkiego. W celu zorientowania się w charakterze stosunków nieformalnych w klasie jako grupie społecznej wykorzystałem technikę socjometryczną. Polegała ona w tym przypadku na udzieleniu pisemnej wypowiedzi na jedno typowe pytanie: „Z kim najchętniej chciałbyś siedzieć w jednej ławce?" (bez ograniczenia liczby osób wybieranych). Wypowiedzi uczniów pozwoliły mi orzec, jaki jest wskaźnik ekspansji, wzajemności i integracji klasy [10]. Wskaźniki te wiążą się z potrzebami młodocianych, a w szczególności z potrzebą kontaktów społecznych oraz nasileniem życia społecznego w klasie. Obliczeń dokonałem na podstawie wzorów:

[9] Szkoła szkole nierówna: Wypowiedź prof. dr. Cz. Kupisiewicza, op. cit., P. Kapica: Niektóre zasady twórczego wychowania i kształcenia współczesnej młodzieży. *Fizyka w Szkole* 1975, nr 5—6.

[10] Z. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. PZWS, Warszawa 1962, s. 181.

a) wskaźnik ekspansji $= \frac{\text{Liczba dokonanych wyborów}}{N-1} = \frac{85}{26} = 3{,}3$

b) wskaźnik wzajemności $= \frac{\text{Liczba wzajemnych wyborów}}{N-1} = \frac{36}{26} = 1{,}4$

c) wskaźnik integracji $= \frac{1}{\text{Liczba osób bez wyboru}} = \frac{1}{2} = 0{,}5$

Zgodnie z przewidywaniami, opartymi na znajomości korelacji pomiędzy osiąganymi przez poszczególnych uczniów wynikami w nauce a ich popularnością w klasie, wskaźniki te są dość wysokie. Na tej podstawie wypada skonstatować, iż w klasie panuje duża intensywność wzajemnych więzi osobistych pomiędzy jej członkami. Integracja jako wysoki stopień zespolenia się uczniów stanowi niewątpliwie rezultat określonych planowych oddziaływań wychowawczych. Trudno przewidzieć wpływ wyselekcjonowania klasy na jej nieformalną strukturę społeczną. Istnieje jednak duże prawdopodobieństwo integrowania klasy na skutek skupienia uczniów o zbliżonym poziomie intelektualnym i pochodzeniu społeczno-zawodowym. Na 27 wypowiadających się uczniów jedynie 2 dziewczynki nie otrzymały żadnego wyboru, a z jednym zaś wyborem było 6 osób. Tę ośmioosobową grupę stanowią głównie dzieci robotnicze i chłopskie, osiągające poniżej przeciętnych wyniki w nauce. Natomiast na 5 jednostek o najwyższej pozycji społecznej aż 4 pochodzą z rodzin pracowników umysłowych i legitymują się więcej niż dobrymi wynikami w nauce.

Integracja klasy i charakter nieformalnych stosunków społecznych nie wpłynęły tym razem na kształtowanie się akceptowanych społecznie wzorów zachowania się. Z relacji wychowawczyni wynika, że klasa jako całość była zarozumiała, z lekceważeniem odnosiła się zarówno do wysiłku fizycznego, jak i umysłowego oraz do różnych form aktywności społecznej. Poza tym większość uczniów tej klasy cechował egoizm, brak taktu wobec osób dorosłych i ogólnie niski poziom kultury uczuć. Z dużym stopniem prawdopodobieństwa można orzec, że niski poziom uspołecznienia uczniów jest w pewnej mierze odbiciem postaw społecznych własnych rodziców.

Wszystkie negatywne strony zachowania się uczniów analizowanej klasy VIII odnosiły się również do innej klasy pozytywnie wyselekcjonowanej (VII) w tej samej szkole, lecz w znacznie zwielokrotnionym nasileniu.

Konfrontacja wypowiedzi nauczycieli pracujących w klasach wyselekcjonowanych pozwala ogólnie stwierdzić, że dokonywanie podziału uczniów według kryterium poziomu osiągnięć w nauce nie jest skutecznym środkiem optymalizacji działań dydaktyczno-wychowawczych. Wyeksponowane mankamenty w funkcjonowaniu klas pozytywnie wyselekcjonowanych w zasadzie korespondują z rezultatami przeprowadzonej analizy.

Na ogólne pytanie: „Czy jest sens dalszego selekcjonowania uczniów według poziomu uzdolnień intelektualnych?", postawione kilkudziesięciu nauczycielom różnych rejonów kraju i środowisk, jedynie 4 osoby odpowiedziały twierdząco. Argumentacja nauczycieli orzekających bezzasadność tworzenia specjalnych oddziałów dla uczniów nieprzeciętnie zdolnych w szkołach podstawowych sprowadzała się do podkreślenia następujących spraw:

— uczniowie w klasie osiągający dobre wyniki w nauce stają się zarozumiali i lekceważąco traktują kolegów z klas równoległych;

— niektórzy z nich przestają solidnie się uczyć, przekonani o swej rzekomej doskonałości nie wykorzystują szans, jakie stwarza podział na klasy o zróżnicowanych poziomach;

— nie mając skali porównawczej tracą samokrytycyzm; uważają, że ich wiedza jest wystarczająca, bo zazwyczaj nie otrzymują ocen niedostatecznych;

— uczniowie klas o poziomie ogólnie dostatecznym odczuwają lekceważenie ich przez rówieśników z klasy pozytywnie wyselekcjonowanej, zniechęcają się, a zainteresowania ich idą w niepożądanym kierunku (dokuczanie kolegom, zaniedbywanie swoich obowiązków szkolnych, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji); brakuje im dostatecznie jasnych czynników intensyfikujących (zwłaszcza motywacji) ich aktywność poznawczą;

— badania wyników nauczania przez nadzór pedagogiczny nie uwzględniają poważnych różnic indywidualnych pomiędzy uczniami klas wyselekcjonowanych, co w dużym stopniu decyduje o niesprawiedliwej ocenie pracy nauczycieli.

Odzwierciedleniem tych opinii jest następująca wypowiedź nauczyciela: »Klasy słabsze „b" wewnętrznie popierają minimalizm, nie wykazują żadnej spontanicznej działalności społecznej. Nauczyciele mają duże trudności przy realizacji zadań w tym samym zakresie. Coraz mocniej rozwija się przepaść między klasami „b" i „a", co powoduje zniechęcenie u nauczycieli. W odczuciu dzieci przeniesienie do klasy „b" (negatywnie wyselekcjonowanej) jest karą dla jednostek ambitnych i cichą nadzieją dla leniów. Sęk w tym, że dwóje w klasie „a" to przykrość, a w klasie „b" — to codzienność. Rodzi to poczucie beznadziejności. Jedynym wyjściem byłoby prowadzenie na szeroką skalę grup wyrównawczych albo indywidualnego toku nauczania«.

Przeprowadzona analiza materiału faktograficznego nie pretenduje do szerszych uogólnień. Pozwala jednak skonstatować, iż system pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami nieprzeciętnie zdolnymi w szkole podstawowej, oparty na selekcjonowaniu klas według poziomu intelektualnego, nie stanowi konstruktywnej metody akceleracji rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Przemawiają za tym nie tylko argumenty społeczno-polityczne, ale także wychowawcze i dydaktyczne.

ROMAN ARABIK
DĄBROWA TARNOWSKA

DOJRZAŁOŚĆ DO WYBORU ZAWODU W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Generalną tendencją polityki przeobrażeń współczesnego życia społeczno-gospodarczego naszego kraju jest przechodzenie z kryteriów ilościowych na kryteria jakościowe. Także i szkoła ulega takim przeobrażeniom, aby mogła przygotowywać wykwalifikowane kadry ludzi na miarę wymagań współczesnego i przyszłego życia. W związku z tym uczynienie przedmiotem preorientacji zawodowej szkoły ogólnokształcącej dojrzałości do wyboru zawodu preferuje kryteria jakościowe, przesuwa punkt ciężkości z doraźnie użytkowego charakteru na humanistyczną treść preorientacji zawodowej.[1] Tymi kryteriami dojrzałości młodzieży do wyboru zawodu są przede wszystkim prawidłowy rozwój zawodowy wykraczający poza okres nauki szkolnej, większa niezależność od czynników ubocznych w wyborze zawodu, przydatność społeczna samodzielnie realizowanego planu zawodowego.

SENS PREORIENTACJI ZAWODOWEJ

Dopiero wyjaśnienie pojęcia dojrzałości do wyboru zawodu pozwala zrozumieć jej sens. Pojęcie dojrzałości psychicznej bywa rozmaicie interpretowane: raz w kategoriach norm rozwoju określonych sfer osobowości, innym razem w kategoriach wyniku uczenia się przejawiającego sprawne wykonanie symptomatycznych zadań, kiedy indziej w kategoriach zespołu formalnych właściwości osobowości odnoszących się do jakościowej strony aktywności (np. zdrowy rozsądek, głębokie zaangażowanie, samodzielność itp.). Już powyższe wyliczenie różnych aspektów dojrzałości psychicznej okazuje przydatność pojęcia nastawieniowej regulacji psychicznej wypracowanego przez twórcę psychologii nastawienia, psychologa radzieckiego D. N. Uznadze i jego kontynuatorów. Wychodząc z tego punktu widzenia trzeba przytoczyć twierdzenie A. S. Prangiszwili, który stwierdza, że „nastawienie — to w istocie stan gotowości do reagowania w sposób specyficzny, adekwatny do aktualnych warunków działania".[2] W konsekwencji dojrzałość jako nastawieniowa regulacja psychiczna warunkuje sposób zachowania się w zaistniałych warunkach działania wyznaczony nie tylko adekwatnym odbiciem tych warunków, ale przede wszystkim tym, że ich antycypacja stanowi przejaw dotychcza-

[1] R. Arabik: Trzy kierunki preorientacji zawodowej w szkole ogólnokształcącej. *Ruch Pedagogiczny* nr 3, 1973 r., s. 361—3.
[2] A. S. Prangiszwili: Psychologia nastawienia. PWN, W-wa 1969 r., s. 98.

sowego rozwoju i doświadczenia jednostek ludzkich. Trzeba dodać, że ową nastawieniową regulację psychiczną charakteryzuje nie tylko antycypacja każdorazowych warunków działania, ale również całokształt indywidualnych właściwości osobowości pośredniczących w ukierunkowaniu działania. Takie ujęcie różnych aspektów dojrzałości psychicznej ukazuje jej charakter ogólny i zarazem konkretny zrelatywizowany do poszczególnych jednostek ludzkich. Charakterystyka dojrzałości psychicznej odnosi się również do dojrzałości do wyboru zawodu jako jej szczególnego przypadku będącego treścią preorientacji zawodowej, chociaż bynajmniej nie sprowadzającego się tylko do uświadomienia przez uczniów ich sytuacji w społeczeństwie w zakresie wyboru zawodu i szkoły. Jak stwierdza A. S. Prangiszwili, powołując się na badania D. N. Uznadze dotyczące nastawieniowej aktywizacji bez udziału świadomości, nastawienie „określa aktywność właśnie jako stan preorientacji, adekwatny do realnych warunków działania." [3] Także aktywność uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym jako jego przejaw stanowi preorientację zawodową, ujawnia kierunek rozwoju określony nastawieniową regulacją psychiczną i dostarcza odpowiedniego doświadczenia warunkującego przystosowanie zawodowe. Zatem dojrzałość do wyboru zawodu kształtuje się przez realizację treści preorientacji zawodowej, stymulację nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym i upodobnienie nauki szkolnej do pracy zawodowej. Skoro jednak treść preorientacji zawodowej i upodobnienie nauki szkolnej do pracy zawodowej należą również do procesu dydaktyczno-wychowawczego, to nastawieniowa regulacja psychiczna uczniów poprzez nie coraz bardziej adekwatnie antycypuje ich realne plany zawodowe.

Wynika z tego, że sens preorientacji zawodowej upatrywać trzeba nie tyle w samorealizacji dzieci i młodzieży w danych warunkach działania, lecz przede wszystkim w kierunku rozwoju określonym ich względnie trwałą nastawieniową regulacją psychiczną. Rozwój zatem antycypującego charakteru nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym preorientuje ich zainteresowania, ujawnia ich uzdolnienia, gdy samorealizacja uczniów zużytkowuje je, jak gospodarka zużytkowuje bogactwa naturalne. Z tego też względu autor przedstawia zagadnienie dojrzałości do wyboru zawodu w systemie preorientacji zawodowej jako nowy punkt widzenia w postaci teoretycznego modelu wyjaśniającego proces rozwijania cech antycypującego charakteru nastawieniowej regulacji psychicznej. Ich rozwijanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym wymaga wielostronnego łączenia poznania i działania uczniów, realizacji ustosunkowań strukturalnych tego procesu.

[3] Op. cit. s. 88.

OGÓLNY CHARAKTER DOJRZAŁOŚCI DO WYBORU ZAWODU W SYSTEMIE PREORIENTACJI ZAWODOWEJ

Ogólny charakter dojrzałości uczniów do wyboru zawodu kształtuje się w systemie preorientacji zawodowej poprzez wszystkie trzy jej elementy. I tak realizacja tematyki preorientacji zawodowej pozwala uczniom antycypować ich sytuację w społeczeństwie w zakresie wyboru zawodu i szkoły, optymalna stymulacja nastawieniowej regulacji psychicznej w procesie dydaktyczno-wychowawczym preorientuje kierunek ich rozwoju w społeczeństwie, upodobnienie nauki szkolnej do pracy zawodowej umożliwia antycypację ich przystosowania do pracy zawodowej. Poprzez te elementy preorientacji zawodowej dokonuje się rozwój takich cech nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów, jak: różnicowanie, specyficzność, uogólnienie, generalizacja, utrwalanie się, które kształtują ich dojrzałość do wyboru zawodu.

1. Treść preorientacji zawodowej

Antycypacja przez uczniów ich sytuacji w społeczeństwie w zakresie rozumienia rzeczywistości pracy zawodowej i warunków wyboru zawodu, uświadomienia społecznie różnorodnych możliwości pracy i koniecznych kwalifikacji zawodowych wymagających odpowiedniego kształcenia, wychowawczych uwarunkowań decyzji zawodowych i ich konsekwencji społecznych stanowi treść preorientacji zawodowej. Określa ją tematyka preorientacji zawodowej szkoły ogólnokształcącej, której realizacja wymaga opanowania przez uczniów struktury przedmiotowej zawodów, uwzględnienia aktywnego charakteru procesów orientacyjnych, rozwiązywania wychowawczego problemu wyboru zawodu w kontekście czynnika ekonomicznego.

Rozwój rozumienia przez uczniów rzeczywistości pracy zawodowej i warunków wyboru zawodu wymaga uczenia struktury przedmiotowej zawodów. W oparciu o analizę lekcji wychowawczych o tej tematyce przeprowadzonych przez nauczycieli Szkoły Gminnej w Oleśnie, Szkoły Podstawowej w Smęgorzowie i Zbiorczej Szkoły Gminnej im. St. Wyspiańskiego w Żabnie wymienia się następujące rodzaje ustosunkowań treści przedmiotowej zawodów: [4]

— czynności pracowników w procesie pracy zawodowej i urządzenia techniczne w niej wykorzystywane,
— przydatność zawodowa pracowników w środowisku pracy i zagrożenia w nim występujące,

[4] W roku 1973 autor przeprowadził m. in. obserwacje 12 lekcji wychowawczych o tematyce preorientacji zawodowej w ww. szkołach (wychowawcy byli uprzednio powiadomieni) dla potrzeb przedsięwzięcia badawczego ówczesnego OPWZ w Krakowie dot. stanu preorientacji zawodowej w szkolnictwie podstawowym na terenie jej działania.

— rozwój zawodowy pracowników i spełnienie ich planów życiowych,
— grupa zawodowa w społeczeństwie i związana z nią rola społeczna,
— sytuacja społeczna wyboru zawodu w aspekcie czynnika ekonomicznego.

Skoro rozumienie w coraz większej złożoności tych rodzajów ustosunkowań strukturalnych i wzajemnych zależności między nimi zależy od wiedzy szkolnej uczniów, to nieodzowne jest wykorzystanie treści nauki szkolnej do coraz głębszego opanowania przez nich tej struktury przedmiotowej. Ze względu na zdeterminowanie wymienionych rodzajów ustosunkowań strukturalnych tematyki nauki szkolnej odpowiednie jest uwzględnienie dwóch pierwszych rodzajów ustosunkowań w przedmiotach przyrodniczo-praktycznych, dwóch następnych rodzajów w przedmiotach humanistycznych i ostatniego rodzaju ustosunkowania w przedmiotach geograficzno-społecznych. Natomiast na zajęciach o tematyce preorientacji zawodowej preferuje się określone rodzaje ustosunkowań strukturalnych zależnych od stawianych celów, znajomości zawodów przez uczniów, np. w przypadku zawodów mało czy powierzchownie znanych preferuje się dwa pierwsze rodzaje ustosunkowań strukturalnych, gdy zaś są im dobrze znane i trzeba zmienić ich stosunek do nich, to zazwyczaj wysuwa się pozostałe rodzaje ustosunkowań strukturalnych itp. Trzeba jednak zwrócić uwagę na potrzebę nie docenianej dotychczas długofalowej pracy nad rozwijaniem u uczniów struktury przedmiotowej zawodów w toku nauki, która umożliwi im dopiero na pewnym etapie świadome posługiwanie się nią do poznawania zawodów (np. zbieranie informacji, referowanie materiałów czy uzasadnianie własnych sądów wg wynikających z niej danych coraz bardziej samodzielnie wyprowadzanych itp.). I chociaż intensyfikacja rozwoju tej struktury przedmiotowej u uczniów dokonuje się w toku poznawania zawodów, to nie ogranicza się przecież do jej egzemplifikacji, stosowania w realizacji tematyki zawodów, ale wymaga uogólnienia w postaci czynników wyboru zawodu. W związku z czym realizuje się tematykę warunków wyboru zawodu, która pojawia się dopiero w okresie dorastania i wzbogaca w okresie wczesnej młodości, np. program szkoły podstawowej w zakresie preorientacji zawodowej dla klas V—VIII opracowany przez WPWZ w Krakowie przewiduje dopiero w ostatnich klasach siódmej — ósmej odnośną tematykę godzin wychowawczych (kryteria wyboru zawodu, system szkolnictwa zawodowego i średniego, rynek pracy, wybór zawodu w aspekcie zdrowia, zawody dla dziewcząt itp.).[5] W wyniku rozwoju struktury przedmiotowej zawodów uczniowie lepiej rozumieją nowe treści zawodoznawcze, przejawiają większą różnorodność pytań, wielostronność treści wypowiedzi, istotność formułowanych sądów w realizowanej tematyce preorientacji zawodowej.

[5] OPWZ Kraków — Projekt programu działalności szkoły w zakresie preorientacji zawodowej w klasie V—VIII. Kraków 1972 r.

Dla uświadomienia uczniom różnych możliwości pracy i koniecznych kwalifikacji zawodowych wymagających odpowiedniego kształcenia wykorzystuje się aktywny charakter procesów orientacyjnych. T. Tomaszewski zwracając uwagę na wymienioną cechę procesów orientacyjnych określa ją jako „czynne poszukiwanie informacji potrzebnych człowiekowi, przetwarzanie, analizowanie i syntetyzowanie ich zależnie od własnej potrzeby czy zadania" [6]. Uwzględnienie jej w procesie preorientacji zawodowej polega na sprzężeniu u uczniów potrzeby wyboru zawodu z celem, jakim jest adekwatna antycypacja ich sytuacji w społeczeństwie w tym zakresie. Jednak zanim wytworzy się u nich nastawienie do wyboru zawodu, trzeba wpierw zapoznawać ich ze wszystkimi podstawowymi grupami zawodów w społeczeństwie, systematycznie realizować treści zawodoznawcze wynikające z tematyki nauczania przedmiotów szkolnych i na godzinach do dyspozycji wychowawcy. W średnim wieku szkolnym interesujące dla uczniów jest nie tyle specjalistyczne poznawanie zawodów, co powiązanie treści zawodoznawczych ze współczesnym życiem, życiową użytecznością wiedzy i żywymi zagadnieniami społecznymi. Wtedy aktywny charakter procesów orientacyjnych uczniów uwzględnia się w pełni, gdy stawia się im zadania wymagające samodzielnego zdobywania wiedzy z różnych źródeł informacji, wykorzystuje się kontakty z praktyką społeczną (np. wycieczki do zakładów pracy czy szkół, spotkania z pracownikami itp.) w ich aktywności orientacyjnej, ukierunkowuje się realizację tematyki grup zawodów na uświadomienie ich możliwości pracy i koniecznych kwalifikacji zawodowych wymagających odpowiedniego kształcenia. Zatem aspiracje i zainteresowania zawodowe jako specyficzne przejawy kształtującego się nastawienia uczniów do wyboru zawodu zaczyna urealniać ich krytyczna ocena własnych możliwości i przydatności zawodowej w tym zakresie. W konsekwencji rozwój u nich adekwatnej antycypacji ich sytuacji w społeczeństwie w zakresie wyboru zawodu warunkuje samorzutne dążenie do głębszego poznania interesujących zawodów i wykazania się określonymi cechami osobowości w ich sytuacji szkolnej (np. udział w olimpiadach przedmiotowych, wykonywanie konkursowych prac, próby sprawności w różnych dziedzinach itp.), do uzyskiwania odpowiednich postępów szkolnych i znalezienia własnego miejsca w społeczeństwie. W ten sposób powszechnie pojęta organizacja aktywności orientacyjnej uczniów kształtuje u nich obiektywną orientację zawodową w ostatnich klasach szkoły ogólnokształcącej.

Wychowawcze uwarunkowania decyzji zawodowych uczniów i ich konsekwencje społeczne wymagają rozwiązywania ich problemu wyboru zawodu i szkoły w kontekście czynnika ekonomicznego. Tradycyjnie, z wy-

[6] T. Tomaszewski: Ogólna charakterystyka procesów orientacyjnych, intelektualnych i wykonawczych. Wkładka NURT 7(12) do *Oświaty i wychowania*, s. 381.

chowawczego punktu widzenia selekcjonowanie losów życiowych ludzi opiera się na zasadzie moralnej zasługi. Wynika z tego, że im bardziej uczniowie spełniają w swoim życiu ideał wychowawczy, tym bardziej odpowiednie są im zawody wymagające zaufania społecznego i im gorzej uczniowie spełniają wymogi nauki szkolnej, tym bardziej odpowiednie są im zawody stwarzające konieczności sytuacyjne. Znaczy to również, że bardzo dobre postępy szkolne i wzorowe zachowanie się uczniów stanowią uzasadnienie ich wysokich aspiracji życiowych, natomiast im niższe wyniki uczniów w tym względzie, tym bardziej pretendują do zajęć utylitarnych w zawodach masowych. Socjalistyczna zasada: „od każdego według zdolności, każdemu wg zasług", rozszerza treść na wykorzystanie uzdolnień ludzi w pracy, które nabiera szczególnej wagi w okresie rewolucji naukowo-technicznej, intelektualizacji pracy zawodowej i podnoszenia kwalifikacji koniecznych do jej wykonywania. Tym samym miast zawężać się do selekcjonującej roli zasady moralnej zasługi chodzi przede wszystkim o wykorzystanie możliwości intelektualnych uczniów w nauce, wybór kierunku kształcenia zgodnie z uzdolnieniami i społeczne efekty pracy na ich miarę. Tym bardziej że współczesny rozwój społeczno-gospodarczy stwarza coraz bardziej różnorodne możliwości efektywnego wykorzystania uzdolnień w pracy zawodowej. Ale chociaż planowanie jego rozwoju w społeczeństwie socjalistycznym gwarantuje stanowiska pracy dla młodych pokoleń wstępujących w życie dorosłe, to przecież struktura potrzeb kadrowych wynika z kierunków tegoż rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, jego ekonomiki w rozwijającym się społeczeństwie, a nie aspiracji i życzeń zawodowych młodzieży. W konsekwencji rynek pracy i sytuacja rekrutacyjna orientują w możliwościach wyboru zawodu i szkoły przez uczniów. I właśnie z praktycznej potrzeby wyboru zawodu, równomiernego zatrudnienia i sprawnej rekrutacji młodzieży do szkół, doboru kandydatów ze względu na istotne cechy ich osobowości powstała pierwotnie konieczność prowadzenia preorientacji zawodowej pośredniczącej w godzeniu potrzeb rynku pracy i sytuacji rekrutacyjnej z zainteresowaniami i własnymi możliwościami młodzieży. Kierowanie się potrzebami kadrowymi społeczeństwa, wykorzystanie uzdolnień w pracy zawodowej, jak też uwzględnianie zasady moralnej zasługi i innych czynników wyboru zawodu obliczone jest również na efekty ekonomiczne.

Realizacja treści preorientacji zawodowej różnicuje nastawienie uczniów do wyboru zawodu w kierunku coraz bardziej adekwatnej antycypacji planów zawodowych do ich sytuacji w społeczeństwie. Nie wystarczy do tego organizacja aktywności orientacyjnej uczniów, ale trzeba systematycznie rozwijać u nich strukturę przedmiotową zawodów, jak też rozwiązywać wychowawczy problem wyboru zawodu i szkoły z punktu efektów ekonomicznych.

2. Stymulacja nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Preorientacja kierunku rozwoju uczniów w społeczeństwie wymaga stymulacji ich nastawieniowej regulacji psychicznej przez rozwijanie u nich nastawienia do nauki i kształcenie postawy aktywnego twórcy własnego losu w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wzrastająca rola nauki we współczesnym świecie wymaga rozwijania u uczniów nastawienia do nauki przejawiającego się w dążeniu do zdobywania wiedzy, jak i posługiwania się racjonalnymi technikami uczenia się, w sposobie rozumienia rzeczywistości jak i zachowań przystosowawczych w różnych sytuacjach, w zakresie i kierunkach zainteresowań. Począwszy od nastawienia zawężonego do gotowości utrwalania i reprodukowania wiedzy, które występuje np. w uczeniu się pamięciowym, tym bardziej adekwatna staje się antycypacja rzeczywistości, im bardziej w różnorodnych sytuacjach (w tym dydaktycznie sfingowanych) znajduje zastosowanie treść nauki szkolnej. Antycypujący charakter nastawienia do nauki przejawia intuicyjny, weryfikujący sposób poznawania rzeczywistości, np. technicznie wykorzystany został ten sposób w nauczaniu programowanym. Jego rozwój intensyfikuje nauka szkolna, w której realizuje się zasadę łączenia teorii z praktyką i nauczanie problemowe, uczniowie opanowują struktury przedmiotowe i strategie skutecznego działania. Także pełnienie roli ucznia nie tyle w kontekście stosunków społecznych, co jako korzystającego z wiedzy w życiu i racjonalne obciążenie go nauką przyczynia się do rozwoju tej cechy, jego doświadczenia umysłowego z narzędziami intelektualnej analizy. To co w nowoczesnej dydaktyce korzystne z punktu rozwoju antycypującego charakteru nastawienia uczniów do nauki, kształtuje ich dynamiczną organizację cech umysłu i charakteru. W konsekwencji możliwości przystosowawcze, plastyczny czy stereotypowy sposób zachowania się, jego treściowa istotność czy dynamika w danych warunkach działania, zasób i jakość wiedzy warunkowane są ową dynamicznie kształtującą się strukturą cech umysłu i charakteru ucznia. W ten sposób przez nastawienie do nauki rozwija się specyficzność nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów, która warunkuje stopień ich przystosowania się do rzeczywistości i przejawia ogólne prawidłowości indywidualnego rozwoju uczniów, stymuluje ich możliwości przystosowawcze w kierunku określonych typów sytuacji (np. trudnych czy łatwych intelektualnie, do obcowania z rzeczami czy ludźmi itp.) i antycypuje sens wartościowego życia w uczeniu się.

Rewolucja naukowo-techniczna w społeczeństwie socjalistycznym wymaga kształcenia u uczniów postawy aktywnego twórcy własnego losu. J. Szczepański następująco charakteryzuje tę postawę jako jedną z frontalnych cech osobowości człowieka socjalizmu: „Racjonalizm, przekonanie o możliwościach naukowego kształtowania losów człowieka, przekonanie o ważności aktywnej i twórczej postawy, zdolność do samodziel-

nego szukania rozwiązań problemów życiowych — oto zespół cech wymaganych, aby człowiek stawał się aktywnym twórcą własnego losu".[7] Już antycypacja przez uczniów sensu wartościowego życia w uczeniu się zawiązuje u nich postawę aktywnego twórcy własnego losu, chociaż postawa ta staje się adekwatna do nowoczesnego życia dopiero wówczas, gdy umożliwia ich prawidłowy rozwój w społeczeństwie. Jej genezę w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowi współpraca szkoły i domu we wprowadzaniu uczniów do pełnienia roli społecznej związanej z tą postawą i organizowanie warunków do ich powodzenia szkolnego, opieka wychowawcza w zaspokajaniu ich podstawowych potrzeb i stwarzana atmosfera wychowawcza preferująca wartości zgodne z tą postawą. Nie wystarczy jednak sprzężenie potrzeb uczniów z sytuacją wychowawczą do wykształcenia u nich postawy aktywnego twórcy własnego losu, ale konieczne jest odniesienie jej do nowoczesnego życia. Adekwatny charakter tej postawy przejawia bowiem racjonalny, uogólniony sposób kształtowania przez nich własnego życia w społeczeństwie. W związku z tym aktualizacja tematyki programowej osiągnięciami nauki w opanowywaniu świata, wielostronne kontakty uczniów z nowoczesną techniką i racjonalne wykorzystanie przez nich czasu, wyrażanie treści tej postawy w celach dydaktyczno-wychowawczych zajęć i ich akceptacja w opinii społecznej (zwł. zespołu klasowego), przewidywanie praktycznych skutków i społecznych konsekwencji własnego postępowania czynią uczniów aktywnymi twórcami własnego losu w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Rozwój tego sposobu kształtowania własnego życia w społeczeństwie staje się intensywny w okresie dorastania i wczesnej młodości ze względu na wzrastającą rolę samowiedzy uczniów. W ten sposób przez postawę aktywnego twórcy własnego losu dokonuje się uogólnianie nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów, które warunkuje poziom przystosowania się do nowoczesnego życia i przejawia nastawienie twórcze, stymuluje dążenia życiowe w kierunku konstruktywnej działalności i świadomie utożsamia ich z tą rolą w postępowaniu.

W podsumowaniu stymulacja nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym warunkuje stopień i poziom przystosowania się ich do świata, co przejawia się w skłonnościach do określonych rodzajów aktywności, kierunkach dążeń życiowych i określonej preferencji wartości ludzkich. Preorientacja kierunku rozwoju uczniów w społeczeństwie wymaga bowiem rozwijania specyficzności i uogólnienia ich nastawieniowej regulacji psychicznej przez nastawienie do nauki i postawę aktywnego twórcy własnego losu. Wobec czego dojrzałość do wyboru zawodu jako nastawieniowa regulacja psychiczna uczniów dotyczy ogólnej problematyki procesu dydaktyczno-wychowawczego, która musi być także rozwiązywana z punktu preorientacji zawodowej.

[7] J. Szczepański: Odmiany czasu teraźniejszego. KiW, W-wa 1971 r., s. 92.

3. Upodobnienie nauki szkolnej do pracy zawodowej

Antycypacja przystosowania uczniów do pracy zawodowej wymaga upodobnienia nauki szkolnej do tejże pracy przez łączenie ich poznania i działania oraz system preorientacji zawodowej.

Łączenie poznania i działania uczniów polegające na treściowo adekwatnym przedmiocie poznania do jednostkowego działania, racjonalnej zgodności treści poznania i konkretnego działania, działaniowej transformacji treści przedmiotowej rozwija ich nastawienie do pracy zawodowej. Treściowe łączenie poznania i działania nadaje sens aktywności uczniów realizowany w celach wychowawczych zajęć. W konsekwencji ich aktywność nauczająca o tematyce preorientacji zawodowej jest zarazem cząstką tego, co stanowi przedmiot ich poznania. W praktyce szkolnej spotkał się autor z przeprowadzonymi w ten sposób godzinami wychowawczymi w roku szkolnym 1972/73 przez nauczycieli poprzednio wymienionych szkół. Oto przykłady. Na lekcji o zawodzie rolnika uczniowie w czasie wycieczki do stacji doświadczalnej pracowali w grupach, które prowadziły obserwacje, zbierały informacje i w podsumowaniu referowały uzyskany materiał, by uświadomić sobie, że wykonane przez nich działanie odpowiada umiejętności samokształcenia nowoczesnego rolnika (kl. VII). Natomiast lekcja o zawodzie kucharza posłużyła do łączenia treści przedmiotowej z życiem szkolnym uczniów: realizacja przez klasę zadania utrzymania czystości i przestrzegania dyscypliny, która w części wstępnej znalazła wyraz w sprawozdaniu przewodniczącego samorządu za ostatni tydzień i rozliczaniu odpowiedzialnych uczniów została skojarzona w części głównej z wyszukaną przez uczniów informacją, że m. in. te cechy konieczne są w zawodzie kucharza (kl. V). Zlecone przez wychowawcę klasy VIII zadanie podsumowania czteroletniej pracy klasy w zakresie preorientacji zawodowej samorząd zrealizował na godzinie wychowawczej w formie zebrania, w czasie którego dobrane grupy uczniów ze względu na ich plany zawodowe referowały te grupy zawodów w oparciu o zeszyty zawodoznawcze i dodatkowe źródła, co było połączone z ew. korektami, uzupełnieniami, poradami wychowawcy. Zatem samodzielne działanie zespołowe było zarazem sprawdzianem przygotowania uczniów do wyboru zawodu. W ramach tego rodzaju łączenia poznania i działania uczniów realizacja treści preorientacji zawodowej wymaga upodobnienia środowiska szkolnego do zakładu pracy. Skoro tak jak w zakładzie pracy stosuje się planową organizację pracy szkolnej, uczniowie mają swoich przełożonych i swój kodeks normujący życie szkolne, działa organizacja ideowo-wychowawcza i samorząd szkolny, funkcjonuje system działalności szkoły, to realizacja treści preorientacji zawodowej umożliwia im antycypację środowiska zakładu pracy. W ten sposób treściowe łączenie poznania i działania nadaje sens aktywności uczniów w środowisku szkolnym jako instancji obiektywnej w przygotowaniu ich

do pracy zawodowej. Inny aspekt uwzględnia racjonalne łączenie poznania i działania uczniów, które umożliwia ich samorealizację. Znaczy to, że w realizacji tematyki preorientacji zawodowej chodzi nie tylko o wynik poznawczy, ale i o działanie wyrażające osobisty stosunek ucznia do poznawanej rzeczywistości. W stwarzanej atmosferze wychowawczej przejawiają go tak momenty wyrażenia przez uczniów zainteresowania poznanymi na lekcjach zawodami wykorzystane do samorzutnego podjęcia się związanego z nim działania czy podobnej roli społecznej w szkole, jak też wyrażenia przez nich oceny własnych możliwości pracy czy nauki w danych kierunkach kształcenia do sprawdzenia siebie w działaniu, uzyskania określonych osiągnięć szkolnych, tak momenty zainteresowania klasy sprawami wyboru zawodu do podjęcia działań służących ujawnianiu i rozwijaniu uzdolnień uczniów, jak też ich żywego zaangażowania się problemami społecznymi do inspirowania samorzutnych działań ukierunkowujących i realizujących dążenia zawodowe. Trzeba dodać, że działanie na rzecz ujawniania i rozwijania uzdolnień uczniów należy do zadań organizacji młodzieżowych.[8] Samorealizacja uczniów w ramach racjonalnego łączenia ich poznania i działania poszerza się zatem na wychowanie obywatelskie i wykracza poza godziny wychowawcze na naukę szkolną, obejmując ich współpracę z określonymi nauczycielami przedmiotowymi, wybór kółek zainteresowań, działalność w organizacjach uczniowskich czy inne formy. Powyższe rodzaje łączenia poznania i działania dopełnia działaniowa transformacja treści przedmiotowej, której doświadczenie przez uczniów antycypuje działalność zawodową człowieka. Wobec czego zachodzi potrzeba wykorzystania działań uczniów wynikających ze specyfiki nauczania przedmiotów szkolnych i treści kształcenia politechnicznego do realizacji tematyki preorientacji zawodowej. I tak ze specyfiki przedmiotów humanistycznych wynika konieczność akcentowania osobowej wartości wyrażanych przez uczniów treści, ze specyfiki przedmiotów ścisłych zwłaszcza matematyki — stosowania algorytmów wykonania zadań, przedmiotów przyrodniczych i praktycznych — wykonywania działań przedmiotowych. Warto zwrócić uwagę, że ze względu na wielostronność treści przedmiotów nauczania wymienione aspekty działań uczniów poniekąd zakresowo zachodzą na siebie w nauce szkolnej, jak też tematyka wielu przedmiotów szkolnych stwarza możliwości wykonywania przez nich określonych działań przedmiotowych. Rzecz jasna, wysunięta rola zajęć praktyczno-technicznych w realizacji tematyki grup zawodów ważnych w gospodarce narodowej stwarza najbardziej dogodne warunki do wykonywania odnośnych działań przedmiotowych, bo antycypacja przystosowania zawodowego opiera się, jak pisze J. Szaniawski, „o pewne, wstępne, elementarne doświadczenie politechniczne ucz-

[8] Uchwała Nr 110 Rady Ministrów z dnia 3 V 1974 r. w sprawie doskonalenia i rozwoju systemu orientacji i poradnictwa zawodowego. Monitor Polski Dz. Urz. Nr 19 z dn. 31 V 1974 r.

nia, a nie na czytankach, opowiastkach czy wierszach". I tenże autor stawia problem formułując „kształcenie politechniczne" — jako antycypację działalności gospodarczo-techniczno-usługowej człowieka.[9] W konsekwencji będąca tematyką politechnizacji działaniowa transformacja treści przedmiotowej wymaga posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi w pracy, przestrzegania zasad sprawnego działania, wykonywania przez uczniów prac społecznie użytecznych i odbycia określonej praktyki w zakładzie pracy. Z rozważań wynika, że łączenie poznania i działania ucznia generalizuje ich nastawienie do pracy zawodowej co do sensu różnorodnych przejawów przygotowania do wyboru zawodu, samorealizacji w warunkach szkolnych i wielostronnego doświadczenia pracy.

System preorientacji zawodowej ukierunkowany na przygotowanie uczniów do wyboru zawodu dotyczy trzech jego komponent:

— świadomościowo-praktycznej, tj. wiedzy o zawodach, umiejętności i cech charakteru ważnych w pracy zawodowej,
— motywacyjnej, tj. aspiracji, zainteresowań i dążeń zawodowych,
— decyzyjnej, tj. właściwej z punktu społecznego i racjonalnie uzasadnionej decyzji zawodowej.

Wychowawca klasy odpowiedzialny za przygotowanie uczniów do wyboru zawodu wykorzystuje godziny wychowawcze do kształcenia wymienionych komponent. Komponenta świadomościowo-praktyczna jako przedmiot kształcenia wymaga zdobycia przez uczniów podstawowej wiedzy o zawodach i zastosowania ustosunkowań struktury przedmiotowej zawodu warunkującej zrozumienie tej dziedziny rzeczywistości, organizacji aktywności kształtującej ich umiejętności i cechy charakteru ważne w pracy zawodowej oraz stwarzanie sytuacji dydaktycznych sprawdzających ich krytyczny stosunek do niej i ujawniających wiedzę osobistą w tym zakresie. Tego typu działanie stanowi podstawową formę pracy preorientacyjnej, zwłaszcza wykorzystywaną w przypadku zawodów (i kierunków kształcenia) nadmiarowych czy trudnych ze względu na cechy przydatności zawodowej. W przypadku mniej atrakcyjnych, o dużych potrzebach kadrowych zawodów (i kierunków kształcenia) zachodzi potrzeba kształcenia u nich komponenty motywacyjnej. Tego typu działanie wymaga wykorzystania kontaktu poznawczego z nowoczesną, reprezentatywną praktyką do realizacji tematyki grup zawodowych, nie tyle doboru treści dotyczącej samej pracy zawodowej, co wzbogacenia ich wiedzą przedmiotową (np. z fizyki, biologii itp.) i poznaniem jej uwarunkowań ukazujących perspektywy zawodowe, wysunięcia atrakcyjnych dziedzin zawodów i aktywności uczniów ujawniającej odnośne skłonności. Wreszcie praktyczna potrzeba wyboru zawodu i szkoły w ostatnich klasach szkoły ogólnokształcącej stwarza konieczność kształcenia u nich

[9] I. Szaniawski: Zawód i praca między diagnozą a prognozą. PWN, W-wa 1973 r., s. 174.

komponenty decyzyjnej. W związku z tym realizuje się tematykę warunków wyboru zawodu i organizuje działania orientacyjno-rozpoznawcze (w tym ankiety, wypracowania, kwestionariusze itd.) na różnych etapach kształtowania się planów zawodowych u uczniów, rozwiązuje go w całokształcie ich działalności i możliwości wyboru zawodu, stosuje metody rozwijające ich samodzielność i obiektywną samowiedzę w tym aspekcie. Tego rodzaju działania pedagogiczne na godzinach wychowawczych muszą być realizowane w całym kontekście powiązań z nauką szkolną i przejawianymi w niej cechami osobowości ucznia, z wyborem zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz z działalnością organizacji szkolnych w tym zakresie. Z powyższej charakterystyki rodzajów działań pedagogicznych wynika, że system preorientacji zawodowej uogólnia funkcja godzin wychowawczych w aktywności orientacyjnej uczniów i realizuje określoną politykę rekrutacyjną. Niewątpliwie realizacja polityki rekrutacyjnej musi uwzględniać wykazywane w różnorakich badaniach naukowych społeczne uwarunkowania życzeń i planów zawodowych młodzieży w konkretyzowaniu celów preorientacji zawodowej oraz objąć pedagogizację rodziców, organizację rekrutacji młodzieży do szkół, udział zainteresowanych instytucji i środków masowych w jej realizacji. Można zatem stwierdzić, że system preorientacji zawodowej utrwala nastawienie uczniów do pracy zawodowej co do sposobu, kierunku i celu ich przygotowania do wyboru zawodu.

Upodobnienie nauki szkolnej do pracy zawodowej wyznacza uczniom dwojaką rolę podmiotu i przedmiotu wychowania. Łączenie poznania i działania podmiotu wychowania generalizuje bowiem nastawienie uczniów do pracy zawodowej, natomiast utrwala go system preorientacji zawodowej, którego przedmiot stanowi przygotowanie ich do wyboru zawodu. Trzeba podkreślić tutaj rolę wychowawcy klasy odpowiedzialnego za wyniki wychowania także w zakresie przygotowania uczniów do wyboru zawodu, chociaż jednostronne preferowanie systemu preorientacji zawodowej bez pełnego uwzględnienia zasady podmiotowości w wychowaniu byłoby kształceniem mechanicznym, pozbawionym humanistycznej treści.

4. Ogólna norma wychowania

Analiza ogólnego charakteru dojrzałości do wyboru zawodu w systemie preorientacji zawodowej pozwoliła wyodrębnić pięć cech nastawieniowej regulacji psychicznej antycypującej rzeczywistość w sposób bądź różnicujący, bądź specyficzny, bądź uogólniony, bądź generalizujący czy wreszcie utrwalający. Ich rozwijanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym zależy nie tylko od teoretycznie uporządkowanych koniecznych warunków środowiska wychowawczego, treści poznania ludzkiego i kierunków działalności uczniów, ale przede wszystkim od realizacji ustosun-

kowań strukturalnych tego procesu, rodzajów łączenia poznania i działania uczniów w sposób:

— zewnętrzny, gdy sytuacja wymaga zastosowania treści poznania w działaniu, którą specyficznie antycypuje nastawienie,
— treściowy, gdy przedmiot poznania, któremu odpowiada jednostkowe działanie, nadaje sens aktywności w środowisku i generalizuje nastawienie,
— pragmatyczny, gdy narzędzie działania ukierunkowane na wynik poznania warunkuje skuteczne uczenie się i różnicowanie nastawienia,
— wewnętrzny, gdy wiedza osobista (i akceptowane oceny) przejawia się w konkretnym działaniu warunkując samorealizację i uogólnienie nastawienia,
— przedmiotowy, gdy przekształcenie przedmiotu (stosunku społecznego itp.) do określonych potrzeb wymaga łączenia poznania i działania, którego skutkiem jest utrwalanie się nastawienia.

Rozwój nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów stanowi ogólną normę wychowania, której konkretyzacją są przejawy ich aktywności wyrażające określone wartości i spełniające określone normy obowiązujące w społeczeństwie. Im bardziej wielostronnie adekwatna antycypacja rzeczywistości, tym bardziej przekaz kulturowy przejawia się w treściowo bogatych formach aktywności i tym bardziej zapośrednicza w sposób racjonalnie istotny działanie podmiotu wychowania. Prymat kształtowania osobowości wychowanków w stosunku do form ich aktywności został sformułowany przez B. Suchodolskiego w zasadzie wzbogacania życia wychowanków, gdy m. in. na przykładzie rozwijania myślenia naukowego pisze: „Trzeba tak kształtować osobowość, aby myślenie naukowe stawało się jednym z zasadniczych elementów jej rozwoju".[10] Dopiero kształcenie dojrzałości psychicznej uczniów wielostronnie antycypującej rzeczywistość w kontekście pośredniego oddziaływania, jakości tej rzeczywistości i treści poznania ludzkiego, warunków środowiska wychowawczego i kierunków działalności uczniów może zapewnić efektywne wychowanie dzieci i młodzieży.

KONKRETNY CHARAKTER DOJRZAŁOŚCI DO WYBORU ZAWODU W PORADNICTWIE ZAWODOWYM

Najogólniej biorąc dojrzałość do wyboru zawodu to preorientacja kierunku rozwoju zawodowego człowieka realizowanego w społeczeństwie. Będąca wynikiem rozwinięcia cech nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym preorientacja kierunku ich rozwoju określa konkretny charakter dojrzałości do wyboru zawodu.

[10] B. Suchodolski: Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym. PZWS, W-wa 1967 r., s. 258.

Specyficzne przejawy preorientacji kierunku rozwoju uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym określane są osobowymi warunkami sensownych aspiracji, prawdziwych zainteresowań, głębokich przekonań, rzeczywistych postaw i nieprzypadkowych decyzji życiowych samorzutnie kształtujących się w warunkach konkretnego życia. Skoro środowisko, udział uczniów w konkretnym życiu wywiera, jak wykazują różnorodne badania naukowe, przemożny wpływ na kształtowanie się kierunkowych właściwości osobowości jako jego zinterioryzowanych treści, to zachodzi potrzeba przeciwdziałania w powstawaniu zasadniczych rozbieżności warunków osobowych z aspiracjami i zainteresowaniami, powierzchownego charakteru przekonań i postaw, przypadkowych decyzji zawodowych. Z tego względu praktycznie ważne staje się poznawanie względnie trwałych cech nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym przejawiających specyficzne reakcje w warunkach konkretnego życia, które charakteryzują rodzaje ich nastawień do rzeczywistości. I tak specyficzne przejawy cechy antycypacji charakteryzują nastawienia do nauki i do siebie, cechy generalizacji — nastawienia humanistyczne i ekonomiczne, cechy uogólnienia — nastawienia ścisłe i społeczne, cechy różnicowania — nastawienia realne i językowe, cechy specyficzności — nastawienia przyrodnicze i techniczne, cechy utrwalania — nastawienia życiowe i praktyczne. Poprzednio były charakteryzowane specyficzne przejawy antycypującego charakteru nastawienia do nauki, którego przeciwieństwem jest uogólniony charakter nastawienia ścisłego przejawiającego się w skłonnościach do zastanawiania się nad zjawiskami rzeczywistości i posługiwania się metodami jej badania, do rozwiązywania zadań umysłowych i posługiwania się symbolami w pogłębianiu teorii i zamiłowaniu do pracy laboratoryjnej. Podobnież antycypujący charakter nastawienia do siebie przejawiający się w osobistych pragnieniach, wrażliwości i sferze subiektywnych reakcji wobec świata (cnoty „miękkie") stanowi przeciwieństwo utrwalającego charakteru nastawienia życiowego przejawiającego się w stałości postanowień, więziach koleżeńskich i sferze obiektywnego przystosowania się do życia (cnoty „twarde"). Łatwo można wskazać na specyficzne przejawy pozostałych cech i rodzajów nastawień do rzeczywistości, których charakterystyka posłużyć może za przewodnik obserwacyjny dla nauczyciela, jak i do opracowania metod pomiaru tych cech czy rodzajów nastawień występujących u dzieci i młodzieży czy tp. W oparciu o diagnozowanie rozwoju cech nastawieniowej regulacji psychicznej uczniów i rodzajów ich nastawień do rzeczywistości w toku nauki szkolnej potwierdza się czy prognozuje kierunek rozwoju i rozwiązuje problemy związane z kształtowaniem się u nich nieprzypadkowych planów zawodowych. W praktyce poradnictwa zawodowego niezbędne są indywidualne konsultacje i porady udzielane uczniom w kierowaniu ich rozwojem,[11] a także

[11] S. Baścik: Wybór zawodu i szkoła. Wyd. Szk. i Ped. W-wa 1974 r., s. 179.

wskazywanie odpowiednich zawodów i uwzględnianie możliwości zawodowych w zakresie właściwego kierunku rozwoju (np. ze względu na wady fizyczne, sprawność funkcji psychicznych i psychomotorycznych, cechy temperamentalne itd.), rozwiązywanie problemów niejednoznacznie określonego kierunku rozwoju, jak i przypadków możliwości wyboru zawodów rozsianych w różnych grupach zawodów ze względu na strukturę cech i rodzajów nastawień, branie pod uwagę warunków rozwoju i wyników w nauce. W związku z tym zachodzi potrzeba prowadzenia wyczerpującej informacji o możliwościach i warunkach pracy w interesujących młodzież zawodach, możliwościach i warunkach nauki w odpowiadających im kierunkach kształcenia, jak też diagnozowania ich własnych możliwości dalszej nauki i trwałych cech warunkujących przydatność zawodową. Niewątpliwie młodzież, rodzice i nauczyciele uzyskają tego rodzaju merytoryczną pomoc z zakresu poradnictwa zawodowego ze strony poradni wychowawczo-zawodowych.

REFLEKSJE KOŃCOWE

W nowocześnie organizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym realizacja ogólnej normy wychowania i diagnozowanie wyniku wychowania stanowią podstawowe kryteria postępu pedagogicznego. Na przykładzie ogólnego i konkretnego charakteru dojrzałości do wyboru zawodu wykazano zastosowanie ogólnej normy wychowania w systemie preorientacji zawodowej i diagnozowania wyniku wychowania dla potrzeb poradnictwa zawodowego. Z punktu takiej koncepcji preorientacji zawodowej spotykane stanowiska, które preferują wychowawczy jej kierunek czy diagnostyczną jej stronę w poradnictwie zawodowym, dotyczą ogólnego i konkretnego charakteru dojrzałości do wyboru zawodu, jak też stanowiska preferujące orientację zawodową uczniów w realizacji treści preorientacji zawodowej czy przygotowania ich do wyboru zawodu w jej systemie dotyczą nastawień do wyboru zawodu i do pracy zawodowej. Nie tylko udało się dokonać syntezy tych różnorodnych stanowisk i ich kombinacji z punktu nastawieniowej regulacji psychicznej, ale i wykazać wewnętrzny związek preorientacji zawodowej z procesem dydaktyczno-wychowawczym szkoły funkcjonującej w społeczeństwie. Na wielostronnym łączeniu poznania i działania uczniów w rozwijaniu cech ich nastawieniowej regulacji psychicznej antycypującej rzeczywistość polega bowiem głębokie uwarunkowanie preorientacji zawodowej w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wynika z tego ów wewnętrzny związek preorientacji zawodowej z procesem dydaktyczno-wychowawczym, który przejawia się w upodobnieniu nauki szkolnej do pracy zawodowej i odpowiedzialności wychowawcy klasy za przygotowanie uczniów do wyboru zawodu, optymalnej stymulacji nastawieniowej regulacji psychicznej preorientującej kierunek ich rozwoju w społeczeństwie i opanowaniu

przez nich struktury przedmiotowej zawodów umożliwiającej antycypację w nim ich sytuacji. Właśnie zagubienie tego wewnętrznego związku prowadzi do traktowania preorientacji zawodowej jako dodatku do obowiązków zawodowych nauczyciela, realizacji jej treści jakby obok procesu dydaktyczno-wychowawczego, co bywa nieraz połączone z dużym wysiłkiem aktywności orientacyjnej uczniów ujemnie przecież interferującym z tymże procesem.

JÓZEF GALANT
PRZEMYŚL

UWAGI DO ZAŁOŻEŃ PROGRAMOWYCH POWSZECHNEJ DZIESIĘCIOLETNIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

1. Dlaczego system klasowo-lekcyjny?

W założeniach programowych mówi się, że w dziesięcioletniej szkole średniej ogólnokształcącej zostanie utrzymany system klasowo-lekcyjny, ale równocześnie będzie doskonalony. Zwolennicy super nowoczesnej szkoły są przeciwnikami tego systemu i uważają, że w nowej dziesięcioletniej szkole winno się przejść na inne systemy pracy, bez tradycyjnych lekcji, na systemy oparte na pracowniach, zespołach uczniowskich, wyzwalające aktywność i samodzielność uczniów, kształcące ich zainteresowania.

Wydaje się, że w naszych aktualnych warunkach trzeba poprzeć stanowisko umiarkowanego postępu w tej kwestii takie, jakie jest prezentowane w założeniach programowych. Za utrzymaniem tego systemu w okresie przeprowadzania reformy i jeszcze przez pewien czas potem przemawia nie tylko ten wzgląd, że podstawą kształcenia i wychowania jest zdobycie przez uczniów określonego zasobu usystematyzowanej wiedzy, co najlepiej w naszych warunkach da się zrealizować w systemie klasowo-lekcyjnym, ale przemawiają za nim też względy praktyczno-organizacyjne. System klasowo-lekcyjny jest wypróbowany i nauczyciele umieją w nim pracować. Gdybyśmy chcieli w okresie reformy przechodzić na inne systemy, np. pracowniano-laboratoryjne, to natrafilibyśmy na trudności nie do pokonania, wynikające z przyczyn:

— nauczyciele nie są przygotowani do pracy w innych systemach,
— zakłady kształcenia nauczycieli nie mają doświadczeń w przygotowaniu kandydatów do pracy w innych systemach,
— w większości szkół w Polsce brak warunków materialnych dla organizacji nauczania w innych systemach.

Dodajmy do tego, że realizacja proponowanej koncepcji programowej dziesięcioletniej szkoły jest bardzo trudna, że trzeba w tym celu lepiej niż dotychczas przygotować nowe kadry do nauczania rozszerzonego programu istniejących przedmiotów w obecnej szkole oraz podnosić kwalifikacje nauczycieli pracujących aktualnie. Trzeba też przygotować kadry do nauczania nowych przedmiotów, jak: przysposobienie do życia w rodzi-

nie, środowisko społeczno-przyrodnicze, przy niewystarczających opracowaniach teoretycznych z tego zakresu. I o brakach lokalowych, o konieczności wielkich nakładów inwestycyjnych trzeba też wspomnieć. Jeśli do tych ogromnych trudności dodalibyśmy jeszcze likwidację systemu klasowo-lekcyjnego i wprowadzenie innego systemu, wówczas nie tylko byłoby to wszystko niewykonalne, ale w okresie reformy powstałby chaos bez wyjścia.

2. Zasada jedności procesu dydaktycznego i wychowawczego

Zasadę tę wymieniono na pierwszym miejscu wśród innych zasad tworzenia nowych programów. Jest to bardzo słuszne. Zasada ta bowiem przypomina o pewnych podstawowych prawdach, które są niekiedy (zaryzykowałbym, że nawet często) zapominane albo wręcz nie uznawane:

— że nauczanie jest nierozłącznie związane z wychowaniem, tak jak związane są ze sobą dwie strony medalu, że nie istnieje nauczanie bez równoczesnego wychowania, że jeśli nie ma na lekcji żadnego wychowania, to nie ma też nauczania,

— że jednolity proces dydaktyczno-wychowawczy służy wielostronnemu kształtowaniu i rozwojowi osobowości uczniów, wychowanie nie jest więc tylko dodatkiem do nauczania — jak sądzą niektórzy — lub też jego produktem ubocznym,

— że treści nauczania w każdym przedmiocie i na wszystkich szczeblach kształcenia mogą być wykorzystane dla realizacji zadań wychowawczych.

Ostatnie stwierdzenie ma charakter kontrowersyjny, nie wszyscy nawet teoretycy, pedagogowie — godzą się z nim. Dlatego kilka refleksji na ten temat.

Informacje, wiadomości poznawane przez człowieka, oczywiście przez ucznia w szkole też, mogą spełniać różne funkcje, jak:

— poznawcza — zdobyta wiedza pobudza ciekawość poznawczą i chęć do szukania nowych wiadomości,

— praktyczna — wiedza określonego charakteru informuje, jak wykonywać różne czynności, jak działać,

— wychowawcza — poznane wiadomości, informacje budzą uczucia, które są podstawą kształtowania przekonań i powstawania motywacji do różnych działań.

Ale wiadomości, informacje, same w sobie nie przedstawiają jakiejś siły wychowawczej, nie spełniają żadnych funkcji. Obojętnie, jakiego charakteru są te wiadomości, czy są wyrażone w sądach opisowych, wyjaśniających, wartościujących czy też normatywnych. Aby informacje poznawane przez ludzi zaczynały spełniać wymienione wyżej funkcje, muszą być spełnione określone warunki. W zależności od niżej wymienionych warunków zdobyta wiedza funkcjonuje w różnym stopniu:

— jaka to jest wiedza, czy charakteru humanistycznego, np. historia, literatura, wychowanie obywatelskie, czy matematyczno-przyrodnicza. Wiadomości z zakresu języka polskiego mogą spełniać szersze i o wyższym stopniu nasilenia funkcje wychowawcze niż wiadomości z matematyki czy z fizyki,
— kto zdobywa te wiadomości, jakie już posiada pojęcia, przekonania, nastawienia emocjonalne i postawy,
— kto i w jaki sposób podał wiadomości lub w jaki sposób uczeń sam zdobył wiedzę,
— w jakiej sytuacji życiowej wiadomości, informacje zostały zdobyte.

Wiadomości o bohaterskiej walce z okupantem, o obozach śmierci, o bohaterach pracy, o naszych osiągnięciach w budownictwie socjalizmu, o sukcesach lub niepowodzeniach naszych sportowców itp., podawane polskim dzieciom, spełniają funkcję wychowawczą, gdyż budzą w nich różne uczucia. Siła i trwałość tych uczuć zależy od autorytetu nauczyciela, od sposobu jego zaangażowania, od środków poglądowych, od stopnia samodzielności uczniów w zdobywaniu tych wiadomości itd. Wiadomości i związane z nimi uczucia są warunkiem koniecznym dla rozpoczęcia procesu wychowania, ale niewystarczającym. Muszą zaistnieć dalsze elementy procesu wychowania, jak: wdrażanie do różnych działań, kształtowanie nawyków i postaw, co jak wiemy, nie sprowadza się jedynie do wiedzy i uczuć.

Wszystko to wydaje się oczywiste w stosunku do wiadomości z zakresu języka polskiego, historii czy wiadomości obywatelskich. Ale zapyta ktoś: Jak wygląda wychowanie na lekcjach matematyki, fizyki czy chemii? Czy treści tych przedmiotów też spełniają funkcje wychowawcze?

Podtrzymuję stwierdzenie wyżej podane, że wiadomości z zakresu tych przedmiotów też mogą spełniać funkcje wychowawcze. Polegają one na budzeniu ciekawości i ambicji poznawczych, na uczuciach radości po samodzielnym rozwiązaniu trudnych problemów, na budzeniu chęci do pokonywania nowych trudności i wiary w swoje siły, na kształtowaniu wytrwałości w pracy itd. Znacznie mniejsze są możliwości tych przedmiotów w zakresie wychowania społeczno-moralnego. Mniejsze, ale nie żadne, jak sądzą niektórzy. Wiadomości z matematyki czy fizyki można niekiedy wykorzystać też w celach wychowania społeczno-moralnego. Dane ilościowe czy procentowe przy charakterystyce stosunków i układów społecznych lub omawianiu naszych osiągnięć gospodarczych czynią obraz tych stosunków czy gospodarki bardziej pełnym i zrozumiałym, a pełna, jasna wiedza ma istotne znaczenie dla wychowania. Wiadomości z fizyki czy chemii mają duże znaczenie dla światopoglądu człowieka, a światopogląd to przekonania, które są źródłem motywacji do działań.

Tak więc słuszna jest tendencja założeń programowych dziesięciolatki, że treści wszystkich przedmiotów można wykorzystywać w celach wychowawczych.

A jak ta sprawa przedstawia się w nowych programach, czy programy te spełniają postulat jedności nauczania i wychowania?

Uwagi swoje na ten temat ograniczę do programów dla klas I—III.

Zasada jedności nauczania i wychowania wymaga moim zdaniem, aby spełnione były w programach następujące wymagania:

1. Winny być dobrze sformułowane cele wychowania, co rozumiem tak, że na początku cyklu klas I—III winny być podane cele ogólne, dotyczące wszystkich przedmiotów, a następnie przy każdym przedmiocie cele te winny być należycie uszczegółowione. Jeśli np. ogólnym celem jest wychowanie patriotyczne, to w programie wszystkich przedmiotów winny być podane szczegółowe cele w zakresie wychowania patriotycznego, czyli inaczej mówiąc, jakie szczegółowe zadania w ramach danego przedmiotu należy wykonywać dla realizacji ogólnego celu, wychowania patriotycznego. Takiego uszczegółowienia ogólnych celów nie ma w programach poszczególnych przedmiotów w klasach I—III. Np. w programie muzyki nie znajduje się żaden cel dotyczący patriotyzmu. A wiemy, że przedmiot ten stwarza niemałe możliwości dla wychowania patriotycznego, chociażby kształtowanie wrażliwości na piękno polskiej pieśni ludowej.

2. Należy w każdym programie ustalić zakres wiedzy szczególnie przydatnej dla wychowania. Jeśli na czele programu języka polskiego jest zadanie kształtowania społecznie wartościowych postaw wyrażających się w tym, że uczeń będzie przejawiał poczucie więzi narodowej i patriotyczne zaangażowanie wyrażające się w emocjonalnym związku z teraźniejszością i przeszłością własnego regionu i kraju, będzie posiadał nawyki społecznego współżycia i współdziałania, wykazywał troskę o własność społeczną i osobistą — to w treściach programowych winno być podane, jaką wiedzę z tego zakresu winien uczeń zdobyć. Nie jest to jasno ustalone w programie języka polskiego. Jest wprawdzie w programie każdej klasy szeroko rozbudowana tematyka w działach: dziecko jako uczeń i kolega, jako członek rodziny i jako członek narodu i społeczności ogólnoludzkiej, ale tematyka ta może być traktowana tylko jako materiał do ćwiczeń, a nie jako zakresy obowiązkowej dla ucznia wiedzy.

3. Do różnych ćwiczeń i haseł programowych należałoby dodać treści o charakterze wychowawczym, to znaczy, jakie czynności winni uczniowie samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela wykonywać w celu kształtowania ich postaw. Np. w programie języka polskiego w kl. III znajduje się w tematyce hasło: opieka nad pomnikami w naszej miejscowości, ale w szeroko rozbudowanych działach ćwiczeń nie ma niczego, co zobowiązywałoby nauczyciela do zorganizowania wycieczki do pomników lub też opieki nad pomnikami sprawowanej przez uczniów. Program nie orientuje więc nauczyciela w tym, czy ma o opiece nad pomnikami tylko mówić z dziećmi, czy

też coś organizować w tym kierunku, jakieś działania konkretne. Niepewność nauczyciela jest powiększona też tym, że w innym miejscu w założeniach programowych jest powiedziane, że treści o charakterze społecznym, środowiskowym są przeniesione do programu przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze. Brak powiązania między tematyką a działem ćwiczeń w programie języka polskiego oraz mętlik w zakresie zadań wychowawczych w dwu przedmiotach korelujących ze sobą, to jest językiem polskim i środowiskiem społeczno-przyrodniczym, nie przyczyniają się do realizacji postulatu jedności nauczania i wychowania.

4. Jeśli w sformułowaniach celów wychowania są niedomagania oraz jeśli są niejasności w kwestii wykorzystania treści nauczania dla wychowania, to przynajmniej w uwagach o realizacji poszczególnych programów winny być wskazówki, jak należy realizować zadania wychowawcze. I ta sprawa przedstawia się niedostatecznie w nowych programach. Oto przykład. Zagadnienia związane z realizacją programu języka polskiego są dość szeroko rozbudowane na pięciu stronach (*Życie Szkoły* 1976, nr 3/4, s. 23—28). Dotyczą one prawie wyłącznie przeprowadzania różnego rodzaju ćwiczeń. Zaś uwagi o realizacji szerokiego działu tematyki zostały skwitowane jednym zdaniem: „Tematyka stanowi orientacyjny obszar, nie ma ona charakteru zamkniętego, pozostawia nauczycielowi dużą swobodę w zakresie doboru materiału potrzebnego do realizacji sprawności językowych i kształtowania odpowiednich postaw społeczno-moralnych (s. 25).

Jasna jest sprawa doboru materiału z tematyki potrzebnego do realizacji sprawności językowych, ale wcale nie jest jasne, jak wykorzystać tematykę, aby przy różnego rodzaju ćwiczeniach językowych kształtować odpowiednie postawy społeczno-moralne. A w uwagach o realizacji programu języka polskiego nie ma o tej ważnej sprawie ani słowa poza wyżej cytowanym zdaniem. Wydaje się, że autorzy programów przesadnie nastawili się w języku polskim na stronę sprawnościową, ćwiczeniową, a nie doceniają wychowawczej funkcji języka polskiego.

Wynika z powyższych rozważań, że zasada jedności nauczania i wychowania w programach klas I—III nie jest należycie uwzględniona.

3. Zagadnienie integracji w nauczaniu początkowym

W tej kwestii program zajmuje niezdecydowane stanowisko. W założeniach programowo-organizacyjnych mówi się, że nauczanie początkowe winno integrować różnorodną działalność dziecka i że integracja dotyczy zarówno treści, jak i samego procesu kształcenia i wychowania. Stwierdzenie to można przyjąć jako zalecenie dla nauczyciela, co znaczy, że jakikolwiek jest układ treści w programach poszczególnych przedmiotów, to nauczyciel wie, że ma je w jakiś sposób integrować. I to byłoby lo-

gicznie do przyjęcia, chociaż bardzo trudne do wykonania. Ale dalej w następnym zdaniu założeń (*Życie Szkoły* 1976, nr 3/4 s. 6) jest powiedziane: „Zintegrowane w programach treści kształcenia i wychowania pozwalają kształtować u uczniów umiejętności rozpatrywania faktów i zjawisk z różnych punktów widzenia...". A to już nie jest w porządku. Zdanie to nie jest prawdziwe, bo treści w programach zupełnie nie są zintegrowane. Treści programowe we wszystkich przedmiotach są podane odrębnie, a więc jest to układ przedmiotowy i nawet systematyczny, co wyraźnie widać w programie matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego i nauki o języku. A więc treści w programach są zdezintegrowane, a biedny nauczyciel ma je integrować. Bardzo to trudne, wręcz niewykonalne zadanie! Zwyczajna logika wymaga, że jeśli nauczyciel ma dokonywać integracji treści, to i w programie treści te winny występować w układzie zintegrowanym, to znaczy nie w układzie przedmiotowym, ale według ośrodków tematycznych. Ale taki układ nie godzi się z przyjętym układem systematycznym w matematyce.

A więc to, czego nie potrafili zrobić autorzy programów, mają robić nauczyciele w szkołach. Jak już powiedziałem, zadanie to jest niewykonalne. Czy nie lepiej przyjąć w sposób zdecydowany jeden układ np. całościowy w kl. I, a przedmiotowy w kl. II i III i odpowiednio do tego skonstruować program w układzie zintegrowanym w kl. I i przedmiotowym w kl. II i III? Albo też przyjąć od klasy I układ systematyczny, przedmiotowy? Jestem za tym drugim stanowiskiem. Nie tylko dlatego, że wiadomości z matematyki, które z racji struktury przedmiotu muszą być ujęte w sposób systematyczny, bardzo trudno jest integrować z językiem polskim, czy np. z wiadomościami środowiska społeczno-przyrodniczego, ale też dlatego, że codzienna praktyka w szkołach wykazała, że można bardzo dobre wyniki uzyskiwać przy nauczaniu w systemie przedmiotowym stosowanym od klasy I, i doświadczenia za granicą, szczególnie badania radzieckich uczonych na czele z Galpierinem, wykazały efektywność systemu przedmiotowego w nauczaniu początkowym nie mniejszą, a nawet wyższą niż efektywność systemu całościowego.

Jeśli wypowiadam się za systemem przedmiotowym, to wcale nie znaczy, że jestem za konsekwentnym układem liniowym w każdym przedmiocie. W nauczaniu początkowym można i trzeba odchodzić częściowo od układu liniowego i ujmować treści też w układzie spiralnym.

Nie jestem też za tym, by od klasy I uczyli wszystkich przedmiotów specjaliści przedmiotowi. W niższych klasach ze względu na potrzebę nasilenia pracy opiekuńczej i potrzebę integracji pracy wychowawczej winien w klasie uczyć wszystkich przedmiotów jeden nauczyciel, co słusznie podkreślają założenia programowo-organizacyjne. Jeden nauczyciel może zapewnić integrację procesu wychowania. Praktyka wykazuje, że taka integracja jest możliwa przy nauczaniu wszystkich lub większości przedmiotów przez jednego nauczyciela.

4. Kształcenie nauczycieli dla realizacji nowych programów

Dla wszystkich jest już dziś oczywiste, że nauczycieli dla każdego szczebla nauczania trzeba kształcić na poziomie wyższym, magisterskim. Nauczycielami w klasach I—III winni być pedagogowie ze stopniem magistra, przygotowani do nauczania wszystkich przedmiotów i do należytej organizacji pracy wychowawczej.

Dobre przygotowanie nauczycieli to nie tylko zdobycie przez nich należycie pogłębionej wiedzy ogólnej, zawodowej, umiejętności organizowania i prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej, ale też motywacyjna strona ich osobowości w zakresie wyboru zawodu nauczycielskiego i podejmowania pracy w różnych środowiskach. Ta ostatnia strona przygotowania do pracy nauczycielskiej przedstawia się u absolwentów wyższych uczelni chyba najgorzej. Widzimy dość liczne fakty niepodejmowania przez nich pracy nauczycielskiej, a niekiedy ucieczki z zawodu nauczycielskiego. Grozi to postępującym w najbliższych latach brakiem kadr nauczycielskich w środowiskach wiejskich i zwiększaniem się liczby nauczycieli niekwalifikowanych.

W związku z tym rodzi się pytanie: Czy przyjęliśmy nie za szybkie tempo przechodzenia na kształcenie nauczycieli na wyższym poziomie, czy nie za prędko zlikwidowaliśmy licea pedagogiczne i studia nauczycielskie?

Absolwenci studiów nauczycielskich w znacznie wyższym procencie podejmowali pracę nauczycielską, niż podejmują obecnie absolwenci wyższych uczelni. Dzieje się tak dlatego, że młodzi nauczyciele, magistrowie, są to trochę inni ludzie niż absolwenci studiów nauczycielskich czy liceów pedagogicznych. Ta ich inność polega na dwu sprawach:

Dyplom magistra daje im większe szanse życiowe na różnorodne zatrudnienie w różnych instytucjach i uzyskiwanie poborów nie mniejszych, a nawet czasem wyższych niż pobory nauczycielskie. Takich możliwości na zatrudnienie nie mieli absolwenci studiów nauczycielskich.

Dyplom magistra powoduje też to, że ci młodzi nauczyciele więcej wymagają od społeczeństwa, często więcej niż od siebie, w wyniku czego nie chcą podejmować pracy w trudniejszych warunkach, na wsi. Środowiska wiejskie są niejednolite pod względem warunków pracy. Wprowadzamy jednolite programy nauczania bez względu na rodzaj środowiska. I to jest bardzo słuszne. W ślad za tym trzeba by też ujednolicać warunki pracy nauczycieli na wsi. Jest to bardzo trudny i długotrwały proces.

Wydaje mi się, że w celu likwidacji zjawiska niepodejmowania pracy przez absolwentów wyższych uczelni trzeba stosować przynajmniej trzy następujące środki zaradcze:

— w coraz szybszym tempie polepszać materialne warunki pracy nauczycieli na wsi, szczególnie przez budowę dobrych mieszkań,

— stosować bodźce materialne, np. przez dodatki do poborów za pracę na wsi,
— podnosić pracę wychowawczą w zakładach kształcenia nauczycieli.

Kilka uwag do ostatniego problemu. Wydaje się, że kadra pracowników naukowych wyższych uczelni winna nawiązywać bliższe kontakty ze studentami w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej tak, jak to działo się w liceach pedagogicznych czy studiach nauczycielskich. W zakładach tych nie tylko nauczyciele, ale dyrektor znał wszystkich studentów z nazwiska. Dyrektor i nauczyciele oddziaływali na studentów swoim osobistym wpływem, co było ułatwione małą ilością studentów w uczelni. Trudniej o taki wpływ w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Jednak trochę doświadczeń z pracy wychowawczej w studiach nauczycielskich i liceach pedagogicznych mogłyby przejąć wyższe uczelnie. Ale niestety, kadra naukowa wyższych uczelni na ogół nie chce o tym nawet słyszeć. Uważają, że wyższe uczelnie przewyższają o całe niebo tamte zakłady pod każdym względem.

W wyższych uczelniach, szczególnie w uniwersytetach na kierunkach nauczycielskich, winno nastąpić zwiększenie ilościowe i jakościowe kształcenia pedagogicznego i rozszerzenie praktyk pedagogicznych na wszystkie klasy szkoły 10-letniej. Metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów winni uczyć pracownicy naukowi, którzy sami pracowali przynajmniej kilka lat w szkołach i klasach, do których przygotowują swoich studentów.

Troska o wielostronnie pojmowaną jakość przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej winna być naczelnym zadaniem zakładów kształcenia nauczycieli.

WACŁAW BIELECKI

WSTĘPNA ANALIZA „TESTU WYKRYWANIA OPÓŹNIEŃ SZKOLNYCH K3/II"

Do napisania tego artykułu skłoniły mnie względy praktyczne. Posługując się „Testem wykrywania opóźnień szkolnych K3/II" zauważyłem, że mimo niewątpliwych zalet ma on sporo usterek. Poddałem więc test krytycznej analizie. Nie jest to analiza wszechstronna i wyczerpująca. Sądzę jednak, że moje uwagi mogą pomóc z jednej strony Autorowi w udoskonaleniu testu, a z drugiej — tym wszystkim, którzy testem się posługują, w bardziej prawidłowej interpretacji wyników.

Autorem „Testu wykrywania opóźnień szkolnych K3/II", w skrócie „TWOS K3/II", jest dr Alojzy Matuszczyk, który opierając się na po-

dobnych założeniach opracował cztery testy do badania opóźnień szkolnych na poziomie klas I—IV [1].

„TWOS K3/II" — jak wynika z instrukcji — służy do wykrywania opóźnień szkolnych z języka polskiego i matematyki. Można stosować go przede wszystkim do badań zbiorowych. Na podstawie testu można stwierdzić, jakich podstawowych wiadomości uczeń sobie nie przyswoił, oraz ustalić orientacyjny stopień opóźnienia w opracowanej przez Autora skali [2].

Test składa się z 31 zadań z języka polskiego i matematyki. Zadania te są ułożone na przemian: po zadaniu z języka polskiego następuje zadanie z matematyki, chociaż jest kilka odstępstw od tej zasady. Zadań z języka polskiego jest przypuszczalnie 18, a z matematyki 13. Piszę „przypuszczalnie", gdyż Autor nie wskazał dokładnie, które zadania należy uznać za zadania matematyczne, a które za zadania z języka polskiego [3].

Nie jest to sprawa tak oczywista, jak by się wydawało. Największą trudność sprawia zakwalifikowanie zadań nr 8 i 15. W pierwszym z nich idzie o napisanie słowami liczebnika, w drugim — nazw miesięcy oznaczonych cyframi rzymskimi [4]. Opisana przeze mnie trudność byłaby do uniknięcia, gdyby Autor po prostu dokonał klasyfikacji w instrukcji testu. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że mylne zaklasyfikowanie tych zadań może wpłynąć na błędną ocenę wyników uzyskanych przez ucznia.

Ale wróćmy do głównego tematu i zastanówmy się nad następującym problemem: Co bada test i jaka jest jego struktura?

Aby odpowiedzieć na te pytania, dokonam przeglądu wszystkich zadań testowych.

Gdy idzie o j ę z y k p o l s k i, to sprawa przedstawia się następująco: Cztery zadania badają zasób pojęć ucznia dotyczący: znajomości sprzętu w klasie szkolnej (zad. 9); przyborów do: mycia i prania (zad. 20); szycia (zad. 25) i jedzenia (zad. 28); dwa zadania sprawdzają umiejętność wyodrębnienia samogłoski z wyrazu (zad. 21) oraz umiejętność wyodrębnienia głoski i litery z podanego wyrazu (zad. 26). Kolejne dwa zadania sprawdzają umiejętność słownego pisania liczebników (zad. 8 i 15). Pozostałe zadania badają: umiejętność pisania krótkiego zdania ze słuchu (zad. 1); umiejętność tworzenia liczby mnogiej od podanego rzeczownika (zad. 3); umiejętność wymienienia rzeczowników (zad. 4); umiejętność wymiany „ó" na „o" w podanym wyrazie (zad. 11); umiejętność odmiany rzeczownika podanego w formie zdrobniałej na formę 1 osoby liczby po-

[1] A. Matuszczyk: TWOS, kwestionariusz BPZ. — Materiały pomocnicze. Wrocław. Okręgowa Poradnia Wychowawczo-Zawodowa. Bez roku wydania.
[2] Tamże, s. 3—4.
[3] Hasła programowe opracowała Maria Roth. Zob. A. Matuszczyk, op. cit., s. 49.
[4] Por. Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej (tymczasowy). Warszawa 1963. PZWS, s. 122 i 172. W cytowanym programie nie ma wzmianki o pisaniu liczebników w klasie II. To zagadnienie programowe występuje wyraźnie w języku polskim w klasie IV. Zaś jako część mowy liczebnik występuje w systematycznym kursie nauczania w klasie VI.

jedynczej (zad. 13); umiejętność napisania trzech krótkich zdań na podstawie obrazka (zad. 14); umiejętność uporządkowania liter w kolejności występującej w alfabecie (zad. 18); umiejętność podziału wyrazów na sylaby (zad. 30).

Natomiast wśród trzynastu zadań z matematyki pięć sprawdza umiejętność rozwiązywania coraz to trudniejszych zadań z treścią (zad. 7, 10, 17, 19, 31); trzy zadania badają umiejętność wykonywania czterech działań podstawowych (zad. 12, 24, 29). Pozostałe zadania badają: umiejętność mierzenia miarą krawiecką (zad. 2); znajomość jednostek miary płynów (zad. 5) oraz umiejętność rozważania ciężaru (zad. 27); umiejętność obliczania godziny i minuty (zad. 22); znajomość pojęć: wcześniej, później, długo, krótko (zad. 23).

Wyliczone wiadomości i umiejętności badane przez test nie pokrywają się z tymi, które wymienia Autor w instrukcji. Ta rozbieżność wynika z tego, że prawdopodobnie Matuszczyk określając to, co ma badać test, wyszedł od haseł programu, zaś moja analiza — od podanych już przez Autora zadań testowych.

Omówię teraz wyniki badań, jakie przeprowadziłem w celu zweryfikowania testu w siedmiu klasach drugich, czterech szkół podstawowych — w małych miasteczkach (6 klas) oraz na wsi (1 klasa). Badaniami objąłem 189 uczniów. Zebrałem też opinie nauczycieli tych klas na temat poziomu trudności zadań testowych. Jeśli idzie o dobór klas do badań, to według opinii nauczycieli dwie z nich były oceniane jako klasy na bardzo dobrym poziomie, jedna jako bardzo słaba, a pozostałe jako przeciętne. Badania przeprowadziłem pod koniec roku szkolnego. Odstąpiłem więc nieco od wskazań instrukcji. Autor zaleca bowiem badanie testem na początku roku szkolnego w klasie III. Sądzę jednak, że wcześniejszy termin badań: koniec roku szkolnego w klasie II, jeśli miał pewien wpływ na wyniki badań, to chyba tylko in plus, bowiem z praktyki wiadomo, jak wiele wiadomości zapominają uczniowie w czasie wakacji.

Wyniki badań przedstawia niżej zamieszczona tabela.

WYNIKI BADAŃ „TESTU WYKRYWANIA OPÓŹNIEŃ SZKOLNYCH K3/II"
N = 189

Ocena słowna, orientacyjny stopień opóźnienia (według A. Matuszczyka)	Prawidłowe odpowiedzi uczniów (w %)	
	język polski	matematyka
I. Wiadomości na poziomie kl. I lub mniejsze + II. Wiadomości na poziomie klasy I lub pierwszego okresu kl. II + III. Wiadomości na poziomie pierwszego półrocza kl. II + IV. Wiadomości bardzo słabe	9	55
V. Wiadomości słabe + VI. Wiadomości dostateczne + VII. Wiadomości dość dobre	33	32
VIII. Wiadomości dobre + IX. Wiadomości bardzo dobre	58	13

Tabela wymaga kilku objaśnień. Przytaczam w niej dziewięciostopniową skalę ocen Matuszczyka. Dla jasności wywodu nie podaję jednak wyników we wszystkich przedziałach skali, ale łącznie dla trzech wyodrębnionych przez siebie grup uczniów. W pierwszej grupie — stopnia I—IV — znajdują się uczniowie, którzy mają poważne braki w wiadomościach i według Autora kwalifikują się do zespołów wyrównawczych; w drugiej — stopnie V—VII — uczniowie z wiadomościami przeciętnymi; w trzeciej — stopnie VIII—IX — uczniowie dobrzy i bardzo dobrzy. Przyjęty przeze mnie podział uczniów na te trzy grupy pokrywa się z powszechnie stosowanym przez nauczycieli i dydaktyków podziałem uczniów w klasie [5].

Przystępując do analizy wyników badań z języka polskiego trzeba zauważyć mały procent uczniów z wiadomościami bardzo słabymi i mniejszymi (9%) oraz wysoki procent uczniów z wiadomościami dobrymi i bardzo dobrymi (58%). Może to wskazywać między innymi [6] na zbyt niski poziom trudności zadań testowych. To przypuszczenie potwierdza ocena poziomu trudności zadań testu dokonana przez nauczycieli [7]. Z osiemnastu zadań z języka polskiego określili oni aż 12 jako zadania łatwe, a pozostałe sześć zadań było ocenianych w sposób rozbieżny, w skali: od trudnych do bardzo łatwych. Żadne z zadań nie zostało zakwalifikowane przez nauczycieli jako bardzo trudne.

Przy ocenie wiadomości z języka polskiego należy wyjaśnić bardzo istotną sprawę. Otóż test tylko w trzech zadaniach sprawdza poprawność ortograficzną i gramatyczną (zad. 1, 6, 13). Przy ocenie pozostałych piętnastu zadań nie zwraca się uwagi na ortografię. Dlatego zarówno uczeń, który pisze fonetycznie lub z wieloma błędami ortograficznymi, jak i uczeń, który nie popełnia błędów, może otrzymać taką samą ocenę — bardzo dobrą [8]. Wydaje się, że sprawę nieoceniania ortografii postawił Autor zbyt skrajnie. Wyjściem z tej sytuacji byłoby stworzenie osobnej punktacji za umiejętności ortograficzne.

Ogólnie można stwierdzić, że zadania testowe z języka polskiego są dobrze postawione. Wyjątkiem jest zadanie 28, w którym należy wymienić przybory do jedzenia. Około 30% uczniów wykonuje to zadanie błędnie, gdyż myli przybory do jedzenia z artykułami żywnościowymi. Konieczna byłaby zatem zmiana formy zadania.

[5] Zob. R. Więckowski: Problem indywidualizacji w nauczaniu. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973, Ossolineum.

[6] Na wyniki testu ma wpływ wiele czynników, które pominąłem w tej analizie. Zainteresowani znajdą wiadomości na ten temat wraz z literaturą w pracy B. Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe. Warszawa 1975, WSiP.

[7] Nauczyciele mieli do dyspozycji czterostopniową skalę: zadanie bardzo łatwe, łatwe, trudne, bardzo trudne.

[8] Gdyby uczeń nie otrzymał żadnego punktu w trzech zadaniach, w których bierze się pod uwagę błędy ortograficzne (razem 14 pkt.), to przy poprawnym wykonaniu pozostałych zadań uzyska 69 punktów, co daje mu ocenę bardzo dobrą z języka polskiego.

Nie będę szczegółowo omawiał dalszych zadań z języka polskiego. Wydaje się jednak, że należałoby uzupełnić wzory poprawnych odpowiedzi na pytanie 16 oraz dokładnie wyjaśnić zasady punktacji w zadaniu 18, ponieważ w obecnej postaci jest ona bardzo niejasna. Trzeba by też zastanowić się nad punktacją zadań 26 i 30, gdyż są one chyba zbyt wysoko punktowane.

Jeżeli idzie o matematykę, to zastanawiający jest wysoki odsetek uczniów z wiadomościami bardzo słabymi i niższymi (55%) i niski odsetek uczniów z wiadomościami dobrymi i bardzo dobrymi (13%). Może to między innymi wskazywać na to, że poziom trudności zadań jest za wysoki, bądź na to, że zadania są niezrozumiałe dla uczniów. W ocenie nauczycieli poziom trudności zadań z matematyki przedstawia się następująco: z trzynastu zadań 5 uznanych zostało za bardzo łatwe i łatwe, 5 za trudne i bardzo trudne, a 3 zadania mają rozbieżną ocenę: od łatwych do trudnych.

Wydaje się, że na niskie wyniki z matematyki wpłynęła między innymi: wadliwa konstrukcja kilku zadań lub kryteria ich oceny. Omówię to dokładniej na przykładach.

Zadanie 2: „Zmierz i napisz, ile cm długości ma twoja ręka od ramienia do palców", jest niemożliwe do sprawdzenia w warunkach badań zbiorowych. Bo w jaki sposób badający może sprawdzić, czy 20—30 uczniów samodzielnie i poprawnie zmierzyło swoją rękę przy pomocy miary krawieckiej? Umieszczenie tego zadania jest moim zdaniem nieporozumieniem, gdyż jako jedyne w tym teście należy ono do zadań o charakterze czynnościowym.

Wzorcowa odpowiedź na zadanie 5 „Czym mierzymy płyny? (podkreśl prawidłową odpowiedź): kilogramami, metrami, litrami" budzi wątpliwości. Autor uważa, że prawidłowa odpowiedź brzmi „litrami". Taką odpowiedź daje około 70% uczniów, ale 30% uczniów podkreśla wyraz „metrami" — i moim zdaniem słusznie. Można wszak mierzyć objętość płynu w metrach, tylko że w metrach sześciennych, ale o tej subtelności uczeń klasy II może nie wiedzieć. Wydaje się, że trzeba albo uznać tę drugą odpowiedź za poprawną, albo w jej miejsce wstawić inny dystraktor.

Wątpliwości budzi również ocena zadania 23: „Napisz, które z podobnych czynności wykonujesz wcześniej, które później, które długo, a które krótko: jem śniadanie, wstaję, bawię się, śpię".

1. wcześniej	— wstaję	(wstaję)	(wstaję)
2. później	— jem śniadanie	(jem śniadanie)	(bawię się)
3. długo	— śpię	(bawię się)	(jem śniadanie)
4. krótko	— bawię się	(śpię)	(śpię)

W podany przez Autora sposób: odpowiedzi podkreślone, odpowiedziało 24% uczniów. Wydaje się, że ze względu na dużą relatywność pojęć cza-

sowych można uznać również inną kolejność odpowiedzi uczniów, które przykładowo podaję w nawiasach.

Zastrzeżenie budzi również zadanie 27: „Napisz, jakie odważniki (przy użyciu najmniejszej liczby odważników) trzeba położyć na wagę, aby odważyć".

3 kg — (2 kg + 1 kg)	7 kg — (5 kg + 2 kg)
4 kg — (2 kg + 2 kg)	9 kg — (5 kg + 2 kg + 2 kg)
6 kg — (5 kg + 1 kg)	10 kg — (10 kg lub 5 kg + 5 kg)

Podana w nawiasie odpowiedź uznana przez Autora wskazuje na to, że pytanie jest źle postawione. Z odpowiedzi wynika bowiem, że Autorowi nie chodziło o odważenie, a raczej o r o z w a ż e n i e ciężaru. Nic dziwnego, że zgodnie z instrukcją zadanie to wykonało zaledwie 7% uczniów. Godzi się przy tym zauważyć, że w domach, szczególnie na wsi, można znaleźć odważniki o ciężarze 1,5 kg, 3 kg, 4 kg, i wtedy poprawna odpowiedź na pytanie byłaby całkiem inna.

A oto pozostałe uwagi do zadań z matematyki. Sądzę, że należy usunąć wskazówkę umieszczoną w nawiasie zadania 24. Zwraca ona bowiem uwagę ucznia na wypełnianie pustych kratek w działaniach, a przez to część uczniów zapomina o sprawie ważniejszej, mianowicie o sprawdzeniu zadań. Natomiast zadanie 22 jest chyba zbyt trudne. W badanej populacji zadanie to rozwiązało 17% uczniów. Podobnie jest z zadaniem 31, które w całości rozwiązało zaledwie 4% uczniów.

Pozostałe zadania i kryteria ich oceny nie budzą zastrzeżeń. Gdy jednak podliczyć punkty, które można uzyskać za zadania omówione wyżej, to okaże się, że za te sześć zadań można uzyskać 28 punktów na 53 możliwych. Są to zadania źle sformułowane lub zbyt trudne lub z wadliwymi kryteriami oceny. Powyższa analiza upoważnia do przypuszczenia, że „TWOS K3/II" daje niezbyt trafną diagnozę o wiadomościach i umiejętnościach ucznia z matematyki.

Do wymienionych już uwag dodam jeszcze kilka o charakterze ogólniejszym. Pierwsza z nich dotyczy czasu badań. Autor określa go na około 100 minut, przy czym po 50 minutach poleca zrobić przerwę. Na podstawie swoich doświadczeń i uwag nauczycieli uważam, że jest to czas stanowczo za długi jak na uczniów klasy drugiej. Wydaje się, że trzeba ograniczyć go maksymalnie do dwóch godzin lekcyjnych. Korzystna moim zdaniem byłaby taka organizacja badań, jaką stosuje Matuszczyk przy badaniu uczniów klas starszych. Mianowicie dzieli test na dwie części A i B. Częścią A bada się całą klasę, a częścią B tych uczniów, co do których istnieje podejrzenie o znaczne opóźnienie szkolne. W klasie II najlepiej byłoby przeprowadzić badania częścią B w innym dniu.

Kolejna uwaga dotyczy skali ocen. Wydaje się, że zaproponowana przez Autora dziewięciostopniowa skala jest ciekawa, a co więcej, bardzo przydatna w pracy poradni wychowawczo-zawodowej. Niemniej wątpliwości

budzi łączna ocena z języka polskiego i matematyki. Dostrzegł to Autor, który twierdzi, że w przypadku dużej rozbieżności w ocenie wiadomości z języka polskiego i matematyki ogólna ocena z tych przedmiotów nie jest diagnostyczna [9]. Moim zdaniem, z tej łącznej oceny należy w ogóle zrezygnować.

Inny problem stanowi różna ilość punktów w tych samych przedziałach skali ocen z obu przedmiotów. Gdyby były one takie same, to łatwiej byłoby przeliczać punkty na oceny. Uzasadnienia przez Autora wymaga również problem naprzemiennego ułożenia zadań z języka polskiego i matematyki w tym samym teście.

WNIOSKI

W artykule poddałem wstępnej analizie krytycznej „Test wykrywania opóźnień szkolnych K3/II" Alojzego Matuszczyka. Nie zajmowałem się natomiast innymi narzędziami badawczymi, które Autor zaleca do stosowania łącznie z testem, a mianowicie kwestionariuszem wywiadu z uczniem. Analiza ta skłania do następujących przypuszczeń:

Gdy idzie o język polski, to wydaje się, że poziom trudności zadań testowych jest zbyt niski. Poza tym wadą testu jest to, że nie bierze on pod uwagę umiejętności ortograficznych ucznia. W matematyce zaś w związku z tym, że są zadania źle postawione i zbyt trudne lub kryteria oceny tych zadań są niejasne — wartość diagnostyczna testu wydaje się problematyczna.

Konieczna jest, moim zdaniem, dokładna weryfikacja testu, gdyż w obecnej postaci posiada on zbyt wiele usterek. Poza tym do instrukcji testu lub w osobnej publikacji trzeba by podać wszelkie jego założenia teoretyczne i wyniki przeprowadzonych przez Autora badań standaryzacyjnych [10].

[9] A. Matuszczyk, op. cit., s. 7.

[10] Wzmianki zaledwie o takich badaniach znalazłem w artykułach — A. Matuszczyk: Wykrywanie i likwidowanie opóźnień szkolnych. *Nowa Szkoła* 1973, nr 7/8; A. Matuszczyk: Rozwój, formy i metody pracy poradni wychowawczo-zawodowych. *Ruch Pedagogiczny* 1975, nr 5, s. 582, 586—589.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
TORUŃ

PEDAGOGIZM — UTOPIE WYCHOWAWCZE

(Zaproszenie do dyskusji)

Mówią: Wszystko w świecie zależy od tego, jak wychowani są ludzie w ich dzieciństwie i młodości. Ludzie są nieuspołecznieni, bo źle ich wychowano. Są interesowni, zakłamani, egoistyczni, traktują innych jako środki do osiągania swoich celów, mają słabo rozbudzone zainteresowania wyższymi przejawami ludzkiej kultury, skłonność do trywializowania uczuć wyższych, bo źle ich wychowano. Są kłopoty z młodzieżą, z niesforną, buntującą się warstwą zawodową, klasą społeczną — zawiniło wychowanie. Gdyby ludzi wychowywano do wzajemnej miłości, współpracy i pokoju, nie byłoby wojen na świecie. Wszystko zależy od szkoły, szkoła wszystko może. W szkole wszystko zależy od tego, jaki jest nauczyciel. Najważniejszą sprawą jest przygotowanie nauczycieli. W przygotowaniu nauczycieli najważniejsze jest to, że powinno być możliwie jak najwyższe (dawać dyplom o lepszej nazwie, niż jest to dotychczas). To, jaki jest nauczyciel, zależy od tego, jaka jest szkoła kształcąca nauczycieli... Świat składa się z mikrośrodowisk sąsiedzkich. Szkoła powinna je tak ukształtować i kontrolować, żeby rozwijały się one i funkcjonowały właściwie. Wtedy społeczeństwo — suma tych elementów — będzie społeczeństwem wychowanym...

Takie i inne twierdzenia wywodzą się z odchylenia, spowodowanego przez długotrwałe lub wyłączne albo wyłączne i długotrwałe obcowanie zawodowe z jednorodnymi treściami, doświadczeniami prowadzącymi do niedostrzegania świata pozasubiektywnego i utożsamiania całości życia z częścią dostrzeganą przez profesjonalnego edukatora.

Takie utożsamianie życia z wychowaniem, przypisywaniem instytucjom wychowawczym mocy uniwersalnej, roli głównej siły zmian społecznych przy jednoczesnym lekceważeniu odkrytych przez historię, ekonomię polityczną i socjologię praw rozwoju społecznego nazywamy tu p e d a g o g i z m e m. Do nazwy tej (-izm) upoważniają rozmiary tego prądu, kierunku myślenia, które są w pewnych okresach gigantyczne do tego stopnia, że przesłaniają widzenie rzeczywistości, a obrastając w potęgę instytucji i instytutów monopolizują środki publikacji, nie dopuszczając do wygłaszania poglądów sformułowanych wcześniej przez K. Marksa, sprowadzających się do stwierdzenia, że człowiek jest rezultatem całokształtu stosunków społecznych, że wychowanie i szkoła są także funkcją owych stosunków.

Odrodzenie się pedagogizmu — utopii w czystej postaci — ma kilka odmian. Dwie z nich są podstawowe, inne są tylko ich wariantami.

Pierwsza utopia: Świat (całe życie młodzieży) wprowadzić do szkoły. Szkoła miniaturą świata. Szkoła zamiast życia. Świat zastąpić szkołą. Świat zamienić w szkołę.

Ta podstawowa odmiana pedagogizmu ma kilka wariantów:

1. Szkołę należy zamienić w miniaturę świata dorosłych, a dzieci powinny w niej pełnić role, jakie mogą pełnić w prawdziwym, dorosłym życiu. Powinien tam być i klub, i parlament, i sklep; rządzący i rządzeni; ustawy i ich realizowanie; regulaminy i ich przestrzeganie; administrowanie i utrzymywanie porządku; produkcja, obsługa i samoobsługa; rywalizacja i pomoc itd., itd. Zabawa w życie, które powinno być wczoraj. A poznawać ideały i uczyć się twardej walki o ich realizację to nie to samo, co bawić się w idealny świat, a raczej w dzisiejszy porządek społeczny nieco oszyszczony z brudów i chropowatości. Rezultat: „Świat jest gorszy, niż mnie uczono, wszystko — nawet szkoła — jest udawaniem, będę więc robił swoje to, co dla mnie jest wygodne, co mi przynosi korzyść, nie będę wierzył niczemu, co mówią, co piszą, co głoszą; sam umiem mówić to, co należy, czego oczekują".

2. Życie psuje młodzież. Tylko szkoła naprawdę i prawidłowo wychowuje. A zatem dzieci powinny przebywać cały dzień, jak najdłużej w ciągu roku w szkole i pod kontrolą wychowawców. Grupy rówieśnicze — do szkoły. Rodzice — do szkoły. Odpoczynek — do szkoły. Sport — do szkoły. Zainteresowania indywidualne — tylko w szkole.

3. Szkoła jest czymś tak znakomitym, że właściwie należy do niej uczęszczać zawsze, „przez całe życie", „nieustannie", „ustawicznie", „permanentnie", „ciągle". Można przy tym szkoły albo w ogóle nie opuszczać, albo próbować jakoś godzić naukę z pracą i życiem rodzinnym. Być może między okresami nauki można by zrobić jakieś przerwy, ale trzeba by je wypełnić jakąś aktywnością podobną do kształcenia szkolnego i w instytucjach podobnych do szkoły. Ze szkoły — do domu starców! Starość jest wtedy i tylko wtedy udana, gdy spędzisz ją w szkole. „Czy w życiu pozagrobowym też będą szkoły?" — zapytał pewien humanista. Nie wierzę (w życie pozagrobowe). To pytanie jest wytworem zdegenerowanego idealizmu.

Narasta wątpliwość. A może istnieje jakieś życie, jakieś naczelne wartości w owym życiu „pozaszkolnym", może ono jakoś kształtuje jednostki, społeczności i społeczeństwa? Może w tamtym życiu jest jakaś gospodarka i jej instytucje, może jest jakoś zorganizowane, może się w jakimś kierunku i jakoś zmienia? Może — odpowiadają z powątpiewaniem — ale na wszelki wypadek zamienimy to wszystko w szkołę albo przynajmniej zminiaturyzujemy i wprowadźmy do szkoły.

Utopia druga: Świat — jak wskazują na to liczne badania — ma różne wady i ułomności. Świat trzeba zmienić, a ściślej — poprawić. Naprawy może dokonać tylko szkoła. Szkoła powinna i może zmienić świat. Świat społeczny składa się z części. Są nimi szkoły, uczniowie, rodzice

i ich środowiska zamieszkania ludzi (wieś, osiedle). Szkoła musi oddziaływać na środowisko lokalne po to, by je ukształtować według ideałów wychowawczych, które najlepiej zna, jako instytucja zawodowa zajmująca się wychowaniem. Czy jest instytucja bardziej kompetentna do wychowywania? „Nie ma", „Nie widzę innej", „Nie wyobrażam sobie". A zatem „szkoła kształtująca społeczność", „meliorująca otoczenie", „szkoła dla wszystkich pokoleń", „otwarta dla społeczności", „szkoła osiedlowa", „szkoła środowiskowa", „szkoła koordynatorem wszystkich działań wychowawczych". Regulacja dnia życia dziecka w rodzinie. Całe osiedle o tej samej godzinie odrabia lekcje. Telefon samopomocy i pomocy w lekcjach. Społeczni kontrolerzy spacerują na zmianę i sprawdzają, czy wszyscy robią dokładnie to samo w tych samych godzinach. Pomoc, samopomoc, opieka, bułka dla biedniejszych. „Niewidzialna ręka" przyniosła wodę starej kobiecie. Wymienili w telewizji — widziałeś? Najważniejsze — to przejąć kontrolę nad życiem w społeczności i zamienić ją w szkołę. Na cały dzień, na całe życie. I tu spotykają się Dwie Utopie. Są to spotkania nie zauważone. Gdyby nawet się dostrzegły, to nie wypada się głośno przyznawać. Przecież oficjalnie to zupełnie inne koncepcje, zupełnie różne szkoły (naukowe). Nawet się zwalczają.

Podutopia pierwsza: Świat — jak wskazują na to liczne badania — jest zły, a co najmniej taki, że dałoby się w nim to i tamto naprawić. Świat zmienią dzieci, dzieci są dobre i będą lepsze niż dorośli, przez których świat został tak nadpsuty. A przecież będzie on taki, „jakie młodzieży chowanie". Przyszłość narodu zależy od wychowania młodzieży. Wychowanie młodzieży zależy od jakości pracy szkoły, jakość pracy szkoły zależy od nauczyciela, wartość nauczycieli zależy od szkół kształcących nauczycieli, najlepiej kształcą uniwersytety, uniwersytety zamienić trzeba w szkoły nauczycielskie...

Podutopia druga: Świat ma jeszcze pewne wady i skazy — mimo szalonego postępu — gdyż szkoły źle pracują. Należy poprawić pracę szkół. 1. Można tego dokonać: przez zmianę technologii kształcenia, zwłaszcza przez zastosowanie pewnej cudownej metody, którą wypróbował — pod Naszym kierunkiem — w swojej dysertacji kolega Jan X. (nauczyciel), albo przez korektę organizacji pracy, treści nauczania, albo wszystkiego, co się da korygować, zwłaszcza przez samokształcenie i doskonalenie nauczycieli, to taka jest szkoła, jaki jest nauczyciel... 2. Nie należy się tym przejmować, lecz trzeba wyrównywać (kompensować) braki wyniesione ze szkoły w całym późniejszym życiu. To nic, że braki mają ci uczniowie, którzy żyli w trudniejszych warunkach. Wszystko da się wyrównać. To, co życie zróżnicowało, zrekompensuje tok wyrównawczy w szkole, specjalne oddziały o uproszczonym programie, kursy przygotowawcze i uniwersytet powszechny, i prelegenci TWP, i radio, i telewizja, i prasa...

Podutopia ostatnia: Świat nie jest doskonały, a miejscami nawet zupełnie zły, bo szkoły są złe, nie wykonują swoich funkcji. Nie da się tego naprawić, bo ta zła praca szkół tkwi w nich immanentnie. Wszelkie reformy do niczego nie prowadzą. Pogarszają tylko sprawę, bo społeczeństwo wierzy, że coś się w nich naprawdę zmienia, a potem pęka bańka mydlana. I znów kryzys szkół. Szkoły trzeba zlikwidować! Zamiast nich urządzić coś w rodzaju szkół, tylko trochę lepiej urządzonych, z lepszymi nauczycielami, z lepszymi regulaminami albo bez regulaminów. A w ogóle, kto się nie chce uczyć, to niech się nie uczy i już...

Są to odmiany gry w „zaklęte koło" narysowane na płaszczyźnie życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego. Z koła nie wolno wyjść i trzeba udawać, że świat jest taki, jak to, co w kole. Ktoś zapomniał odczarować koło i ten, kto w nim pozostał, naprawdę uwierzył, że świat = koło, koło = świat, i nawet nie próbuje wyjrzeć poza nie. Czasem wydaje mu się, że coś za tym kołem musi być, ale jest to chyba jakieś mgliste tło do prawdziwego życia w kole. Niektórzy mówią, że to, co dzieje się w kole, zależy od tego, co poza kołem. „Tak, pamiętam, zdawałem z tego kiedyś w szkole. Piątkę dostałem. Ta piątka pomogła mi nawet w karierze".

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

CZYNNIKI OSOBOWOŚCIOWE WPŁYWAJĄCE NA POSTAWY NAUCZYCIELI WOBEC UCZNIÓW

PROBLEM HIPOTEZY

Interpersonalna teoria osobowości koncentruje się na zależnościach między zachowaniami i czynnościami interpersonalnymi a mechanizmami i czynnikami osobowościowymi[1]. Wśród zachowań interpersonalnych zostały wyróżnione zachowania podnoszące, wymienne i obniżające. Zachowania podnoszące przyczyniają się do zaspokajania potrzeb partnerów i ich rozwoju, zachowania obniżające przeciwnie — blokują potrzeby i rozwój partnerów. Zachowania wymienne oparte są na zasadzie wzajemności świadczeń i usług. Określone formy zachowań powiązane są z określoną percepcją i obrazem innych ludzi. Np. osobnik zachowujący się podnosząco percepuje innych ludzi ze współczynnikiem pozytywnym, darzy ich zaufaniem, przypisuje im na ogół dodatnią motywację itp.

Czynnikami strukturalnymi determinującymi określone formy zachowań jest ja — pierwotne, obraz własnej osoby i racja własna[2]. Pojęcia obrazu własnej osoby używamy w znaczeniu nie odbiegającym od sensu nadawanego we współczesnej psychologii osobowości[3]. Przez ja — pierwotne rozumiemy system oczekiwań, potrzeb uformowanych u jednostki w okresie dzieciństwa na podstawie określonych stosunków czynnych osobowościowo np. z rodzicami, osobami znaczącymi (chodzi tu o takie relacje, jak np. akceptacja, odrzucenie). Przez rację własną rozumiemy system sądów, postaw na temat sensu własnego życia i związany z nim kompleks uzasadnień[4].

Od strony metodologicznej zachowanie interpersonalne stanowi w pełnym cyklu badawczym zmienną zależną, percepcja i obraz innych ludzi zmienną pośredniczącą, ja — pierwotne, obraz własnej osoby, racja własna zmienne niezależne. Oczywiście w konkretnych badaniach kwalifikacja zmiennych może ulec przesunięciom.

Współcześni badacze zajmujący się osobowością i pracą nauczyciela podkreślają ważną rolę percepcji uczniów i sytuacji wychowawczych stwarzanych przez nauczyciela. Percepcja ta łączy się ściśle z określonymi sądami i oczekiwaniami. Jak stwierdza J. L. Alpert: „Wielu badaczy wysuwało hipotezę, że oczekiwania nauczycieli na wyniki uczniów funkcjonują na zasadzie samosprawdzającej się przepowiedni. Hipoteza przyjmuje dwie zmienne: oczekiwania nauczyciela jako zmienną niezależną, zachowania nauczyciela jako zmienną zależną"[5].

[1] Interpersonalna teoria osobowości. 1976 IKN (maszynopis). Por. Osobowość podnosząca. *Głos Nauczycielski* nr 38, 1975, Człowiek i inni. *Argumenty* nr 22, 1974.

[2] Por. Z. Zaborowski: Interpersonalna koncepcja charakteru. *Nauczyciel i Wychowanie* nr 2, 1970.

[3] Por. J. Reykowski: Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3, 1970.

[4] Z. Zaborowski: Racja własna jako mechanizm sterujący zachowaniem. (Maszynopis, 1975 IKN).

[5] J. L. Alpert: Teacher Behavior and pupil performance. Reconsideration of the mediation of Pygmalion Effects. *The Journal of Educational Research* Vol. 69, nr 2, 1975.

W badaniach naszych nie zajmowaliśmy się zachowaniem nauczyciela i osiągnięciami uczniów, skoncentrowaliśmy natomiast uwagę na percepcji i obrazie uczniów i sytuacji dydaktyczno-wychowawczych związanych z osobą uczniów, a więc na zmiennych ściśle związanych z oczekiwaniami. Zmienne te zgodnie z twierdzeniami interpersonalnej teorii osobowości powiązaliśmy z poziomem samooceny i neurotyzmem. Hipotezy robocze były następujące.

1. Wysoka samoocena wpływa na percepcję uczniów typu podnoszącego, niska samoocena natomiast kojarzy się z percepcją obniżającą.
2. Neurotyzm wpływa na ocenę uczniów w kierunku obniżającym.
3. Neurotyzm przyczynia się do obniżania samooceny.

TECHNIKI BADAWCZE, PRZEBADANA PRÓBKA

Dla pomiaru samooceny skonstruowano skalę złożoną z 12 pytań. W skali znalazły się np. takie pytania: „Ogólnie biorąc jestem z siebie zadowolony", „Czasem myślę, że mam szereg cech negatywnych", „Moje stosunki z uczniami są dobre", „Krytyczna ocena mojej pracy i osoby bardzo mnie dotyka". W wyniku badań wstępnych ze skali usunięto trzy pytania o małej mocy dyskryminacyjnej (z przytoczonych pytań 2 i 4), tak że ostatecznie składała się z 9 pytań. Na pytania te osoba badana miała odpowiadając posługiwać się pięciostopniową skalą (5 — oznaczało bardzo, 4 — prawdziwe, 3 — ani prawdziwe, ani fałszywe, 2 — raczej fałszywe, 1 — fałszywe).

Poziom neurotyzmu badano za pomocą 24 pytań dotyczących czynnika neurotyzmu w dwuczynnikowym inwentarzu osobowościowym Eysencka. Oto kilka pytań z tego inwentarza dotyczących neurotyzmu (osoba badana ma na nie odpowiadać za pomocą trzech określeń: Tak?, Nie; znaku zapytania zaleca się w instrukcji używać rzadko). „Czy często jesteś w złym humorze", „Czy często myśli nie pozwalają Ci spać", „Czy lubisz się pogrążać w marzeniach".

Postawy wobec uczniów (podnoszące i obniżające) zbadano za pomocą skali złożonej z 20 pytań — 10 pytań dotyczyło postaw podnoszących: „Uczniów należy darzyć większym zaufaniem", „Uczniowie są życzliwi wobec nauczycieli", 10 postaw obniżających: „Uczniowie niechętnie zbliżają się do nauczycieli", „W szkole jest dużo uczniów wrogich i złośliwych". Swój stosunek do tych twierdzeń osoby badane miały określić za pomocą skali pięciostopniowej (podobnej jak przy samoocenie). Skale do badania postaw podnoszących i obniżających okazały się w wyniku badań na próbce 76 osób w miarę zależne. Korelacja między nimi była ujemna $r_s = -0{,}292$ ($p < 0{,}01$).

Przebadana próbka składała się z 76 pracujących w szkole podstawowej nauczycieli. Była to próbka incydentalna (większość nauczycieli studiowała zaocznie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach [6]). W przebadanej próbce było 67 kobiet i 9 mężczyzn. 13 osób posiadało wyższe wykształcenie, 58 — półwyższe, 5 — średnie. Do 35 lat było 31 osób, od 36 do 45 było 29 osób, od 46—55 było 14, powyżej 55 — były 2 osoby.

SAMOOCENA A PODNOSZENIE I OBNIŻANIE

Współczynnik korelacji rang r_s (Spearmana) między samooceną a podnoszeniem wynosi 0,303 ($p < 0{,}01$), r_s między samooceną a obniżaniem wynosi $-0{,}093$ (nieistotne) [7].

[6] Mgrowi T. Plucie, adiunktowi Wyższej Szkoły Pedagogicznej, za przeprowadzenie badań wśród nauczycieli studiujących zaocznie składam w tym miejscu wyrazy podziękowania.

[7] Statystyczne opracowanie wyników zawdzięczam mgrowi M. Prussakowi z IOPM Warszawa.

Hipoteza o zależności między samooceną a podnoszeniem została pozytywnie zweryfikowana. Można przyjąć, że im wyższą samoocenę posiada nauczyciel, tym korzystniej percepuje osobę ucznia, przypisuje mu pozytywne postawy, motywy, wierzy w możliwość oddziaływania wychowawczego, wywoływania pożądanych zmian w zachowaniu ucznia.

Zależność między samooceną a obniżaniem jest ujemna i słaba $r_s = -0{,}093$ (nie jest ona istotna statystycznie). Zgodnie z założeniami interpersonalnej teorii osobowości obniżanie jest produktem łącznego oddziaływania ja — pierwotnego, samooceny i racji własnej. Można przypuszczać, że osoby badane mogły mieć zróżnicowaną strukturę osobowości (np. niską samoocenę i pozytywne ja — pierwotne). Przypuszczenie to wszakże nie jest przekonywające, jeśli weźmiemy pod uwagę poprzednio omówioną zależność między samooceną a podnoszeniem (tu przecież ja — pierwotne i racja własna również mogły zniekształcić zależność). Sądzimy, że ważniejszym czynnikiem zniekształcającym zależność między samooceną a obniżaniem są przepisy roli społecznej nauczyciela i nabyte w wyniku kształcenia zawodowego i praktyki pedagogicznej standardy postawy wobec uczniów. Nauczyciele uświadamiają sobie niewątpliwie, jak powinni percepować uczniów, sytuacje wychowawcze. Jakkolwiek ich zachowanie interpersonalne w realnych sytuacjach szkolnych może być determinowane przez mechanizmy osobowości obniżającej, np. w postaci częstego stosowania kar, w sytuacji badawczej wypełniając ankietę Instytutu Kształcenia Nauczycieli kierują się silnie motywem aprobaty społecznej (łączącego się w naszym przypadku z przepisami roli społecznej). Zależność między samooceną a obniżaniem należałoby weryfikować posługując behawioralnymi wskaźnikami obniżania, np. monitowania, stosowania kar, używania negatywnych epitetów.

NEUROTYZM A PODNOSZENIE I OBNIŻANIE UCZNIÓW

Neurotyzm — jak wspomniano — badano za pomocą skali złożonej z 24 pytań z inwentarza Eysencka. W ujęciu Eysencka neurotyzm polega na chwiejności emocjonalnej; chwiejność ta związana jest z łatwością reagowania na bodźce i wrażliwością emocjonalną. Neurotyk przeżywa często przykre stany emocjonalne, jest egocentryczny, przejawia postawy pesymistyczne. Z wstępnych badań J. Strelaua nad zależnością między neurotyzmem a właściwościami procesów nerwowych wynika, że siła pobudzania i hamowania oraz ruchliwość procesów nerwowych negatywnie koreluje z neurotyzmem [8] (odpowiednie korelacje wynoszą — 0,478, — 0,450, — 0,300).

Interpersonalna teoria osobowości traktuje neurotyzm w aspekcie rozbieżności między ja — pierwotnym, obrazem własnej osoby i racją własną. Przejawy neurotyzmu występują nie tylko w wyniku wielopoziomej niekoherencji, w wielu przypadkach neurotycy wykazują rozbieżność na określonym poziomie, np. posiadają sprzeczne racje własne generalne. Niekoherencja wewnętrzna neurotyka wytwarza lęk (najczęściej nieuświadomiony) i silny egocentryzm. Zarysowane wyżej właściwości i mechanizmy psychiczne mogą różnorodnie oddziaływać na percepcję otoczenia i zachowanie interpersonalne. Interpersonalna teoria osobowości wyodrębnia typ neurotyka podnoszącego (przeważają u niego czynniki pozytywne, np. dodatnia samoocena i racja własna majoryzują wpływ ujemnego ja — pierwotnego) i typ neurotyka obniżającego (dominują u niego czynniki negatywne, np. ujemne ja — pierwotne i destruktywna racja własna osłabiają wpływ pozytywnej samooceny).

Współczynnik korelacji rangowej r_s między neurotyzmem a podnoszeniem wynosi — 0,072 (nieistotny), między neurotyzmem a obniżaniem $r_s = 0{,}130$ (nieistotny).

[8] J. Strelau: Temperament a typ układu nerwowego. PWN 1974, str. 148—149.

Dane powyższe weryfikują pozytywnie nasze hipotezy dotyczące środkowej lokaty neurotyków w continuum podnoszenia — obniżania[9]. Neurotyk ze względu na lęk i zagrożenie wewnętrzne koncentruje się silnie na swojej osobie. Trudno mu więc przejawiać zachowanie podnoszące (w tym również od strony percepcyjnej). Zależność między neurotyzmem a obniżaniem można traktować jako śladową. Jeśli wyodrębnimy grupę silnych neurotyków, to na 19 osób badanych 3 — obniżało słabo, 11 — średnio, 5 — silnie. Widać więc pewną tendencję, która na większym materiale liczbowym może wystąpić wyraźniej. Wiadomo bowiem, że silny neurotyzm powiązany z chronicznym intensywnym niepokojem wywołuje przesunięcie osobowościowe w kierunku socjopatycznym.

NEUROTYZM A SAMOOCENA

Teoria równowagi interpersonalnej akcentuje rolę lęku w funkcjonowaniu osobowości i regulacji stosunków jednostki z otoczeniem społecznym. Można przypuszczać, że w wielu przypadkach lęk i ściśle związany z nim neurotyzm nie wpływa bezpośrednio na zachowanie interpersonalne, lecz oddziałuje na nie w sposób pośredni poprzez samoocenę. Zasadne staje się pytanie, jaka jest zależność między neurotyzmem a samooceną. Współczynnik korelacji r_s wynosi — 0,318 ($p < 0,01$). Przeprowadzone badania wskazują, że samoocena podlega przesunięciom w związku z poziomem lęku i stabilnością emocjonalną jednostki. Im bardziej i częściej jednostka przeżywa napięcia nerwowe, tym niższa jest jej samoocena, a w związku z nią słabną tendencje do zachowań podnoszących.

WSPÓŁZALEŻNOŚCI MIĘDZY ZMIENNYMI

Przedstawione w tym artykule badania weryfikowały tylko cząstkowe zależności wynikające z interpersonalnej teorii osobowości. We współczesnej metodologii nauk społecznych podkreśla się potrzebę integralnego, systemowego ujmowania parametrów osobowościowych i ich związków z zachowaniem[10]. W sukurs tym tendencjom metodologicznym przychodzą takie techniki statystyczne, jak korelacja wielokrotna, częściowa, analiza regresji, analiza wariancji.

W związku z tym, że wykryto związek między samooceną i podnoszeniem oraz między neurotyzmem a samooceną, powstaje pytanie, czy neurotyzm wpływa na związek między samooceną a podnoszeniem?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, obliczono współczynnik korelacji częściowej między samooceną i podnoszeniem przy kontrolowanym wpływie neurotyzmu i porównano go ze współczynnikiem korelacji między samooceną a podnoszeniem. Okazało się, że współczynniki te nie różnią się ($r = 0,257$, $r_{xy.z} = 0,262$). Znaczy to, że zmienna „neurotyzm" nie wpływa na związek między samooceną a podnoszeniem.

W badaniach naszych zmiennymi niezależnymi były: samoocena i neurotyzm, zależnymi — percepcja podnosząca i obniżająca. Powstaje więc pytanie, czy można przewidywać wysokość percepcji podnoszącej lub obniżającej z wysokości pozostałych zmiennych oraz które z tych zmiennych odgrywają największą rolę w przewidywaniu wysokości danej zmiennej zależnej?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, obliczono współczynniki korelacji wielokrotnej między podnoszeniem i pozostałymi zmiennymi oraz między obniżaniem a pozostałymi zmiennymi, a następnie równania regresji dla tych zmiennych zależnych.

[9] Z. Zaborowski: Interpersonalna teoria osobowości (maszynopis).
[10] Por. St. Nowak: Metodologia badań socjologicznych. PWN 1973.

Okazało się, że współczynnik korelacji wielokrotnej między podnoszeniem a pozostałymi zmiennymi jest istotny (0,371, $p < 0,05$), między obniżaniem a pozostałymi zmiennymi jest nieistotny (0,297). Współczynniki te świadczą o tym, że równanie regresji ma sens jedynie dla zmiennej „podnoszenie".

Równanie regresji dla przewidywania zmiennej „podnoszenie" oparte o wagi beta ma następującą postać:

$$P = 36 + 0{,}2650 \cdot S - 0{,}2634 \cdot O + 0{,}0884 \cdot N$$
$$\sigma = 0{,}1148 \quad \sigma = 0{,}1103 \quad \sigma = 0{,}1154$$
$$p < 0{,}05 \quad p < 0{,}05 \quad \text{ni.}$$

Z równania tego można wyprowadzić wniosek, że dla zastosowanych procedur pomiaru badanych zmiennych najważniejszymi predyktorami zachowań podnoszących są samoocena i obniżanie. Natomiast z wysokości poziomu neurotyzmu nie możemy przewidywać poziomu zachowań podnoszących.

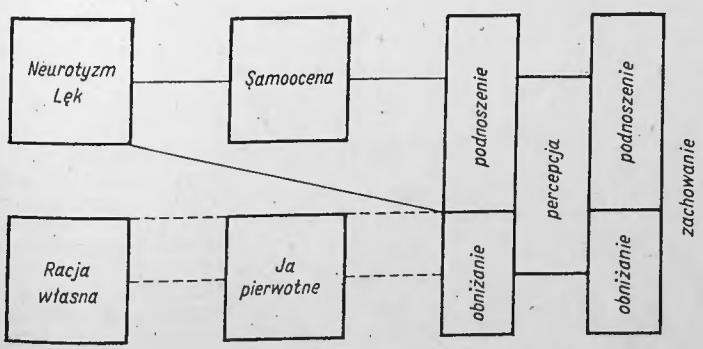
Jednak równanie powyższe nie zezwala na dokładne przewidywanie wyników w zakresie podnoszenia ze względu na zbyt niski współczynnik korelacji wielokrotnej.

UWAGI KOŃCOWE

Badania zreferowane w obecnym artykule stanowią wstępną weryfikację niektórych twierdzeń interpersonalnej teorii osobowości. Badania potwierdziły hipotezę o zależności między samooceną a podnoszeniem percepcyjnym innych ludzi. W przyszłych badaniach byłoby rzeczą interesującą zweryfikowanie zależności między samooceną a podnoszeniem percepcyjnym i behawioralnym. Zależność między samooceną a obniżaniem okazała się bardzo niska i ujemna ($r_s = -0{,}093$). Niepotwierdzenie się powyższej hipotezy łatwo jest wyjaśnić, jeśli uwzględni się, że osobami badanymi byli nauczyciele, u których rola społeczna, wiedza i umiejętności zawodowe przeciwdziałały tendencji do percepcji obniżającej.

W badaniach stwierdzono ujemną zależność między neurotyzmem a samooceną ($r_s = -0{,}318$, $p < 0{,}01$), co wskazuje, że niepokój i chwiejność emocjonalna skojarzone są (lub mocniej formułując tę hipotezę oddziałują przyczynowo) z obniżeniem samooceny.

W poniższym schemacie przedstawiony układ czynników wpływających na zachowanie podnoszące, obniżające zgodnie z twierdzeniami interpersonalnymi teorii osobowości. Czynniki objęte badaniami zaznaczone są za pomocą kreski ciągłej, czynniki nie objęte badaniem za pomocą kreski przerywanej.



W przyszłych badaniach można by określone formy zachowań interpersonalnych (w tym również nie uwzględnione w tych badaniach zachowanie wymienne) powiązać z percepcją innych ludzi i z takimi zmiennymi jak ja — pierwotne i racja własna.

Przeprowadzone badania mają wyraźne zastosowanie praktyczne. Rysuje się ważny wniosek dotyczący kształtowania zachowań podnoszących poprzez poprawianie samooceny jednostki i redukowanie jej lęku i zagrożenia.

ADAM ZYCH
KIELCE

SEKWENCYJNE TESTOWANIE OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Analizując współczesne tendencje rozwojowe testowania pedagogicznego z łatwością dostrzegamy takie zjawiska, jak poddawanie krytyce i rewizji klasycznych pojęć teorii testu, takich jak np. rzetelność i trafność, dokonywanie zmian w teoriach pomiaru i testu, a wreszcie burzliwy wzrost zastosowań metod testowych, a zwłaszcza testów osiągnięć w pedagogice. Innym przejawem uwspółcześniania tradycyjnych metod kontroli i oceny osiągnięć szkolnych ucznia jest wprowadzanie do tych procesów środków technicznych (np. magnetofonu, magnetowidu, środków audiowizualnych), za pomocą których prezentowane są materiały testowe. Unowocześnianiu ulega również etap opracowywania testów i przeprowadzania badań testowych (obliczanie wyników badania testowego, sporządzanie norm i programów testowych, organizacja badań i konstrukcja zadań testowych), w którym coraz częściej stosuje się elektroniczne maszyny obliczeniowe.

Jednym z bardziej interesujących, a także ważnych kierunków rozwoju testowania pedagogicznego jest pojawianie się propozycji nowych, nie znanych dotychczas, sposobów testowania osiągnięć szkolnych.

W artykule niniejszym przedstawiam jedną z takich koncepcji, jaką jest sekwencyjne lub rozgałęzione testowanie osiągnięć, nazywane również testowaniem elastycznym bądź testowaniem zindywidualizowanym.

Pojęcie testowania sekwencyjnego do współczesnej pedagogiki wprowadzone zostało w latach siedemdziesiątych naszego stulecia przez amerykańskich teoretyków teorii testu i pomiaru pedagogicznego [1].

Inspiracją dla tworzenia sekwencyjnych procedur testowania osiągnięć było przypuszczenie, że test osiągnięć niekoniecznie musi być taki sam dla każdego z badanych. Jeżeli uczeń odnosi sukces i rozwiązuje prawidłowo dość łatwe zadanie testowe, to należałoby podawać mu zadania coraz trudniejsze. Jeśli natomiast uczeń nie potrafi poprawnie rozwiązać zadania o średniej trudności, należałoby wówczas podawać mu zadania łatwiejsze. Zazwyczaj układa się testy w taki sposób, że badani

[1] Zob. m.in.: L. J. Cronbach: Essentials of psychological testing. Wyd. 3. New York 1970, Harper and Row, s. 73—75 oraz s. 127 i nast.; F. Lord: Some theory for tailored testing. (W:) W. Holtzman: Computer — assisted instruction testing and guidance. New York 1970, Harper and Row; R. L. Linn, D. A. Rock, T. A. Cleary: The development and evaluation of several programmed testings methods. *Educational and Psychological Measurement* 1969, nr 29, s. 129—146 oraz F. G. Brown: Principles of educational and psychological testing. Hinsdale, Illinois 1970 The Dryden Press, s. 310 i nast. por. także rec. tej pracy A. Zych: *Przegląd Pedagogiczny* 1974, nr 1, s. 159—160 oraz B. Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe. Warszawa 1975, WSiP, s. 39—40.

muszą rozwiązywać wszystkie zadania testowe. Z wielu powodów bardziej ekonomiczną, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia, jest testowanie sekwencyjne, w którym zadania testowe podawane są uczniowi kilkuetapowo. Po przejściu przez badanego każdego etapu następuje, zaprogramowana w teście, decyzja co do dalszego testowania.

W teście rozgałęzionym odpowiedź na pierwsze pytanie (zadanie) testowe determinuje pojawienie się kolejnego pytania (zadania) testowego. Stosując tę metodę bardzo łatwo można określić poziom osiągnięć osoby badanej, przy wykorzystaniu minimalnej liczby zadań. Przykładowo, aby zbadać poziom osiągnięć ucznia testem tradycyjnym, musimy zadać wszystkie 31 pytań, natomiast testując sekwencyjnie osiągnięcia ucznia zadajemy zaledwie 5 pytań z testu sekwencyjnego, liczącego 31 pytań.

Konstrukcja testu rozgałęzionego wymaga jednak zachowania logicznego porządku następstwa zadań, kryterium następstwa uczynić można np. stopień łatwości zadań testowych bądź też stopień szczegółowości zadań.

Procedura testu sekwencyjnego podobna jest do tej, jaka występuje w tekstach programowanych o strukturze rozgałęzionej [2], dlatego też ten rodzaj testowania nazywa się często testowaniem rozgałęzionym. Zbliżoną do testu sekwencyjnego techniką pomiaru psychologicznego jest kwestionariusz dynamiczny, którego założenia teoretyczne opracowała Maria Nowakowska [3].

Słuszne będzie podanie kilku wskazań, których należy przestrzegać konstruując test sekwencyjny:

1) budując test sekwencyjny należy dobierać zadania punktowane 0—1 (0 — rozwiązanie błędne, 1 — rozwiązanie prawidłowe); mogą to być np. zadania z wyborem wielokrotnym, unikać raczej należy zadań w formie alternatywnej (typu prawda-fałsz) ze względu na ich niską moc różnicującą; wszystkie zadania muszą mieć charakter zamknięty [4];

2) przed przystąpieniem do budowy testu sekwencyjnego należy określić (jeżeli nie znamy) wskaźniki łatwości i mocy różnicującej każdego zadania testowego, z których tworzymy test sekwencyjny; do testu wybieramy tylko te zadania, które dobrze różnicują badanych pod względem osiągnięć (zadania o wysokiej mocy różnicującej);

3) długość sekwencji (długość testu sekwencyjnego) zależy od tego, jak dokładnie chcemy zmierzyć i ocenić osiągnięcia badanych, wskazane jest więc oszacowanie przedziału ufności wnioskowania statystycznego o wyniku badanego; oszacowania takiego dokonać możemy za pomocą wnioskowania statystycznego np. Bayesowskiego [5];

4) kryterium następstwa zadań testowych można uczynić stopień łatwości zadań testowych, należy wówczas tak uszeregować zadania testowe, aby rozpocząć testowanie sekwencyjne zadaniem o średnim stopniu trudności ($F = 0{,}50$), a następnie porządkujemy zadania z jednej strony do coraz trudniejszych (wskaźniki łatwości zadań od $F = 0{,}45$ do $F = 0{,}15$), a z drugiej strony do coraz łatwiejszych (wskaźniki łatwości od $F = 0{,}55$ do $F = 0{,}85$).

Można również kryterium następstwa zadań uczynić stopień szczegółowości zadań, porządkujemy wówczas zadania następująco: test rozpoczynamy zadaniem o śred-

[2] Zagadnienie programowania systemem rozgałęzionym szczegółowo omawia Czesław Kupisiewicz w artykule: Nauczanie programowane systemem rozgałęzionym. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1966, nr 1, s. 99 i nast.; zob. także: T. Tomaszewski: Psychologiczne aspekty nauczania programowanego. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1970, z. 3, s. 24 i nast.

[3] M. Nowakowska: Psychologia ilościowa z elementami naukometrii. Wybrane zagadnienia metodologiczne. Warszawa 1975, PWN, PAN, s. 174—183.

[4] Podstawowe formy zadań testowych omawiają szerzej m.in. B. Niemierko: op. cit., s. 22 i nast. oraz A. Zych: Zasady konstrukcji testów osiągnięć. *Szkoła Medyczna* 1975, nr 3, s. 29—31.

[5] Zob. m.in.: J. E. Freund: Podstawy nowoczesnej statystyki. Wyd. 2. Warszawa 1971, PWE, s. 226 i nast.

nim stopniu ogólności i abstrakcyjności, a następnie porządkujemy zadania z jednej strony do coraz bardziej ogólnych i abstrakcyjnych, a z drugiej strony do coraz bardziej szczegółowych, prostych i konkretnych.

Celem łatwiejszego zrozumienia struktury testu sekwencyjnego przedstawiam poniżej schemat takiego testu osiągnięć (rys. 1) oraz proponowany rozkład wskaźników łatwości zadań testowych (rys. 2).

Sposób badania sekwencyjnym testem osiągnięć jest bardzo prosty. Uczeń rozpoczyna rozwiązywać test od zadania A o średnim stopniu trudności, w przypadku prawidłowego rozwiązania tegoż zadania przechodzi do zadania B (trudniejszego od poprzedniego), w przypadku rozwiązania błędnego schodzi do zadania C (łatwiejszego) itd.

Na zakończenie warto dokonać oceny testowania sekwencyjnego:

a) z teoretycznego punktu widzenia testowanie sekwencyjne jest bardziej efektywne i ma większą wartość prakseologiczną niż konwencjonalne procedury testowe. Lee J. Cronbach uważa, że skuteczność (efektywność) testowania tradycyjnego można zwiększyć w znacznym stopniu poprzez zastosowanie testowania rozgałęzionego (sekwencyjnego) [6];

b) w praktycznym zastosowaniu test sekwencyjny skraca w dużym stopniu czas badania uczniów, unika się bowiem stawiania „zbędnych" pytań; dla przykładu zamiast zadawać 127 pytań w procedurze konwencjonalnej, stawiamy z tych 127 pytań tylko 7 pytań w teście sekwencyjnym, chociaż test obejmuje pełny zestaw 127 pytań;

c) niektóre z badań empirycznych wykazały, że testowanie rozgałęzione pod względem informacji diagnostycznych, jakich dostarcza, jest dokładniejsze od tradycyjnego testowania testem trzykrotnie dłuższym od testu sekwencyjnego [7];

d) kolejną zaletą testowania sekwencyjnego jest możliwość określenia rzetelności teoretycznej testu przed przystąpieniem do badań, jeżeli znamy statystyki poszczególnych zadań testowych, składających się na test, a to pozwala określić hipotetyczną (teoretyczną) rzetelność testu;

e) następny walor testowania sekwencyjnego to, łatwiejsza niż w testowaniu konwencjonalnym, możliwość określenia trafności diagnostycznej testu poprzez przeprowadzenie testowania całym testem sekwencyjnym (z wykorzystaniem wszystkich zadań składających się na ten test), a następnie przez skorelowanie wyników badania całym testem sekwencyjnym z wynikami badania wersją sekwencyjną (przykładowo: korelujemy wyniki badania grupy uczniów testowanych 127 zadaniami z ich wynikami, otrzymanymi w wersji sekwencyjnej, obejmującej 7 zadań);

f) zaletą o charakterze przyszłościowym jest również możliwość przeprowadzania sekwencyjnych badań testowych za pomocą, odpowiednio zaprogramowanych, maszyn egzaminujących, które posiadają pełny zestaw zadań testowych, a następnie dobierają kolejne zadania dla badanego na podstawie jego osiągnięć, rozpoznawanych w trakcie badania;

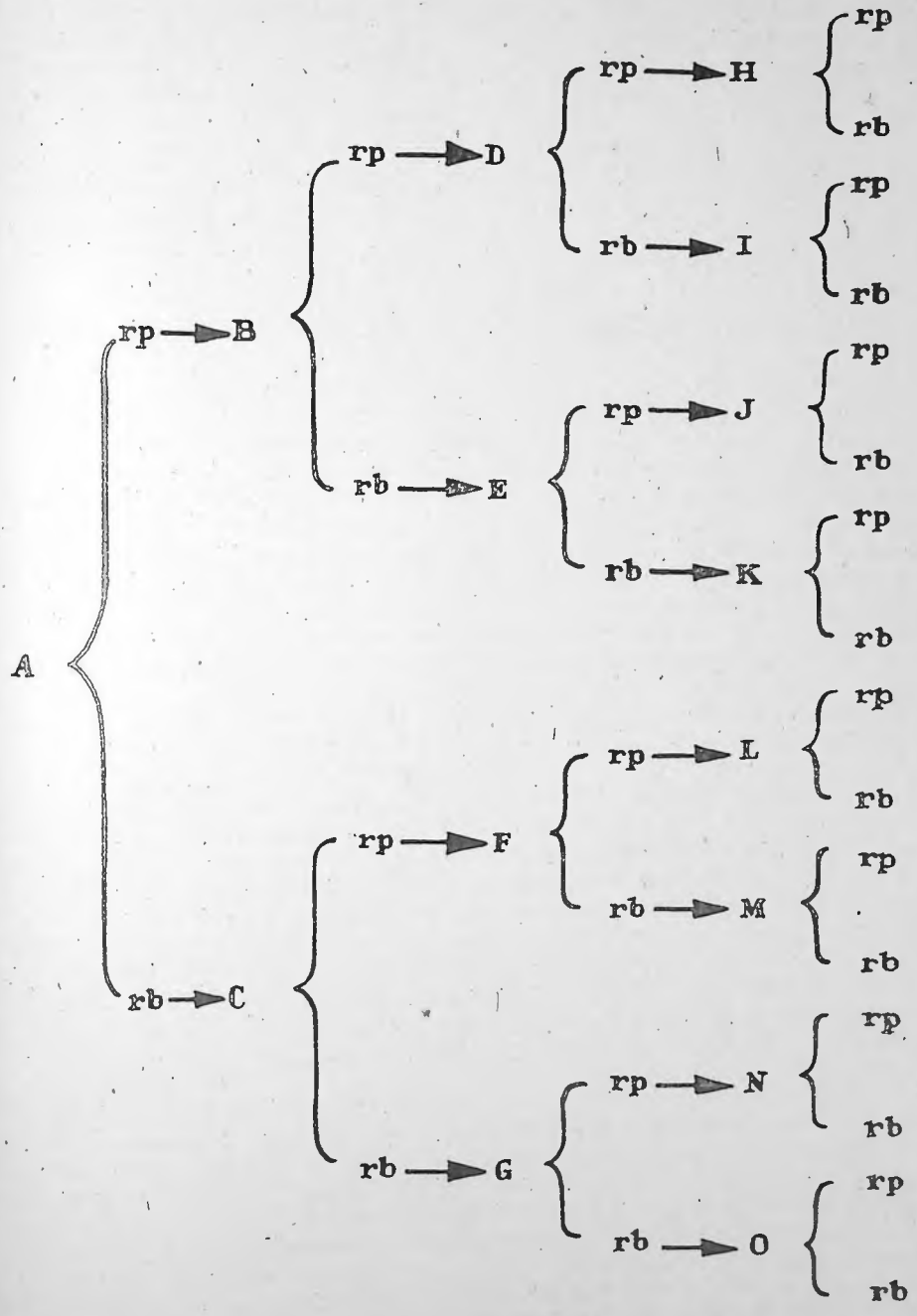
g) mimo wykazanych powyżej walorów testowania rozgałęzionego nie jest ono pozbawione pewnych niedogodności i wad.

Jedną z nich jest pracochłonność związana z konstrukcją testu sekwencyjnego, który jest znacznie trudniej opracować od testu w formie tradycyjnej. Niedogodność tę można jednak usunąć tworząc w szkołach i instytucjach opracowujących testy osiągnięć tzw. banki zadań [8], które dysponują szerokim zestawem zadań testowych o znanych statystykach i znanej wartości merytorycznej.

Jak w każdym testowaniu, gdy stosujemy zadania zamknięte, istnieje również

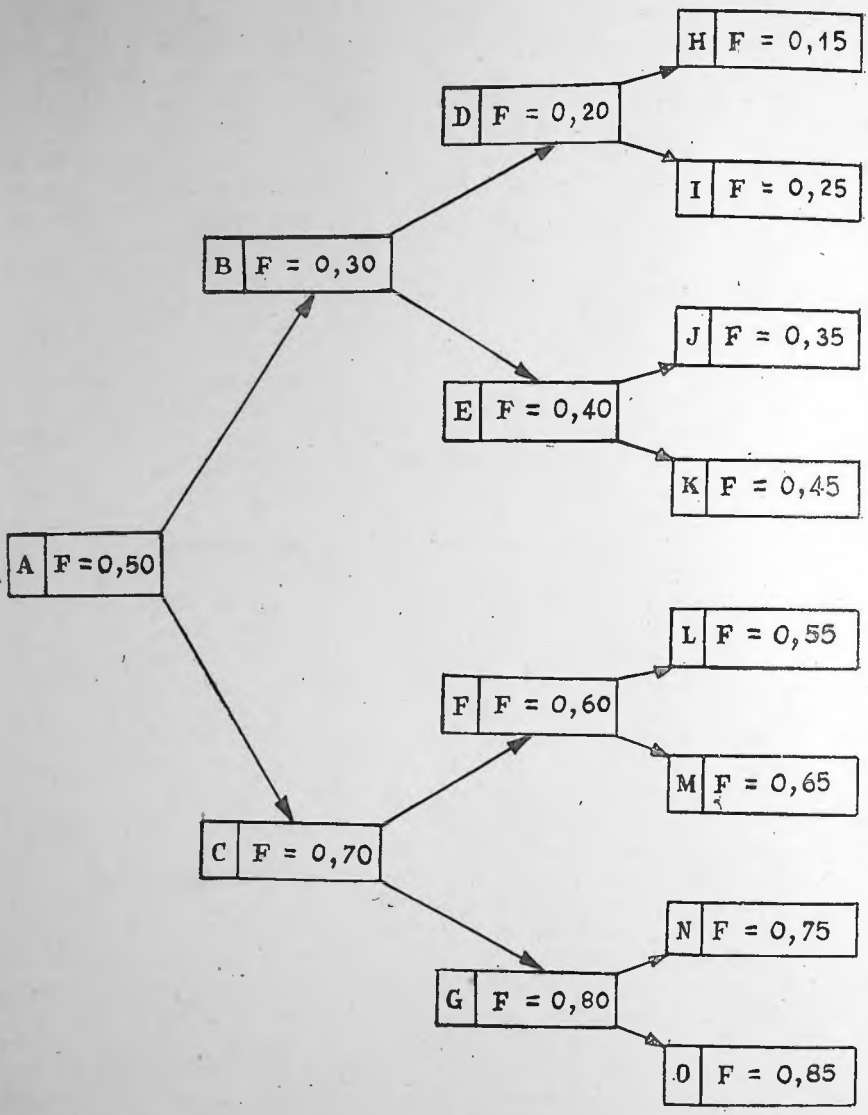
[6] L. J. Cronbach: op. cit., s. 172.
[7] Zob. R. L. Linn, D. A. Rock, T. A. Cleary: op. cit., s. 129.
[8] Dokładniejsze omówienie tego zagadnienia znajduje się w pracy R. Wooda i L. Skurnika: Item banking. Slough 1969, NFER.

RYS. 1. SCHEMAT SEKWENCYJNEGO TESTU OSIĄGNIĘĆ



Oznaczenia: A, B, C... O — zadania testowe,
rp — rozwiązanie poprawne,
rb — rozwiązanie błędne.

RYS. 2. PROPONOWANY ROZKŁAD WSKAŹNIKÓW ŁATWOŚCI ZADAŃ W SEKWENCYJNYM TEŚCIE OSIĄGNIĘĆ



Oznaczenia: A, B, C...O — zadania testowe,
F — wskaźnik łatwości zadania testowego.

niebezpieczeństwo zgadywania poprawnych rozwiązań zadań przez badanych. Zgadywanie prawidłowych odpowiedzi lub rozwiązań ograniczyć można przez wydłużenie sekwencji zadań oraz przez odpowiednie oznaczenie zadań testowych, np. przez numerację zadań za pomocą liczb losowych.

Powyższe rozważania skłaniają mnie do wniosku, że praca nad sekwencyjnymi testami osiągnięć nie należy do łatwych, nastręcza bowiem wiele problemów merytorycznych i technicznych, niemniej jednak takie prace należy podejmować, jeżeli chcemy usprawnić testowanie osiągnięć szkolnych, a także unowocześniać techniki egzaminacyjne na poziomie współczesnej dydaktyki światowej.

BARBARA NIEDOŚPIAŁ

AKTYWIZACJA UCZNIA W PRACY NAD TEKSTEM PODRĘCZNIKA

Kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się to zagadnienie od dawna rozważane przez wybitnych pedagogów. W Przedmowie do polskiego wydania książki „Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej" czytamy: „Z nauki szkolnej po upływie lat stosunkowo niewiele zostaje w umyśle. Jeżeli jednak szkoła nauczyła nas samodzielnie zdobywać coraz nowe dziedziny kultury — nie straciliśmy w niej czasu. Nauczyliśmy się metody pracy umysłowej. A to jest ze wszystkiego, co szkoła może dać w dziedzinie usprawnienia umysłowego, z pewnością najcenniejsze"[1]. Słowa B. Nawroczyńskiego są szczególnie aktualne w dobie rewolucji naukowo-technicznej, gdy koniecznością stało się przygotowanie uczniów do skutecznego samokształcenia poprzez kształtowanie umiejętności samodzielnego przyswajania i pogłębiania zdobywanej wiedzy. Dlatego mówiąc o szkole w pełni nowoczesnej widzimy ją jako miejsce aktywnej pracy ucznia pod kierunkiem nauczyciela. I choć teoretycy samokształcenia postulują wielostronne uczenie się, to jednak przyswajanie wiedzy poprzez czynność czytania — ściślej studiowania tekstów — przyjmują za formę podstawową.

Wdrażanie do studiowania tekstów z różnych dziedzin i o różnym stopniu trudności jest procesem złożonym i długotrwałym. Dlatego czytanie ze zrozumieniem, zwłaszcza czytanie ciche, winno znaleźć odpowiednie dla siebie miejsce nie tylko na etapie nauczania początkowego i nie tylko na lekcjach języka ojczystego.

Wśród różnych tekstów wykorzystywanych w nauczaniu i uczeniu się czołowe miejsce zajmuje podręcznik uczniowski. Jego specyficzna rola w przyswajaniu wiedzy i wdrażaniu uczniów do samokształcenia wypływa stąd, że:

a) tematycznie odpowiada on programowi nauczania danego przedmiotu,
b) swym charakterem zbliżony jest do tekstu naukowego, a jednocześnie dostosowany do poziomu umysłowego i możliwości czytelnika na określonym etapie kształcenia.

Ciągle ożywająca dyskusja nad kształtem w pełni nowoczesnego podręcznika dla ucznia jest wyrazem przekonania o dużej wartości dydaktycznej tego środka nauczania. Jednocześnie podkreśla się, że zarówno jakość podręcznika, jak i częstotliwość stosowania go w pracy uczniów — choć bez wątpienia są sprawą ważną — nie rozstrzygają o roli czytania w opanowaniu wiedzy i efektach końcowych procesu kształtowania umiejętności wydobywania tych składników treści i powiązań między nimi, które prowadzą do pełnego rozumienia tekstu. Nawet najlepszy podręcznik nie spełni swojej funkcji, jeżeli jego tekst będzie przez uczniów przyswajany mechanicznie. Dlatego doskonaleniu jakości tego środka nauczania winno towarzyszyć doskonalenie sposobów wykorzystania go w praktyce szkolnej.

[1] A.L. Hall-Quest: Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Przedmowa B. Nawroczyńskiego. 1932, Książnica — Atlas, s. 3.

Problem ten zasadniczo sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, jak w praktyce przeciwdziałać mechanicznemu opanowywaniu przez uczniów treści podręczników szkolnych.

Odpowiedź na postawione pytanie znajdujemy w opracowaniach psychologicznych poświęconych problemowi rozumienia. Wykazano w nich bowiem, na czym polega rozumienie, jak je osiągać i dzięki jakim kryteriom i wskaźnikom oceniać efekty końcowe pracy nad tekstem[2]. Wynika z nich, że w czytaniu ze zrozumieniem — przeciwstawianemu czytaniu mechanicznemu — rolę pierwszoplanową gra czynnik motywacyjny i związana z nim koncentracja uwagi czytelnika.

Czynnik motywacyjny to przede wszystkim cel czynności aktywizujący jednostkę do poszukiwania w treści tekstu rozwiązania zadania sformułowanego przed przystąpieniem do lektury bądź nasuwającego się w trakcie czytania.

Rodzaj zadań stawianych przed uczniami warunkuje ich czynności w pracy nad tekstem. Wynika to z podstawowych twierdzeń psychologicznej teorii czynności, według której zmiana charakteru zadania pociąga za sobą zmiany w czynnościach podmiotu. Przy czym zmiany te nie są przypadkowe, lecz ukierunkowane na osiągnięcie zamierzonego wyniku[3]. Zatem na podstawie zadań stawianych przed uczniami w pracy nad tekstem można wnioskować o charakterze ich czynności.

Ocena obecnej praktyki szkolnej i aktualnych podręczników z tego punktu widzenia ukazuje — jak sądzę — podstawowe źródło niepowodzeń w kształtowaniu umiejętności uczenia się uczniów na podstawie tekstów.

W praktyce faworyzuje się czytanie swobodne, a więc czytanie bez sprecyzowanego celu bądź cel ten określa się zbyt ogólnie, co nie odgrywa większej roli w aktywizacji podmiotu w pracy nad tekstem. Świadczą o tym wyniki badań nad sposobami zadawania prac domowych[4]. Preferowanie czytania swobodnego potwierdziły również zebrane przeze mnie materiały na temat wykorzystania podręcznika geografii dla klasy VII[5]. W czasie obserwacji lekcji stwierdzono, że tekst podręcznika wykorzystuje się fragmentarycznie na zajęciach pod kierunkiem nauczyciela. Przeznacza się go głównie na pracę domową ucznia, przy czym w przeważającej większości przypadków (72,2% ogółu zadawanych prac na podstawie podręcznika) nie precyzuje się celu czytania i nie konkretyzuje sposobu opracowania danego rozdziału. Znalazło to wyraz w następujących sformułowaniach zadawanych prac domowych. „przeczytajcie od ... do", „nauczcie się opowiadać o...", „opanujcie rozdział nr ..." itp. Przytoczone zadania nie aktywizują procesu czytania, gdyż ograniczają czynności uczniów do reprodukcji tekstu; powodują, że uczniowie „gubią się" w jego szczegółach ze względu na specyfikę podręcznika, w którym wiele informacji szczegółowych grupuje się w niewielkim fragmencie tekstu.

Niekorzystnie wypada również ocena aktualnych podręczników szkolnych dla klas V—VIII. Na podstawie analizy pytań i poleceń zawartych w 21 wybranych podręcznikach W. Kojs stwierdził, że „dominują pytania i polecenia wymagające od ucznia odtwarzania przerobionego materiału, a więc postawy biernej"[6].

[2] Chodzi tu głównie o następujące prace:
Kreutz M.: Rozumienie tekstów. Warszawa 1968, PWN;
Pieter J.: Czytanie i lektura. Katowice 1967, Wyd. „Śląsk";
Szewczuk W.: Badania eksperymentalne nad rozumieniem zdań. Kraków 1960, *Zeszyty Naukowe UJ;*
Szewczuk W. (red.): Psychologia rozumienia. Warszawa 1968, PWN.

[3] T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN, s. 114.

[4] J. Zborowski: Proces nauki domowej uczniów. Warszawa 1961, PZWS, s. 90.

[5] Wspomniane badania stanowiły wstępny etap w gromadzeniu materiałów do rozprawy doktorskiej nt.: Wpływ sposobu czytania na opanowanie wiedzy, wykonanej w IBP pod kier. doc. dr hab. Ireny Janiszowskiej.

[6] W. Kojs: Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika. Warszawa 1975, WSiP, s. 189.

Nie popełniamy więc błędu stwierdzając, że wykorzystaniu podręcznika szkolnego bardzo często towarzyszą takie sytuacje dydaktyczne, w których czynności uczniów zawężone zostają do wielokrotnego czytania i powtarzania tekstu celem pamięciowego przyswojenia jego treści. Potwierdzeniem tego stanu są wyniki badań nad sposobami uczenia się stosowanymi w pracy nad tekstem przez uczniów szkół podstawowych i szkół dla pracujących [7].

Aktywizacja procesów poznawczych, samodzielność myślenia i działania to podstawowe czynniki zapewniające wysokie efekty nauczania i uczenia się. Jeżeli więc rozważamy problem podniesienia efektywności pracy ucznia nad tekstem podręcznika, to zjawia się postulat, by preferowane w praktyce czytanie swobodne zastąpić czytaniem ukierunkowanym. Chodzi bowiem o spowodowanie takich zmian w czynnościach podmiotu, by miejsce biernego opanowywania treści zajęła analiza i synteza tekstu pod kątem konkretnie postawionego zadania. Czytanie ze zrozumieniem nie jest bowiem biernym rejestrowaniem w świadomości czytelnika znaczenia kolejnych słów i zdań, lecz procesem aktywnego wnikania w treść tekstu przez wykrywanie stosunków i zależności między układami treści słów, zdań i całych partii tekstu w wyniku przeprowadzanych operacji myślowych, głównie analizy i syntezy.

Czytanie ukierunkowane — w odróżnieniu od swobodnego — to czytanie poprzedzone postawieniem pytań lub formułowaniem zadań, których rozwiązanie ma przynieść lektura odpowiedniego rozdziału podręcznika.

Z porównania skuteczności dydaktycznej obydwu sposobów czytania wynika, że czytanie ukierunkowane daje wyższe efekty zwłaszcza w opanowaniu twierdzeń o charakterze ogólnym, do których prowadzi gruntowna analiza i synteza czytanego tekstu [8]. Powyższe stwierdzenie jest zbieżne z wynikami Dobrajewa, o których informowała E. Chmielewska [9].

Dotychczasowe rozważania byłyby niepełne, gdybyśmy poprzestali na stwierdzeniu, że celem uaktywnienia uczniów w pracy nad tekstem podręcznika należy polecać czytanie ukierunkowane. Nauczyciele oczekują bowiem odpowiedzi na pytanie, jak łączyć pracę z podręcznikiem z wykorzystaniem innych środków dydaktycznych, jakie miejsce w nauczaniu wyznaczyć czytaniu jego tekstu.

Zadania, jakie stawia się dziś przed podręcznikiem szkolnym, nie pozwalają na jednoznaczne określenie jego miejsca w nauczaniu. Środek ten może być wykorzystywany zarówno w pracy szkolnej, jak i domowej ucznia; zarówno w pracy pod kierunkiem nauczyciela, jak i w pełni samodzielnej. Ukierunkowane bądź swobodne czytanie podręcznika może mieć miejsce w pracy uczniów, której celem jest:

1) pogłębienie i utrwalenie materiału opracowanego pod kierunkiem nauczyciela,
2) weryfikacja wniosków i uogólnień wyprowadzonych na podstawie obserwacji, przeprowadzonych doświadczeń lub rozważań słownych,
3) samodzielne opracowanie przez uczniów zadanego tematu,
4) wstępne zaznajomienie się uczniów z całością lub częścią materiału przewidzianego na zajęcia głośne w klasie [10].

Rodzaj zadań i pytań ukierunkowujących czytanie zmienia się w zależności od celu, jakiemu służyć ma lektura tekstu, oraz sposobu opracowania tematu w pod-

[7] Porównaj wnioski z badań J. Rudniańskiego (Metody pracy umysłowej ucznia. Warszawa 1967, PZWS, s. 117) i J. Półturzyckiego (Ucz się sam. O technice samokształcenia. W-wa 1967, Wyd. Związk. CRZZ, s. 64).

[8] B. Niedośpiał: Sposób czytania a wyniki pracy z podręcznikiem. *Przegląd Pedagogiczny* 1974, nr 3.

[9] E. Chmielewska: Sposoby organizacji treści werbalnych w procesie nauczania. *Psychologia Wychowawcza* 1972, nr 3.

[10] Ten sposób wykorzystania podręcznika jest szczególnie mocno akcentowany w pracach K. Lecha (zob. Nauczanie wychowujące. Warszawa 1967, PZWS, s. 182 i 183).

ręczniku szkolnym. Problem ten wyjaśnię bliżej na przykładzie lekcji w klasach eksperymentalnych, gdy zmienną niezależną było ukierunkowane czytanie w pracy domowej przygotowującej do nowej lekcji [11].

W prowadzonych badaniach stosowano 2 rodzaje pytań ukierunkowujących pracę z tekstem:

a) pytania o charakterze ogólnym (najczęściej problemowym) wymagające od ucznia całościowego ujmowania treści tekstu z określonego punktu widzenia;
b) zadania wymagające pogrupowania informacji szczegółowych jako przygotowanie do uogólnień na zajęciach w klasie.

W pierwszym przypadku zajęcia pod kierunkiem nauczyciela służyły pogłębieniu poznanych werbalnie treści głównie na drodze konkretyzacji, w drugim zaś moment konkretyzacji poprzedzało uogólnienie informacji szczegółowych.

Zatem centralne miejsce w lekcji przygotowanej poprzez czytanie ukierunkowane zajmuje pogłębianie poznanego materiału poprzez konkretyzację. Konieczność wyeksponowania w całości zajęć momentu konkretyzacji podyktowana jest tym, że źródłem wiadomości i podstawą wstępnego zaznajomienia się uczniów z nowym materiałem był opis zawarty w podręczniku. I choć opis ten popiera się analizą mapy, to jednak zachodzi obawa, że nie zabezpiecza to w pełni rozumienia opracowywanych treści.

Konkretyzacja w procesie nauczania może mieć różną postać, a więc: ilustrowania przykładami poznanych twierdzeń ogólnych, rozwiązywania zadań praktycznych poglądowo-manipulacyjnych, stosowania wiedzy ogólnej do poznawania konkretnego materiału. Obowiązujący program nauczania geografii w kl. VII i układ treści programowych sprzyjają stosowaniu różnych zadań konkretyzacyjnych, spośród których szczególne miejsce przypada zadaniom wymagającym wykorzystania twierdzeń ogólnych o Europie i Azji przy przeglądzie państw położonych na obydwu kontynentach. A oto przykłady opracowania różnych zagadnień programowych, z konieczności przedstawione tu bardzo skrótowo.

Zagadnienie: „Środowisko geograficzne Chin". Pytanie ukierunkowujące czytanie. „Jakie główne cechy środowiska geograficznego były podstawą wydzielenia trzech krain geograficznych na obszarze ChRL". Praca w klasie: po uzgodnieniu odpowiedzi na pytanie i obejrzeniu przeźroczy ilustrujących poszczególne krainy uczniowie w zespołach rozwiązywali zadanie: „Odpowiedzieć na pytanie — jakie czynniki spowodowały różnorodność warunków geograficznych na obszarze Chin, oraz znaleźć argumenty uzasadniające własne stanowisko". Zatem w opracowaniu wymienionego zagadnienia wystąpiły kolejno następujące momenty: poznanie cech środowiska geograficznego kraju — uwypuklenię dominanty — weryfikacja spostrzeżeń na podstawie obserwacji przeźroczy — wyjaśnienie genezy środowiska poprzez odwołanie się do znanych zależności ogólnych.

Przykład drugi. Zagadnienie: „Gospodarka Japonii". Praca domowa z podręcznikiem: „W tabeli przedstaw główne rodzaje zajęć Japończyków i podaj przybliżoną liczbę ludności zatrudnionej w danej gałęzi gospodarki narodowej". W klasie rozwiązywano problem, którego sformułowanie zaczerpnęła nauczycielka z „Metodyki nauczania geografii": „W jaki sposób 100 000 000 Japończyków potrafi się wyżywić w kraju niewiele większym od Polski, w którym zaledwie 10% powierzchni stanowią grunty orne i tyleż samo pastwiska, a reszta kraju pokryta jest lasami i częściowo nieużytkami". Wiadomości zdobyte na drodze lektury podręcznika okazały się niewystarczającym źródłem informacji do rozwiązania postawionego problemu. Dodatkowo posłużono się rocznikiem statystycznym i krótkim filmem obrazującym zajęcia ludności. Treść lekcji pozwoliła więc skonkretyzować zależność między

[11] Eksperyment przeprowadzono w szkole nr 33 w Radomiu. Sprawozdanie z badań zawiera nie publikowana rozprawa doktorska autorki.

poziomem gospodarki kraju a działalnością człowieka i jednocześnie uświadomiła uczniom, że związku między warunkami naturalnymi a warunkami życia nie można pojmować fatalistycznie.

Przytoczone przykłady opracowania wybranych jednostek tematycznych ukazują, że ukierunkowana praca z tekstem w połączeniu z wykorzystaniem innych środków na lekcji pozwala zmienić czynności ucznia w ten sposób, iż miejsce reprodukcji tekstu zajmuje jego rekonstrukcja. Czynności uczniów w pracy nad tekstem w domu podporządkowane są tu rodzajowi zadania poleconego do wykonania, zaś w klasie uczeń korzysta z wiadomości zawartych w podręczniku nie reprodukując ich, lecz stosując w rozwiązaniu nowych zadań. Uczenie się wówczas nie jest biernym opanowywaniem treści, lecz aktywnym przyswajaniem wiedzy pod kierunkiem nauczyciela.

Przedstawionego sposobu wykorzystania podręcznika nie można traktować jako uniwersalnego. Celem artykułu jest bowiem ukazanie konieczności zmian w praktyce szkolnej w zakresie polecania uczniom pracy z podręcznikiem; takiego jej ukierunkowania, by miejsce pamięciowego przyswajania tekstu zajęła jego gruntowna analiza i synteza.

IZABELA I STANISŁAW WITKOWSCY
WROCŁAW

NIEKTÓRE CZYNNIKI DETERMINUJĄCE ATRAKCYJNOŚĆ INTERPERSONALNĄ A KSZTAŁTOWANIE SYTUACJI SPOŁECZNEJ W KLASIE

Nauczyciele często wskazują na małą użyteczność praktyczną teorii psychologicznej. Stwierdzenie to jest częściowo następstwem braków w psychologicznym przygotowaniu nauczycieli i niewłaściwych oczekiwań kierowanych pod adresem psychologii jako nauki (oczekiwanie niezawodnych recept), częściowo także wynika z niedostosowanej liczby publikacji, które wskazywałyby na praktyczne zastosowania wiedzy psychologicznej. Celem niniejszego opracowania jest wskazanie na możliwości formułowania ogólnych wniosków praktycznych, wypływających z prac teoretycznych dotyczących zjawisk społecznych w klasie.

Działalność wychowawcza stawia pedagoga dość często przed koniecznością diagnozowania nieformalnej struktury grupy: poznania układu pozycji w różnych hierarchiach (atrakcyjności, zaufania, władzy itp.), określenia stopnia atrakcyjności klasy dla poszczególnych uczniów. Zadania te mają na celu nie tylko określenie stanu faktycznego, winny one stanowić punkt wyjścia dla programowania działań umożliwiających korektę sytuacji społecznej w klasie.

Szereg publikacji dotyczących technik badania nieformalnej struktury grupy przyczyniło się do ich popularyzacji wśród nauczycieli. Zasługą tych prac jest to, że pedagodzy chętnie stosują w praktyce techniki socjometryczne. Stopień wykorzystania tych technik nie zawsze jest wystarczający. Pedagog analizując sytuację społeczną w klasie, zbyt często kończy swoją pracę na etapie, który winien być punktem wyjścia. Innymi słowy, dane uzyskane z badań socjometrycznych i obserwacji nie zawsze są wykorzystywane do wprowadzania niezbędnych korekt dotyczących np. pozycji poszczególnych osób lub oceny atrakcyjności własnej klasy.

Przyczyną tego stanu rzeczy jest brak publikacji dotyczących technik oddziały-

wania na atrakcyjność interpersonalną i grupową. Punktem wyjścia dla omawianej działalności korekcyjnej winno być poznanie podstawowych czynników wpływających na oba typy atrakcyjności. Postaramy się omówić niektóre czynniki kształtujące atrakcyjność interpersonalną w oparciu o wyniki badań w zakresie psychologii społecznej i wychowawczej.

Wśród nauczycieli i niektórych psychologów rozpowszechniony jest pogląd o osobowościowym uwarunkowaniu atrakcyjności dziecka w grupie. Pogląd o istnieniu ogólnych cech decydujących o atrakcyjności jest tylko częściowo uzasadniony. Wśród wielu badań na ten temat na uwagę zasługują prace K. Skarzyńskiej (Mika, 1972) i S. E. Ascha (1946). Wyniki tych badań wskazują na osobowościowe uwarunkowanie atrakcyjności oraz na różną wartość dla oceny atrakcyjności jednostki poszczególnych jej cech osobowości.

K. Skarzyńskiej udało się wyodrębnić cechy osób atrakcyjnych i nieatrakcyjnych, a także cechy, które nie różnicują obu grup badanych. Wśród cech przypisywanych osobom atrakcyjnym można wyróżnić: inteligencję, uczciwość, dobrą aparycję, towarzyskość i wrażliwość. Osoby nieatrakcyjne odbierane są przez innych jako posiadające cechy biegunowo odmienne od uprzednio wymienionych, gdyż charakteryzuje je zarozumiałość, egoizm oraz lekceważenie pozostałych członków grupy. K. Skarzyńska wykazała również, że ambicja jednostki oraz jej poczucie odpowiedzialności są cechami nieistotnymi w aspekcie różnicowania osób atrakcyjnych i nieatrakcyjnych.

Przytoczone wyniki nie pozwalają na wyodrębnienie cech osób atrakcyjnych w ogóle, gdyż ta sama cecha, np. wrażliwość, może być w jednej grupie oceniana wysoko, w innej jednostka ze względu na posiadanie tej cechy może zajmować niską pozycję w hierarchii atrakcyjności. Uwidacznia się tu związek funkcji cechy jako nośnika atrakcyjności z zadaniami grupy. Jak wiemy, w przypadku klasy szkolnej cele stawiane sobie przez nauczycieli i uczniów nie zawsze są zbieżne, stąd też często nauczyciel ma trudności z interpretacją rozbieżności, jaka zachodzi między jego własną oceną atrakcyjności ucznia a oceną zespołu klasowego.

Pomimo tych uwag z badań K. Skarzyńskiej wynikają praktyczne zadania dla pedagogów. Jednym ze sposobów podniesienia atrakcyjności danej jednostki jest kształtowanie jej cech zgodnie z tymi, które są przypisywane osobom atrakcyjnym, a redukowanie zachowań, które utrwaliłyby lub pogłębiłyby niską pozycję dziecka w grupie (zachowania egoistyczne, lekceważące w stosunku do innych, świadczące o zarozumiałości itp.).

Osobowościowych uwarunkowań atrakcyjności interpersonalnej dotyczy także znana koncepcja cech centralnych, sformułowana przez S. E. Ascha (1946). Badacz ten wykazał, że wśród spostrzeganych przez inne osoby cech danej jednostki tylko niektóre są decydujące dla oceny jej atrakcyjności. S. E. Asch prezentował osobę charakteryzującą się następującymi cechami: była ona zdolna, inteligentna, pracowita, serdeczna (ciepła), zdecydowana, praktyczna i ostrożna. W drugiej grupie badanych prezentowano osobę charakteryzującą się tymi samymi cechami z wyjątkiem cechy „serdeczna" (ciepła), którą zastąpiono cechą „chłodna". Badani obu grup mieli za zadanie dokonać opisu uprzednio charakteryzowanej osoby, stosując 18 par przeciwstawnych określeń (np. jest szczęśliwa-nieszczęśliwa, ma poczucie humoru-nie ma poczucia humoru, wielkoduszna-bezwzględna itp.). Wyniki eksperymentu wykazały, że nieznaczna modyfikacja dokonana w zespole cech wpłynęła w sposób zasadniczy na spostrzeganie jednostki przez innych, a tym samym na jej atrakcyjność. Na tej podstawie badacz uznał cechy „serdeczna" (ciepła) i „chłodna" za centralne w grupie tych, które określają pozycję jednostki w hierarchii atrakcyjności.

Badania te wskazują na potrzebę poznania innych cech centralnych, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które funkcjonują w środowisku szkolnym. Omawiana koncepcja może znaleźć zastosowanie w praktyce wychowawczej. Konkretnym przy-

kładem umożliwiającym jej wykorzystanie jest sytuacja prezentacji nowego ucznia. Krótka wstępna charakterystyka dokonana przez nauczyciela przy zastosowaniu cenionych przez uczniów cech pozwoli nowo przybyłym łatwiej przebyć barierę „nowego" w klasie, z drugiej strony ukształtuje pozytywne nastawienie klasy do tego ucznia.

Badania K. Skarzyńskiej i S. E. Ascha stanowią także przyczynek do tak istotnego dla pedagogów problemu celów wychowania, gdyż jak można przypuszczać, działalność pedagoga winna zmierzać m.in. do takiego kształtowania osobowości wychowanka, aby mógł on sprawnie funkcjonować w różnych kręgach społecznych (rówieśniczych i pozarówieśniczych).

Dla zrozumienia, dlaczego dany uczeń zajmuje określoną pozycję w hierarchii atrakcyjności, należy także odpowiedzieć na pytanie: czy i jaka istnieje zależność między aktywnością jednostki a jej atrakcyjnością?

Odpowiedź na to pytanie zawierają wyniki badań R. F. Balesa (1959). Autor ten, badając typy interakcji w grupie zachodzące podczas rozwiązywania problemów, starał się ustalić pozycje socjometryczne osób badanych oraz ich wkład w realizację postawionego zadania. Wyniki ukazane przez R. F. Balesa wskazują na istnienie silnej i pozytywnej korelacji między aktywnością jednostki a jej atrakcyjnością. Innymi słowy, jednostki aktywne zajmują zazwyczaj wysokie pozycje w socjometrycznej strukturze grupy. Omawiane badania pozwalają także na sformułowanie innego wniosku. Okazało się, że osoby o najwyższej aktywności w grupie nie należą do najbardziej lubianych, są nimi natomiast te jednostki, które pod względem aktywności zajmują 2, 3 miejsce.

Wnioski wyprowadzone z badań Balesa znajdują potwierdzenie w rzeczywistości wychowawczej. Pedagodzy zaobserwowali, że dość często wychowankowie-prymusi należą do osób stosunkowo mało popularnych, natomiast najwyższe pozycje socjometryczne zajmują zazwyczaj uczniowie osiągający dobre wyniki w nauce.

Praktyczne wnioski wynikające z omawianych badań związane są z interpretacją omawianych zależności. Okazuje się, że przyczyną stosunkowo niskiej pozycji osób bardzo aktywnych jest ograniczanie przez nie możliwości wykazania się innym członkom grupy. Większość osób uświadamia sobie zależność między własną pozycją a aktywnością, dlatego też uczniowie, stanowiący przeszkodę w utrzymaniu lub podwyższaniu własnej atrakcyjności, oceniani są jako mniej popularni.

Praktyczne zadania wychowawcze wypływające z badań R. F. Balesa dotyczą przede wszystkim stosowania przez nauczycieli zasady umożliwiającej równomierny udział wszystkich uczniów przy rozwiązywaniu codziennych problemów klasy. Konsekwencją przyjęcia takiej zasady byłaby konieczność regulowania aktywnością uczniów, co w wielu wypadkach sprowadziłoby się do stymulowania uczniów mniej aktywnych i ograniczania aktywności niektórych jednostek.

Inny wniosek praktyczny dotyczy konieczności ciągłego poszukiwania przez wychowawców różnych działań, umożliwiających wszystkim uczniom, bez względu na warunki osobiste, przejawiania aktywności zapewniającej sukces.

Jednym z czynników wpływających na oceny atrakcyjności dwóch osób jest spostrzeganie relacji zachodzącej między ich postawami prezentowanymi w stosunku do różnych przedmiotów. Zdaniem T. M. Newcomba (1970), osoby prezentujące podobne lub zgodne postawy wykazują tendencję do wchodzenia ze sobą w interakcje częściej niż jednostki prezentujące różne postawy, co świadczy o wzajemnej atrakcyjności tych osób.

Zasygnalizowane badania wykazują, jak ważny jest proces kształtowania postaw w pracy wychowawczej. Im bardziej zbieżne będą postawy wychowanków wobec różnorodnych zjawisk otaczającej ich rzeczywistości, tym częściej będą oni spostrzegali swoich kolegów jako społecznie atrakcyjnych.

Nasuwa się jednak pytanie: czy zawsze zgodność postaw dwóch lub większej liczby osób jest korzystna w aspekcie atrakcyjności interpersonalnej?

Funkcjonowanie ogólnej zależności sformułowanej przez Newcomba modyfikowane jest przez różne zmienne, z których jedną jest siła potrzeby afiliacji osoby oceniającej i ocenianej. Jak wykazał Don Byrne (Mika, 1972), dla jednostek o silnej potrzebie afiliacji szczególnie nieatrakcyjne są te, które prezentują niezgodne postawy. Można przypuszczać, że osoby o średniej i niskiej potrzebie afiliacji, przed dokonaniem wyboru socjometrycznego lub nawiązaniem interakcji, w mniejszym stopniu różnicują otoczenie społeczne pod względem zgodności (niezgodności) postaw.

Odpowiedź na uprzednio postawione pytanie można uzyskać także na podstawie wyników badań M. J. Lernera i S. Beckera (1962). Analiza ta wykazuje, że przyczyną wchodzenia w interakcje z drugą osobą może być zarówno stwierdzenie zgodności, jak i rozbieżności między postawami partnerów. Lerner i Becker wykazali, że istnieją dwie zmienne decydujące o ocenie atrakcyjności drugiego człowieka prezentującego określone postawy: są nimi rodzaj i waga zadania. W wypadku zadań wymagających kooperacji (współpracy) jednostki dobierają się na zasadzie zgodności postaw. Zadania związane z koniecznością rywalizacji powodują zmianę oceny atrakcyjności współpartnera, gdyż wybór w tych przypadkach pada zazwyczaj na osoby posiadające rozbieżne postawy.

Odnośnie drugiej zmiennej, jaką jest waga celu, badacze wykazali, że gdy zadanie jest mało istotne, partnerzy dobierają się na zasadzie zgodności postaw, natomiast zadania o dużej wadze ukierunkowują wybór na partnerów o przeciwnych postawach.

Omawiane badania jeszcze raz potwierdzają, że ocena atrakcyjności innych osób ma charakter sytuacyjny i jest przez sytuację modyfikowana. W zależności od rodzaju zadania i jego wagi ta sama jednostka może być oceniana jako atrakcyjna lub mało atrakcyjna.

W praktyce wychowawczej nauczyciel często organizuje zespoły uczniowskie, stworzone sytuacje rywalizacji i współpracy, stawia zadania o różnym stopniu trudności i ważności. Istotne jest, aby zadania te były wykonywane w sposób optymalny, czego jednym z warunków jest wzajemna atrakcyjność osób współpracujących lub rywalizujących.

Praktyczne wnioski wynikające z badań Lernera i Beckera sprowadzają się także do konieczności dokładniejszego doboru uczniów realizujących zespołowo zadania zorganizowane przez nauczyciela. Doborowi temu powinna towarzyszyć dobra znajomość postaw wychowanków.

Interesujące są także wyniki badań J. Hurtwitza, A. Zandera i B. Hymovitcha (1968), dotyczące m.in. zależności między oceną atrakcyjności jednostki a prestiżem (uznaniem) osoby ocenianej i oceniającej.

Z badań tych wynika, że najbardziej lubiane są jednostki o wysokim uznaniu, przy czym oceny tego typu wyrażają przede wszystkim osoby, których pozycja w hierarchii prestiżu jest niska. Stwierdzono, że jest to ocena atrakcyjności często nie odwzajemniona, gdyż jednostki o niskim prestiżu są zazwyczaj mało lubiane przez te, które posiadają wysoki prestiż. Wzajemna sympatia występuje natomiast u osób posiadających wysoki prestiż. Z badań tych wynika także, że ocena wzajemnej atrakcyjności u osób o niskim uznaniu jest spotykana bardzo rzadko, najczęściej są one dla siebie nieatrakcyjne.

Omawiane badania częściowo dostarczają danych dla interpretacji przyczyn występowania wyborów jednostronnych i obustronnych negatywnych o dużej sile. Jeżeli w klasie szkolnej występuje przewaga wyborów tego typu, świadczy to o niekorzystnym klimacie społecznym w grupie. Sytuacja ta wymaga szybkiej interwencji wychowawcy.

Podstawowym sposobem zmiany społecznego klimatu klasy jest stworzenie przez

nauczyciela sytuacji umożliwiających osiąganie sukcesów przez osoby o niskim prestiżu, czego konsekwencją jest zazwyczaj podniesienie uznania społecznego w ocenie atrakcyjnych partnerów. Niezbędne jest, aby sytuacje te były urozmaicone i dotyczyły działań uznanych przez ogół klasy za wartościowe.

Kończąc rozważania dotyczące niektórych tylko czynników kształtujących atrakcyjność jednostki w grupie należy stwierdzić, że warunkiem praktycznego wprowadzania proponowanych sugestii jest nie tylko konieczność rozszerzenia wiedzy nauczycieli w zakresie omawianej problematyki, lecz także pogłębianie umiejętności w posługiwaniu się różnymi metodami poznania dziecka. Jak zostało wykazane, aby modyfikować sytuację społeczną w grupie, należy posiadać szereg informacji dotyczących m.in. postaw, potrzeb, wartości, aktywności itp. Szereg z tych informacji nauczyciel może uzyskać na drodze własnej obserwacji, w wielu wypadkach winien skorzystać z danych uzyskanych od psychologa lub pedagoga szkolnego.

Jak wspomnieliśmy, wiedza nauczyciela o czynnikach wpływających na wzajemną atrakcyjność ma służyć możliwości dokonywania korekty sytuacji społecznej w klasie. Należy jednak pamiętać, że tylko wysoka, lecz nie maksymalna wzajemna atrakcyjność uczniów jest optymalna w aspekcie zespołowego wykonywania czynności. Gdy atrakcyjność jest niska, możemy się spotkać z występowaniem negatywnych zachowań łącznie z agresywnością. Zbyt wysoka wzajemna atrakcyjność może z kolei spowodować nasilenie interakcji o charakterze towarzysko-zabawowym z oczywistą szkodą dla powierzonego zadania. Można więc sformułować hipotezę, że optymalna jest wzajemna atrakcyjność o sile ponadprzeciętnej, lecz nie maksymalnej.

Przytoczone dane dowodzą, jak ważną rolę w praktyce pedagogicznej pełni diagnoza i modyfikowanie atrakcyjności interpersonalnej.

W opracowaniu nie omówiliśmy kilku czynników kształtujących atrakcyjność, gdyż niektóre z nich są dość dobrze spopularyzowane (np. atrakcyjność a przestrzeganie norm), inne mają mniejsze praktyczne zastosowanie w działalności wychowawczej (np. atrakcyjność a miejsce w komunikacyjnej strukturze).

LITERATURA

Asch S.E.: Forming Impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1946, 41.

Bales R.F.: Task roles and social roles in problem solving groups. W: Maccoby E.E., Newcomb T.M. i Hartley E.L. (red.): Readings in social psychology. London 1959, Methuen. Wydanie III.

Hurtwitz J.I., Zander A.F., Hymovitch B.: Some effects of power on the relations among group members. W: Cartwiright D. i Zander A. (red.): Group dynamics. New York 1968.

Lerner M.J. i Becker S.: Interpersonal choice as a function of deseribed similarity and definition of the situation. *Human Relations* 1962, 15.

Th. M. Newcomb, R.H. Turner, Ph.E. Converse: Psychologia społeczna. PWN, Warszawa 1970.

Mika S.: Wstęp do psychologii społecznej, PWN, Warszawa 1972.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ANATOLIUSZ JAMIŃSKI: WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ
Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, ss. 205

W naszej literaturze pedagogicznej mamy stosunkowo mało książek przedstawiających dorobek wychowawczy poszczególnych szkół, opisujących nowatorskie doświadczenia pracujących w nich zespołów nauczycielskich. Tę dotkliwą lukę wypełnia świeżo wydana książka Anatoliusza Jamińskiego, prezentująca dorobek w dziedzinie wychowania przez pracę Szkoły Podstawowej nr 2 w Lublinie. Zagadnienie to nastręcza zwykle szkołom dużo trudności, przykład wspomnianej szkoły lubelskiej może zatem być bardzo instruktywny dla czytelników.

Nie można w tej dziedzinie stawiać szkołom ogólnie obowiązujących i w szczegółach podyktowanych zadań. Każda szkoła musi pod tym względem uwzględnić zarówno własne warunki, jak i potrzeby środowiska i znaleźć własne rozwiązania. Autor korzystał z doświadczeń Makarenki, nie naśladował ich jednak niewolniczo, lecz dostosował do możliwości kierowanej przez siebie szkoły na peryferiach wielkiego miasta w pobliżu podmiejskiej wsi. Pracę wychowawczą oparł o samorząd uczniowski, a jego zadania szły głównie w trzech kierunkach: troski o bezpieczeństwo i higienę dzieci, o lepsze wyniki nauczania oraz o obronę społecznych i osobistych dóbr materialnych. Życie szkolne normowały szczegółowo, wprost drobiazgowo opracowane regulaminy, traktujące o zachowaniu dzieci. Popularyzowanie ustalonych zasad postępowania odbywało się na lekcjach wychowawczych i przy innych okazjach w postaci życzliwego poradnictwa, a nie rygorystycznego dyrygowania. Cotygodniowe apele informowały o bieżących sprawach szkoły, a codzienne raporty odbywające się pod koniec dnia szkolnego zdawały sprawę z wykonanych czynności i ich wynikach. Urabianie nawyków poprawnego zachowania było początkiem kształtowania się tradycji szkolnej.

Szkoła dysponowała stosunkowo dużym terenem. Postanowiono więc wychowanie przez pracę oprzeć o uporządkowanie otoczenia szkoły. W związku z tym podjęto prące ogrodnicze, sadownicze, zadrzewiono teren szkoły sadząc ogółem 220 drzew, prowadzono hodowlę kur, królików, papug, jedwabników. We własnych warsztatach wykonywano klatki i różne urządzenia potrzebne przy hodowli. Prowadzono też własne sklepiki. W pracach tych dzieci brały codziennie udział, począwszy od klasy V. W miarę przechodzenia do klas wyższych powierzano im inny dział pracy. Całym tym dobytkiem gospodarzyła współpracująca z samorządem spółdzielnia uczniowska, która nadwyżki uzyskane z gospodarstw przeznaczała na wycieczki turystyczne uczniów.

Prace zwróciły naocznie uwagę dzieci na zagadnienie ochrony środowiska. Stwarzały też lepsze warunki dla procesu nauczania. W zadrzewionym otoczeniu urządzono kącik krajoznawczo-turystyczny, w którym pod dwuspadzistym dachem umieszczono gabloty na okresowe wystawy krajoznawcze. Urządzono też ogródek geograficzny z niezbędnymi przyrządami.

Nie zapomniano też o rekreacji dzieci. Powstał wybieg utwardzony płytkami, zbiornik wodny z fontanną, plac sportowy, trawnik gimnastyczny; wszystko wykonane rękoma dzieci. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym założono placyk zabaw z ustawionymi tam huśtawkami i karuzelą. Zimą wykonano lodowisko i górkę saneczkową, by dzieci nie ślizgały się na chodnikach powodując upadki starszych i nie saneczkowały na jezdniach narażając się na niebezpieczeństwo. W lecie wytyczono trasę rowerową, by dzieci nie musiały jeździć na chodnikach.

Dzięki dobrze zorganizowanej pracy uzyskano zdaniem autora dobre rezultaty wychowania. Dzieci przywiązały się do szkoły i szanowały jej urządzenia, bo czuły się jej współgospodarzami, nauczyły się współdziałania, gospodarności, oszczędności, zwalczania marnotrawstwa, uczestniczyły czynnie w przekształcaniu środowiska. W niektórych pracach pomagali rodzice, inne wymagały współdziałania z różnymi instytucjami środowiska. W otoczeniu wzrastało zainteresowanie szkołą, chętnie udzielano jej pomocy, nieraz korzystano z jej usług. Szkoła stała się więc stopniowo w sposób zupełnie naturalny szkołą środowiskową.

Szkoła była otwarta dla dzieci przez cały dzień. Tu spędzały one dobrowolnie wolny czas na grach i zabawach. Były tu bezpieczniejsze niż na ulicy. Kto chciał, korzystał z pomieszczeń szkolnych dla odrabiania zadań domowych lub przybywał na różne zebrania kółek i organizacji. Szkoła stała się więc z czasem szkołą całodzienną.

Praca wychowawcza, jak widzimy, rozwijała się trzema torami: rozbudowy samorządu uczniowskiego, organizacji pracy produkcyjnej, organizacji wolnego czasu uczniów. Szkoda, że autor nie przedstawił w książce, jak proces nauczania powiązany był z opisanymi pracami. Dowiadujemy się wprawdzie o wykonywaniu różnych pomocy i urządzeń dydaktycznych, które miały pomóc w poprawieniu wyników nauczania, nie wiemy jednak, jak kształtował się stosunek odwrotny — jak wiedza szkolna zastosowana została w różnorodnej praktyce uczniów.

Pod jednym jeszcze względem omówiona tu książka Jamińskiego jest ciekawym przykładem. Stanowi ona bezsporne świadectwo, że nauczyciel wyposażony w najnowszą teorię pedagogiczną, którą przemyślał i przetrawił, pobudzony zostaje do tworzenia i realizowania własnych koncepcji, a tym samym rozwija w sposób twórczy pedagogikę i staje się czynnikiem postępu pedagogicznego. Książka jest zaopatrzona w pięknie napisaną przedmowę prof. Jedlewskiego, pozytywnie oceniającą znakomity dorobek lubelskiej „dwójki" kierowanej przez autora książki.

L.B.

WIKTOR CZERNIEWSKI: BIBLIOGRAFIA PEDAGOGIKI 1958—1970. Państ. Wydaw. Nauk., Warszawa 1976, ss. 493

Niełatwo recenzować tę publikację, i to z dwóch zasadniczych powodów: po pierwsze — wydana została, po wielu perypetiach (złożono ją do druku w „Naszej Księgarni" jeszcze przed rokiem 1970, obejmowała wówczas materiały za lata 1958—1968), w kilka lat po tragicznej śmierci Autora, do którego można by zgłaszać pretensje i wnioski. Fakt, że Wiktor Czerniewski nie mógł do końca czuwać nad powstawaniem tej publikacji, na pewno nie pozostał bez wpływu na jej ostateczny kształt. Chociażby taka niekonsekwencja: we Wstępie czytamy, iż rezygnując z tzw. opisu wielokrotnego (powtarzania tej samej publikacji we wszystkich działach, do których z uwagi na różne aspekty swej zawartości treściowej mogłaby należeć), wprowadzono w „Bibliografii" odsyłacze numerowe kierujące do pozycji pokrewnych tematycznie bądź do działów o zbliżonej tematyce. Nietrudno się zorientować, iż nie ma w „Bibliografii" systemu takich odsyłaczy, a te, które się pojawiają, wprowadzono zupełnie przypadkowo; stosunkowo łatwo można też wykazać, iż nie usunięto z „Bibliografii" wszystkich opisów wielokrotnych (np. 272 i 598, 2001 i 2967, 2271 i 2762).

Jest i drugi powód: „Bibliografia pedagogiki" reprezentuje typ bibliografii rejestracyjnej dziedzinowej, a więc publikacji, w której wszystko zdaje się być z góry w sposób formalny ustalone: zakres, zasięg, sposób opracowania materiałów. Oceniającemu pracę pozostaje jedynie sprawdzić, czy przyjęte założenia formalne zostały poprawnie zrealizowane.

Wiktor Czerniewski jest dla polskiej pedagogiki człowiekiem niezwykle zasłużonym: z podziwu godną cierpliwością i systematycznością przegryzał się przez nasze piśmiennictwo pedagogiczne okresu międzywojennego i współczesne, opisując je i oceniając w szeregu publikacji.

Jemu zawdzięczamy doskonały (i jak dotąd jedyny tak uniwersalny) przewodnik po literaturze dydaktycznej dwudziestolecia międzywojennego i pierwszego dziesiątka lat PRL, pracę „Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954" (W-wa, PZWS 1963, s. 487). On to przez wiele lat sam usiłował sprostać chociażby w części zadaniu, którego nie mogły zrealizować powołane do tego celu instytucje: prowadził bieżącą rejestrację polskiego piśmiennictwa pedagogicznego. Kiedy po r. 1957, w którym ukazała się ostatnia, trzecia część pierwszego tomu „Polskiej bibliografii pedagogicznej za lata 1945—1954", kiedy wydawało się, że idea bieżącej bibliografii pedagogicznej zostanie odłożona na czas nieokreślony, właśnie Czerniewski usiłował zachować ciągłość tej rejestracji publikując w *Kalendarzu Nauczycielskim* roczne przeglądy książek z zakresu psychologii, historii oświaty i wychowania oraz pedagogiki — czynił to przez lat 13 — do przeglądu za rok 1968, który opublikowano w *Kalendarzu* na rok szk. 1969/70.

Kontynuował tę bibliografię w *Studiach Pedagogicznych* — w t. 22 zamieszczając materiały za rok 1969, a w t. 24 — za rok 1970; ostatnie lata w opracowaniu odpowiadającym w pełni wymogom współczesnej metodyki bibliograficznej (aktualnie bibliografia ta kontynuowana jest na łamach *Rocznika Pedagogicznego*).

„Bibliografia pedagogiki..." jest więc niejako ukoronowaniem bibliograficznych prac Autora. Rejestruje prace z zakresu nauk pedagogicznych wydane w Polsce w latach 1958—1970, zarówno prace autorów polskich, jak i tłumaczenia publikacji obcych. Rejestruje wyłącznie tzw. druki samoistne, ale za to i książki, i broszury, odbitki i wydawnictwa powielaczowe, również te, które wydawano na prawach rękopisu czy do użytku wewnętrznego. Uwzględniono — co bardzo cenne — większość tzw. wydawnictw ciągłych: roczników, zeszytów naukowych uczelni, biuletynów instytutów naukowych itp. Łącznie zarejestrowano 5511 pozycji.

Nietrudno wytknąć autorowi szereg opuszczeń, jeśli chodzi o wydawnictwa powielaczowe, ale też nie można go o to winić. Wiele się drukuje w naszym kraju wydawnictw okazjonalnych, niskonakładowych, traktowanych w dodatku raczej jako element reklamy niż naukowe doniesienie (wbrew ich faktycznej, dużej często wartości merytorycznej) — rozdaje się je przy okazji zjazdów, sympozjów, konferencji i kursów, nie pamiętając o obesłaniu nimi zainteresowanych bibliotek czy chociażby instytucji upoważnionych do zbierania egzemplarza obowiązkowego. Nawet najwytrawniejszy bibliograf jest w tej sytuacji bezradny i skazany na przypadek. Uwaga ta dotyczy zresztą wydawnictw wcale nie peryferyjnych — Czerniewski nie zarejestrował wielu powielaczy byłego stołecznego Ośrodka Metodycznego, chociażby cyklu publikacji związanych z wdrażaniem nowej oceny z zachowania wydawanych w latach 1965—1970. Bardzo wiele tego typu wydawnictw udało się jednak Autorowi zebrać i jest to Jego wielka zasługa.

Niewiele jest dyscyplin naukowych, których zakres da się określić jasno i jednoznacznie. Pedagogika należy do bardziej nieostrych i nietrudno się domyślić, że w procesie kwalifikowania pewnych pozycji jako pedagogicznych, a więc wchodzących do bibliografii, innych zaś jako niepedagogicznych, a więc pozostających poza jej zakresem, autor natrafił na szereg trudności, wprowadzić musiał szereg kryteriów pomocniczych. Jedno z nich sygnalizuje we Wstępie: w „Bibliografii" nie uwzględniono kształcenia wewnątrzzakładowego.

Nie ma jednak we Wstępie wzmianki o daleko istotniejszym problemie, jakim były trudności w rozgraniczeniu pedagogiki z psychologią czy socjologią. O ile publikacje socjologiczne, szczególnie dotyczące młodzieży, uwzględniono w „Bibliografii" bardzo szeroko, o tyle do sporu skłania fakt zbyt wąskiego rozumienia poję-

cia „publikacja pedagogiczna" w stosunku do prac z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej. W dodatku autor jest tu wyraźnie niekonsekwentny.

Są np. w „Bibliografii" prace mówiące o rozwoju fizycznym (J. Bogdanowicza „Rozwój fizyczny dziecka", A. Mikulskiej „Od pieluszek do mundurka", L. Denisiuka i H. Milicerowej „Rozwój sprawności motorycznej dzieci i młodzieży...", cykl broszur o dojrzewaniu itd.), jest szereg prac mówiących o rozwoju psychicznym (Wołoszynowa), ale nie ma równocześnie wielu zbliżonych prac, o równie dużym, jeśli nie większym ładunku myśli pedagogicznej — np. dwóch tomów E. Hurlock „Rozwój dziecka" i „Rozwój młodzieży", „Psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży" pod red. M. Żebrowskiej itd. Autor dokonał tu jakiegoś wyboru, trudno jednak dociec jego kryteriów.

Podobnie z psychologią szkolną; jest ona reprezentowana przez szereg publikacji, ale nie ma np. traktujących o psychologicznych podstawach uczenia się prac M. Tyszkowej „Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka", S. Szumana „O uwadze. Aktywizowanie i kształtowanie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach w szkole", brak dwóch redagowanych przez Antoninę Gurycką tomów pt. „Zainteresowania uczniów" itd. Brak nie tylko prac szczegółowych, bibliografia konsekwentnie nie rejestruje również syntez, nie ma w niej H. C. Lindgrena „Psychologii wychowawczej w szkole", V. Příhody „Wstępu do psychologii pedagogicznej", M. Szardakowa „Zarysu psychologii ucznia". Przytoczone przykłady dowodzą, że nie chodzi tu o przeoczenia, a świadomy wybór. Jest to kwestia bardzo istotna i szkoda, że nie wyjaśniono użytkownikowi zasad jej rozwiązania.

Kilku uwag wymaga również sposób uporządkowania całości materiału. Główny zrąb „Bibliografii" składa się z 12 działów: I. Bibliografie pedagogiczne. Encyklopedie, słowniki oraz informatory pedagogiczne; II. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej; III. Organizacja szkolnictwa i oświaty. Ustrój szkolny; IV. Towarzystwa oświatowe; V. Nauczyciele i wychowawcy. Kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich. ZNP; VI. Młodzież; VII. Opieka nad dziećmi i młodzieżą; VIII. Pedagogika ogólna; IX. Ogólna teoria wychowania; X. Szczegółowa teoria wychowania; XI. Ogólna teoria nauczania; XII. Szczegółowa teoria nauczania (metodyki). Wymienione działy podstawowe podzielone są na poddziały, te z kolei na poddziały niższego stopnia. Układ ten oparty jest na klasyfikacji opracowanej przez Zakład Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Badań Pedagogicznych, został jednak w stosunku do pierwowzoru uproszczony. Autor zmierza do ujęcia całego materiału w czterech układach treściowych: historia, organizacja i ludzie, wychowanie, nauczanie. Nie pozwala to na konsekwentne sklasyfikowanie szczególnie tych publikacji, które mówią o społecznych czy psychicznych podstawach wychowania i nauczania. Zostają one wtłoczone, i to nie zawsze najszczęśliwiej w układ jednoznacznie pedagogiczny, co prowadzi m.in. do tego, że prace z zakresu psychologii uczenia się i nauczania (i to nie tylko „praktyczne" rozważania J. Pietera czy S. A. Mednicka, ale i tak teoretyczne publikacje, jak W. Budohoskiej i Z. Włodarskiego „Psychologia uczenia się") włączono do działu „Formy organizacyjne pracy uczniów", do poddziału „Metody uczenia się. Samokształcenie". Chyba lepiej już było umieścić je w dziale „Opracowania ogólne" w ramach „Dydaktyki ogólnej" (jest tam np. H. Aebli „Dydaktyka psychologiczna" czy Z. Putkiewicza „Uczenie się i nauczanie").

Przyjęty w bibliografii układ ma charakter ujęciowy, sposób ujęcia treści, a nie przedmiot rozważań decyduje o umieszczeniu publikacji w odpowiednim dziale. Wynika z tego, że np. problematyki wychowania w rodzinie szukać trzeba w wielu miejscach, a więc w dziale „Opieka nad dziećmi i młodzieżą" będzie poddział „Opieka nad dziećmi w rodzinie"; w dziale „Ogólna teoria wychowania" będzie poddział „Rodzina"; w dziale „Szczegółowa teoria wychowania" będzie poddział „Współpraca szkoły z rodziną" oraz drugi „Wychowanie w rodzinie". Podobnie z innymi tematami — to naturalna konsekwencja przyjętego systemu klasyfikacyjnego. Wychodzi

tu jednak na jaw podstawowy brak, jeśli chodzi o redakcyjne opracowanie „Bibliografii pedagogiki" — brak indeksu przedmiotowego. Bez niego nie tylko trudniej szukać, bez niego właściwie niedostępne są, mimo zarejestrowania, utwory zamieszczone w pracach zbiorowych i wydawnictwach ciągłych. Zgromadzono je w działach ogólnych, będących prawdziwymi „składankami" treściowymi i aby do nich dotrzeć, trzeba po prostu „czytać" całą „Bibliografię".

Mimo zgłoszonych uwag pracę Wiktora Czerniewskiego cenić trzeba bardzo wysoko. Nawet najbardziej wartościowe piśmiennictwo pedagogiczne bardzo szybko staje się martwe, jeśli nauczyciel czy badacz nie może w odpowiednim momencie, szybko dokonać retrospektywnego przeglądu publikacji na temat, który go zainteresował. „Bibliografia pedagogiki. 1958—1970" zadanie to ułatwi.

Nasuwa się jednak nieodparcie uwaga natury ogólnej. Wiktor Czerniewski zarejestrował ponad 5 tys. druków zwartych. Jeśli przyjmiemy, że Bibliografia Zawartości Czasopism rejestruje rocznie w dziale „Pedagogika" ok. 6 tys. artykułów, to w okresie objętym pracą Czerniewskiego ukazało się, w zakresie, jaki ona obejmuje, co najmniej 70 tys. artykułów. Który z działających instytutów resortowych podejmie się zbibliografowania tego olbrzymiego dorobku? „Bibliografia pedagogiki" Wiktora Czerniewskiego z całą ostrością postawiła problem dla pedagogiki nienowy: kiedy wreszcie dyscyplina ta doczeka się swej bieżącej bibliografii.

Jacek Szambelan
Poznań

Z. A. MALKOWA, B. L. WULFSON: SOWREMIENNAJA SZKOŁA I PIEDAGOGIKA W KAPITALISTICZESKICH STRANACH
Izdatielstwo „Proswieszczenie" Moskwa 1975, ss. 261

Jesteśmy świadkami szeregu zmian, jakie zachodzą pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej — w systemach edukacji narodowych państw należących do różnych ustrojów społeczno-politycznych. Z drugiej strony obserwujemy zjawisko stawiania przez rewolucję naukowo-techniczną przed oświatą i wychowaniem w krajach kapitalistycznych i socjalistycznych kompleksu podobnych problemów dydaktyczno-wychowawczych. Wiele z tych podobieństw ma charakter pozorny. Stąd stają się one przedmiotem nieporozumień. Jaskrawym tego przykładem jest głoszona przez niektórych pedagogów z krajów zachodnich teoria konwergencji pedagogiki w socjalizmie i kapitalizmie. W rzeczywistości społeczne zadania szkół i ideowo-metodologiczne podstawy ich rozwiązywania w obu ustrojach są przeciwstawne. Bliższemu poznaniu tej problematyki służy lektura pracy pt. „Współczesna szkoła i pedagogika w krajach kapitalistycznych". Autorami jej są Zoja Aleksiejewna Malkowa i Borys Lwowicz Wulfson.

Spróbujmy prześledzić układ i treść omawianej pracy. Ustalenia, inspiracje i konkluzje na temat zawarty w tytule pracy autorzy równomiernie rozmieścili w sześciu logicznie zbudowanych, tworzących strukturalną całość rozdziałach, spiętych wstępem i bibliografią. Każdy z rozdziałów napisany jest z pozycji marksistowsko-leninowskiego zaangażowania.

Książkę inauguruje rozdział pt. „Współczesny kapitalizm i szkoła", który wypełniają następujące problemy szczegółowe: społeczne następstwa rewolucji naukowo-technicznej w krajach kapitalistycznych i zadania szkoły; podstawowe kierunki polityki szkolnej kapitalizmu państwowo-monopolistycznego; neokolonializm i oświata.

„Kryzys burżuazyjnej myśli pedagogicznej" to tytuł rozdziału drugiego. Myślą

przewodnią jego treści jest analiza takich kierunków filozoficznych, jak teoria: pragmatyzmu; egzystencjalizmu; freudyzmu, neotomizmu, społeczeństwa industrialnego i postindustrialnego, konwergencji dwóch światowych systemów społecznych, futurologii. Stanowią one oparcie dla współczesnej myśli pedagogicznej w krajach kapitalistycznych.

Szkolne systemy krajów kapitalistycznych przeszły długą drogę historycznego rozwoju. Drogę tę ukazano w rozdziale pt. „Szkolne systemy rozwiniętych krajów kapitalistycznych". Autorzy dowodzą, że kształtowanie się szkolnych systemów w krajach Europy Zachodniej i Ameryce Północnej było bezpośrednio związane z umacnianiem się kapitalistycznych stosunków produkcji. Znaczny fragment tego rozdziału poświęcono elitarnemu charakterowi szkół w państwach kapitalistycznych oraz kryteriom kwalifikowania uczniów do różnych ogniw szkolnictwa. Trzon rozdziału stanowi szczegółowa charakterystyka systemów szkolnych: USA, Anglii, Francji, RFN i Japonii. W charakterystyce tej uwypuklono: organizacyjno-programowe aspekty szkół podstawowych, średnich i wyższych; metody rekrutacji uczniów do poszczególnych typów szkół; sieć szkolną; zarządzanie szkołami i ich finansowanie; przygotowywanie kadr nauczycielskich dla potrzeb szkolnictwa. W konkluzji tego rozdziału autorzy trafnie zauważają, że charakterystyczne dla systemów edukacyjnych państw kapitalistycznych zróżnicowanie szkół nie ma nic wspólnego z dążeniem do zapewnienia uczniom wszechstronnego rozwoju ich osobowości. Wynika ono z biologicznych założeń ustrojowych o nieprzystosowaniu większości ludzi do działalności intelektualnej, zdeterminowanej genetycznie. Zróżnicowanie to następuje na poziomie szkoły podstawowej, gdy nie zdążyły się jeszcze ukształtować i ujawnić uzdolnienia dzieci. Tracą na tym przede wszystkim dzieci ze środowisk robotniczo-chłopskich.

Przedmiotem rozważań rozdziału czwartego są treści i metody nauczania stosowane w szkołach, które należą do różnych typów i szczebli organizacyjnych kapitalistycznych systemów edukacyjnych.

Autorzy zwracają uwagę na nieprawidłowość lansowanego przez pedagogów z krajów zachodnich poglądu, że przy doborze treści w planach i programach nauczania szkół funkcjonujących w ustroju kapitalistycznym bierze się tylko wymagania naukowe i dydaktyczne. Zdaniem pedagogów tych nie formułuje się przy doborze treści wymagań społeczno-politycznych. Podkreśla się tam apolityczność szkoły. Tę pozorną apolityczność traktuje się jako coś bardzo cennego. Z. A. Malkowa i B. L. Wulfson dowodzą, że twierdzeniu temu zaprzecza teoria i praktyka dydaktyczno-wychowawcza systemów edukacyjnych w krajach kapitalistycznych. O tym, że w treściach dydaktycznych szkół działających w państwach kapitalistycznych uwzględnia się wymagania społeczno-polityczne, świadczą: apoteoza tego ustroju traktowanego w programach szkolnych jako najdoskonalszy ze wszystkich dotąd znanych; oświetlanie materiału nauczania zmierzające do umocnienia światopoglądu idealistycznego; utrudnianie masom ludowym dostępu do szkół.

Sprawy wychowania młodego pokolenia znajdują się w centrum zainteresowań polityki każdego państwa. W krajach kapitalistycznych cały arsenał metod, form i środków wychowawczych zorientowany jest na wykształcenie w młodym pokoleniu poglądów i stosunków służących temu ustrojowi. Różne aspekty politycznej indoktrynacji młodzieży zostały ukazane w rozdziale pt. „Wychowanie uczniów w burżuazyjnej szkole".

Pracę zamyka rozdział zatytułowany „Walka o demokratyzację i postępowe odnowienie kształcenia". Jest on wewnętrznie podzielony na trzy podrozdziały. Oto wyrażona treść w ich tytułach: Partie komunistyczne — awangardą walki o demokratyzację szkoły; Demokratyczny ruch nauczycieli; Wzrost wpływu marksistowsko-leninowskiej myśli pedagogicznej.

Fragmentaryczna relacja treści pracy Z. A. Malkowej i B. L. Wulfsona ukazuje jej

bogactwo i szeroki zakres omawianych problemów. Jest to w literaturze pedagogicznej państw socjalistycznych książka nowatorska mająca wyraźne cechy dzieła interdyscyplinarnego z dziedziny komparatystyki pedagogicznej.

Publikacja „Współczesna szkoła i pedagogika w krajach kapitalistycznych" należy do tych książek, o których można powiedzieć, że odznaczają się licznymi walorami. Przede wszystkim podejmuje ona udaną próbę ukazania systemów szkolnych w najbardziej rozwiniętych krajach kapitalistycznych. Problemy zawarte w książce cechuje dobre ich ujęcie, a zwłaszcza szerokie tło porównawcze, które niesie za sobą bogactwo treści. Tezy pracy są prawidłowo uzasadnione. Wszelkie sądy zawarte w niej są wyważone i ostrożne.

Lektura książki utwierdza czytelnika w przekonaniu, iż oświata i wychowanie stanowią jeden z najważniejszych czynników decydujących o rozwoju, a także wyznaczających kształt życia w poszczególnych krajach. Praca Z. A. Malkowej i B. L. Wulfsona eksponuje tezę, że znaczenie edukacji również w przyszłości będzie systematycznie powiększać się w miarę dalszego postępu rewolucji naukowo-technicznej.

Struktura książki jest trafnie pomyślana i konsekwentnie realizowana. Autorzy w interesujący sposób przechodzą od kwestii ogólnych do szczegółowych. Książka prezentuje szeroką i spójną interpretację piśmiennictwa z zakresu systemów szkolnych w USA, Anglii, Francji, RFN i Japonii.

Z. A. Malkowa i B. L. Wulfson podjęli w swej pracy ambitną próbę całościowego, lecz zwartego uchwycenia problematyki szkoły i pedagogiki w przodujących krajach kapitalistycznych. Jest rzeczą zrozumiałą, że wobec złożoności zagadnień o dużej skali trudności zmuszeni byli do omówienia tylko najważniejszych. Czy dokonali trafnego wyboru problemów? Sądzę, że tak, aczkolwiek ze względu na wielostronność tematyki odczuwa się w pracy nierównomierne potraktowanie poszczególnych zagadnień. Na przykład nie otrzymaliśmy odpowiedzi na pytanie, jakie mechanizmy innowacyjne wprowadza się w edukacji krajów kapitalistycznych. Niektóre problemy, np. technologii kształcenia, nie zostały w opracowaniu rozwinięte, pozostały myślami niedokończonymi. Szkoda tym bardziej, iż równocześnie zbyt wiele miejsca poświęcono referowaniu i opisowi spraw bezspornych, np. wpływowi neokolonializmu na oświatę. Niekiedy autorzy zajęli się kwestiami leżącymi na marginesie tematu książki. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim testów jako narzędzi kwalifikowania uczniów do różnych typów szkół. Problemem tym zajmuje się dydaktyka ogólna i metodyki szczegółowe w ramach metrologii względnie docymologii pedagogicznej. Natomiast w pracy, której celem jest analiza systemów kształcenia w wybranych państwach, skupianie uwagi na jednej z metod i form poznawania, kontroli, analizy i oceny postępów uczniów w nauce powoduje zaciemnienie problemu głównego.

Szkoda, że w treści książki nie znalazły odbicia współczesne tendencje edukacyjne, które zawarte są w szeregu raportach o stanie oświaty, a dotyczą państw prezentowanych w recenzowanym opracowaniu. Chodzi tu głównie o raporty opublikowane w: RFN (Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970); Japonii (Basic Guidelines for the Devolopment of an Integrated Educational System Suited for Contemporary Society, Tokyo 1971); USA (To Improve Learning, New York 1971; The Fourth Revolution, New York 1972); UNESCO (E. Faure: Apprendre à être 1972).

Usterki te nie ważą na ocenie trudu Z. A. Malkowej i B. L. Wulfsona włożonego w napisanie omawianej pozycji. Jest to praca ciekawa i pouczająca. Stąd powinna spotkać się z zainteresowaniem fachowców.

Kazimierz Denek

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Rozmawiam często z nauczycielami. Chętnie sięgam po temat o książkach pedagogicznych i czasopismach. Nie zawsze można rozmawiać o wpływie na własną praktykę nauczycielską, o jej doskonaleniu pod wpływem lektury. Nawyki kiedyś ukształtowane są tak silne, że nowa myśl, nowa koncepcja, propozycja nie ma siły do rozbicia nawyku. Co jest tego przyczyną: siła nawyku czy słabość argumentacji w artykule czy książce?

Relacjonując treść kilku artykułów w aktualnych numerach czasopism pedagogicznych, zwrócę uwagę przede wszystkim na możliwości doskonalenia procesu nauczania i wychowania. Biorę pod uwagę *Zbiorczą Szkołę Gminną*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Oświatę i Wychowanie*, *Nową Szkołę*.

Praca wychowawcza

Nie ma zgody co do określeń „techniki wychowania" i „metody wychowania": jest to to samo czy też jedno nadrzędne w stosunku do drugiego? Stara się to rozwikłać M. Łobocki w artykule zamieszczonym w numerze 3 czasopisma *Zbiorcza Szkoła Gminna*. Dochodzi do takiego wniosku, analizując określenia użyte przez kilku autorów: „Metody wychowania są sposobami organizowania procesu wychowawczego za pomocą określonego zespołu technik wychowawczych". Różnica, podkreśla autor, raczej stopnia niż gatunku. Dążenie do uściślenia określeń jest potrzebne, nas interesuje tu jednak co innego: co z tego, o czym pisze M. Łobocki, może i powinno być włączane jako środek doskonalenia własnej pracy nauczyciela. Odpowiedź generalna: wszystko! — byłaby słuszna, jednak niepraktyczna, gdyż nigdy wszystkim od razu nie potrafimy skutecznie operować. Proponuję więc zwrócić uwagę na to, co Łobocki pisze o metodach i technikach samowychowania, gdyż organizowanie samowychowania jest raczej zaniedbywane niż pielęgnowane, raczej nie uznawane niż chętnie dyskutowane i przyswajane.

Interesujące jest, że M. Łobocki kładzie wielki nacisk na metody i techniki samowychowania. Rola w tym nauczyciela jest, oczywiście, wielka. Nie byłoby słuszne przyjmować, że proces samowychowania jest tylko i wyłącznie funkcją metod i technik wpływu osobistego i sytuacyjnego oraz organizowania środowiska społecznego. „Jest on, twierdzi autor artykułu, wynikiem określonej dojrzałości wychowanków do samowychowywania, którą zdobywają oni w niemałej mierze dzięki interwencji wychowawczej". Paradoks? Zapewne nie, jednak jedynie bardzo mądre respektowanie tej wskazówki może być skutecznym sposobem procesu wychowywania. Interwencję wychowawczą widzi Łobocki jako ciągły proces uświadamiania wychowankom celu wychowania, przyswajaniu wychowankom techniki pracy nad sobą, stymulowaniu wychowanków do realizacji programu pracy nad sobą. To zadania najważniejsze, jakkolwiek, rzecz jasna, nie wszystkie.

Łatwo zauważyć nawet po zaznajomieniu się z problemem metod samowychowania w tak skrótowej relacji, jak ważnym zadaniem nauczyciela i w ogóle wychowawcy jest stosować wszystkie zasady i techniki z włączeniem w ten proces metody samowychowania. Może nawet w wyższym stopniu, aniżeli to wynika z artykułu. Proces samowychowywania jest niewątpliwie nadrzędny w stosunku do procesu wychowywania, gdyż skuteczność wychowania jest uwarunkowana procesem samowychowania.

Artykuł Łobockiego jest czy może być inspiratorem w trudnej pracy wychowawczej nauczyciela. Jeśli tak wiele jest narzekań na nieskuteczność metod wychowawczych, to zapewne dlatego, że za mało jest organizowania procesów samowychowawczych.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli

Jeśli wracam do numeru 1 *Kwartalnika Pedagogicznego*, to przede wszystkim z powodu artykułu Stanisława Krawcewicza „Z problemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli". Autor na wstępie sformułował cztery podstawowe tezy i one są podstawą analizy problemu. Podam je tutaj w skrócie: pierwsza — to problem takiego przygotowania nauczycieli, które pozwoli formować nowy model stosunków między nauczycielem a uczniem; druga — problem specjalizacji pracy szkolnej; trzecia — pełniejsze powiązanie przygotowania teoretycznego z pracą praktyczną nauczyciela; czwarta — racjonalna instytucjonalizacja kształcenia ustawicznego.

Rozwijając i uzasadniając pierwszą tezę, autor postuluje takie przygotowanie kadry pedagogicznej, które pozwoli kształtować nowy rodzaj więzi między nauczycielem a uczniem, i to w dwóch płaszczyznach: procesu poznawczego i społeczno-moralnego. Zwalcza pogląd, iżby należało nauczyciela wyposażyć w wiedzę i umiejętności wystarczające na cały okres aktywności zawodowej. „Dziś tempo zmian w nauce, pisze, jest tak szybkie, że od żadnego twierdzenia nie oczekuje się definitywnej pewności... Prawa naukowe, których na obecnym etapie rozwoju nauki nikt nie podważa, mogą przecież być zakwestionowane na nowym etapie jej rozwoju". Stąd rodzi się potrzeba rozszerzania pozaszkolnych źródeł upowszechniania naukowych informacji, stąd konieczność modernizacji procesu szkolnego kształcenia, stąd też pytania: jak przygotować nauczyciela, by ożywić proces kształcenia i wychowania szkolnego mądrym, ciągłym dialogiem, jak kierować rozwojem ucznia w celu przygotowania go do samokształcenia, samodoskonalenia, i generalnie: jak przekształcić ucznia z przedmiotu w podmiot? Odpowiedzią nie jest recepta, lecz problem: jak kształtować nowy model stosunków między nauczycielem a uczniem, by powstała nowa jakość kształcenia i doskonalenia.

Uzasadniając potrzebę specjalizacji w kształceniu nauczycieli, autor sądzi, że w szkole przyszłości ukształtują się takie grupy pracowników: specjaliści związani z nauczaniem, wychowaniem i opieką nad młodzieżą; specjaliści związani z zarządzaniem i kierowaniem (system edukacji, sieć szkolna); pracownicy pomocniczy w dziale usługowym. Refleksja z tym związana: „Bogactwo i złożoność procesu dydaktyczno-wychowawczego wymaga głębokiej specjalizacji oraz określenia i zagospodarowania pól współpracy między specjalistami". Postulat, wiemy to dobrze, niezmiernie ważny, a bardzo trudny do zrealizowania. I dlatego następny postulat: „Nowa szkoła powinna tak określić miejsce nauczyciela, by zawodowo wydobył się z ciasnej specjalizacji i nawiązał szeroką współpracę z innymi specjalistami oraz by jego rozwój zawodowy w procesie pracy był rozwojem wszechstronnym, obejmującym wielorakie aspekty jego wiedzy, umiejętności i osobowości".

Wyjaśnienie tezy trzeciej jest osnute dookoła koncepcji W. Okonia, że „wychowanie przyszłych nauczycieli powinno być sterowane nie przez system stopni i zaliczeń z opanowania teorii, lecz przede wszystkim przez system zadań i ról, które mają słuchacze opanować". Rozwijając tę myśl, autor podkreśla zdecydowanie konieczność ukierunkowania studiów na praktykę szkolną.

Teza czwarta wyraża się w przekonaniu, że między procesem kształcenia ustawicznego a procesem instytucjonalizacji kształcenia istnieje wzajemny związek. Wprawdzie nie jest to aż tak pewne, by przyjąć tezę i traktować ją na równi z in-

nymi, to jednak takie ujęcie podnosi znaczenie kształcenia ustawicznego w doskonaleniu pracy nauczyciela.

Autor kończy artykuł takim uogólnieniem: „Nauczyciel kształcąc się ciągle, w każdym okresie swojej aktywności zawodowej i w różnych zakresach czerpie wiedzę i doświadczenie nie tylko w formach zinstytucjonalizowanych, ale też w różnych sytuacjach zawodowych i społecznych, w różnych warunkach życiowych".

Artykuł St. Krawcewicza jest dobrym materiałem do organizowania dyskusji, czynienia prób praktycznych, sprawdzania twierdzeń w realnej rzeczywistości. A w ogóle to jest on jednym z artykułów o przemianach naszej szkoły. Piszą o tym również W. Okoń, J. Wołczyk, M. Maciaszek, H. Muszyński, W. Zaczyński, T. Nowacki, R. Wroczyński.

Modernizacja treści kształcenia

Oświata i Wychowanie jest dwutygodnikiem Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Numer 11, który tu omówię, jest dobrym przykładem informatora o pracach w zakresie planów i ich realizacji. Pisze o tym Stanisław Pietuszko z Instytutu Programów Szkolnych. Wynotowuję sprawy najbardziej istotne, jakkolwiek istotne są wszystkie. Najpierw o dzieciach 6-letnich, które będą się uczyły w klasach przedszkolnych. Piszę „uczyły", bo istotnie będzie to nauczanie: przygotowanie do pisania, wstępne ćwiczenia w mówieniu, wstępna nauka czytania, poszerzenie zakresu wiadomości i umiejętności matematycznych. Klasa 6, tak się wydaje, może być wielką próbą umiejętności nauczyciela, by było to istotnie rozwijanie osobowości dziecka, a nie zapamiętywanie. Wielkie pole doświadczeń dla najlepszych nauczycieli!

Autor pisze dużo o dziesięcioletniej szkole średniej. Wykaz zagadnień jest obszerny, wymienię kilka: ograniczanie zakresu pracy domowej ucznia, opracowanie koncepcji podręczników dla ucznia klas I—III z uwzględnieniem zeszytów ćwiczeń do niektórych przedmiotów; przygotowanie koncepcji podręczników przedmiotowo-metodycznych dla nauczyciela; modyfikacja programów na podstawie wyników badań i dyskusji; weryfikacja programów; opracowanie koncepcji dydaktycznej i edytorskiej podręczników dla ucznia; opracowanie projektów zestawów nowych środków dydaktycznych dla ucznia, testów sprawdzających itd. Zadań jest dużo, są one trudne do realizacji; jak trudne, widać to na podstawie na przykład analizy ujawnionej już próby opracowania programu dla klas I—III. Koncepcje niby nowe, a jednak od nowego dalekie i niełatwo je przyjmować z entuzjazmem, jak się zwykło przyjmować nowe i lepsze.

W dalszym ciągu artykułu autor omawia zagadnienia dziesięcioletniej szkoły specjalnej, dwuletniej szkoły specjalizacji kierunkowej i przygotowanie do zawodu.

Sprawa podręczników — to jedno w pracach Instytutu, sprawy inne: inicjatywy wydawnicze, koncepcje środków dydaktycznych, narzędzie pomiarów osiągnięć szkolnych. Autor kończy: „Wszystkie te prace posłużą do ustalenia dalszych kierunków kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, od których zaangażowania, umiejętności i postawy ideowej w największym stopniu zależeć będą wyniki kształcenia i wychowania".

Dodajmy, uzupełniając słuszne wskazania autora, że bardziej istotne, aniżeli kształcenie, uczenie, jest kształcenie się, doskonalenie się, wychowywanie się, gdyż skuteczność pracy jest uwarunkowana osobistym zaangażowaniem się podmiotu.

W tym samym numerze pisma zamieszczony jest artykuł Marii Dunin-Wąsowicz o powszechnym kształceniu dzieci sześcioletnich. Jego treść łączy się bardzo ściśle z artykułem poprzednim. Autorka słusznie postuluje, że przy dobieraniu form oddziaływania, jak i przy realizacji kolejnych zadań programowych, nauczyciela 6-latków obowiązuje zasada jak najdalej posuniętej integracji. Dodajmy: obowiązuje ona również w stosunku do klas następnych, może tylko w coraz głębszej formie.

Teoria i praktyka

Stefan Mieszalski zastanawia się, jakie warunki muszą być spełnione, by uczeń posiadł umiejętność wykorzystywania w konkretnych sytuacjach zdobytej wiedzy. Wychodzi z założenia, że fakt istnienia wiedzy „martwej" — jak to nazywa — nie jest rzadki. Poszukując odpowiedzi, cytuje z „Procesu nauczania" W. Okonia takie zdanie: „Aby wiadomości naukowe mogły stać się wytycznymi postępowania ludzi w życiu codziennym i w pracy, muszą dotyczyć tego, z czym człowiek styka się codziennie, tj. przyrody, społeczeństwa i kultury, oraz tego, jak zmieniać przyrodę, społeczeństwo i kulturę dla dobra człowieka". Przyjmując tę myśl jako wytyczną, autor zwraca uwagę na sprawę wykorzystywania wcześniej zdobytej wiedzy, jak się to dzieje przy rozwiązywaniu problemów. Ale warunek istotny: wiązana z tym być musi badawcza aktywność ucznia. I to jest zapewne najtrudniejsze w pracy nauczyciela — wywołać taką właśnie aktywność. Uczeń, szczególnie starszy, umie słuchać, umie notować, umie nauczyć się na pamięć, ale by to była aktywność badawcza, czyli samodzielna, to wielki problem dydaktyczny, nawet w zakresie studiów wyższych. Wydaje się, jakby ciążyła tradycja słuchania i notowania. Autor cytuje wykaz czynności takiej właśnie tradycyjnej metody, opisanej w „Dydaktyce ogólnej" K. Sośnickiego i analizuje koncepcje inne stwierdzając: „Na zdolność wykorzystywania wiedzy ma wpływ stopień opanowania wiadomości i umiejętności, poziom inteligencji, motywacja i szereg innych elementów". Autor zwraca uwagę na ważność takich czynników, jak wprawa w wyszukiwaniu z całego systemu wiedzy tych elementów, które są właśnie potrzebne, niezbędne. Można zdobyć tego rodzaju wprawę jedynie przez ćwiczenia. Nazywa to wysokim wyćwiczeniem umysłu. Dodajmy komentarz: takiego właśnie wysokiego wyćwiczenia jest w praktyce mało, dominuje pobieżność.

Inne elementy: pamięć, związki między poznawanymi faktami, stosowanie zasady ogólnej, samokształcenie. Artykuł kończy się następująco: „Szczególnego znaczenia nabiera w tej sytuacji proces samokształcenia, bo szkoła nie jest w stanie zapewnić całkowitego i wystarczającego opanowania wiedzy".

Wszystko, o czym pisze St. Miszalski, jest prawdą oczywistą, rodzi się więc pytanie: dlaczego jest to tak dalekie od codziennej praktyki?

Omówiony artykuł znajduje się w numerze 6 *Nowej Szkoły*.

* * *

Przygotowując ten przegląd, czytałem również czasopisma społeczno-literackie. Dużo w nich zagadnień pedagogicznych. Tak na przykład w numerze 27 *Polityki* wydrukowano rozmowę trzech profesorów: J. Górskiego, M. Karasia, B. Suchodolskiego, o problemach nauczania i wychowania. Już tytuł jest znamienny „Trzeba zapewnić wszystkim najlepszym", w samych zaś wypowiedziach znaleźć można perełki zdrowej myśli pedagogicznej. Zacytuję kilka, ażeby rozbudzić zaciekawienie. Prof. Suchodolski mówił: „... przyszłość zmieni zasadniczo pojęcie kadr kwalifikowanych. Dotąd zakres tego pojęcia obejmuje ludzi mających określone wykształcenie dla pełnienia określonych funkcji zawodowych. Pojęcie to dzisiaj musi być nieporównywalnie bardziej otwarte i elastyczne — kwalifikacje oznaczają bowiem nieustanne nadążanie za postępem nauki i techniki oraz zdolność do wielokrotnej rekwalifikacji".,

Prof. J. Górski: „Większe znaczenie mają wyniki ze szkoły średniej niż wyniki z egzaminu wstępnego. Badanie to, aby była jasność, dotyczyło przede wszystkim osób studiujących, a częściowo i tych, co zdali egzamin wstępny. Postanowiliśmy zatem w przyszłości szerzej brać pod uwagę wyniki szkolne". Prof. M. Karaś: „Ja raczej jestem sceptyczny wobec testów. Uważam, że najlepsze pojęcie o kandydacie

daje długa i swobodna z nim rozmowa całej komisji. Trzeba chyba po prostu pozostawiać w tej mierze więcej swobody uczelniom".

Tego rodzaju artykułów jest w czasopismach coraz więcej. Rośnie zainteresowanie edukacją narodową!

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych poświęcony jest zagadnieniom pedagogiki szkolnictwa wyższego, a konkretnie problemowemu nauczaniu w szkołach wyższych.

Pierwszym artykułem dyskusyjnym na ten temat, który pragniemy zasygnalizować czytelnikom, jest zamieszczony na łamach *Wiestnika Wysszej Szkoły* artykuł T. A. Iliny z Państwowego Moskiewskiego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina pt. „Problemowe nauczanie — pojęcie i treść"[1].

Burzliwy rozwój nauki i techniki — pisze autorka — doprowadził do tego, że od pracowników praktycznie wszystkich sfer działalności wymagany jest wysoki poziom rozwoju umysłowego, umiejętność szybkiego wyławiania tego co nowe i przystosowywania się do niego, gotowość do konieczności rozwiązywania nowych zadań. Z drugiej strony obserwowana tendencja stałego wzrostu udziału pracy umysłowej w działalności przedstawicieli różnych zawodów, w strukturze pracy umysłowej zaś wyraźne zwiększenie udziału pracy twórczej, rozwój racjonalizacji i wynalazczości, twórczego podejścia do rozwiązywania nieprzewidzianych zadań, powstających w nowych warunkach, wszystko to — zdaniem autorki — zwiększa wymagania w stosunku do poziomu i jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego, wywołuje konieczność podnoszenia jego efektywności, przygotowywania przyszłych specjalistów do stałego uzupełniania i odnawiania wiedzy, zdobywanej w szkole wyższej.

Rozwiązywanie tych zadań odbywa się różnymi drogami, a w ostatnim okresie coraz częściej poprzez problemowe nauczanie, rozpatrywane jako jeden ze środków rozwoju sił umysłowych, samodzielności i twórczego myślenia studentów.

T. A. Ilina stwierdza, że istnieje już niemało publikacji z dziedziny teorii i praktyki nauczania problemowego, nagromadzono pewne doświadczenie z zakresu jego realizacji w szkole i uczelni. Jednak niezależnie od tego nauczanie problemowe wywołuje wiele sporów i pytań, istnieją sprzeczności w traktowaniu jego podstawowych pojęć, oceny jego roli i miejsca w systemie innych metod nauczania. Dlatego też autorka uważa, że należałoby zastanowić się nad tym, co przedstawia sobą problemowe nauczanie, jakie są jego możliwości i drogi urzeczywistnienia w warunkach szkoły wyższej.

Jak wynika z samej nazwy — pisze autorka — chodzi tu o takie podejście do nauczania, w procesie którego uczący się wciągany jest do rozwiązywania problemów. Jednak od razu powstaje szereg pytań: czy jest to nowe zjawisko w dydaktyce, co to takiego problem, czym się różni od pytania lub zadania? Jaki powinien być stopień samodzielności uczących się w rozwiązywaniu stawianych przed nimi problemów? Czy problemy powinien stawiać wykładowca lub uczący się powinni sami je znajdywać, umieć je widzieć? Jaka powinna być organizacja procesu rozwiązywania problemów? Jak często uczący się powinni być wciągani w ten proces? Czy można i powinno nauczanie problemowe łączyć z nieproblemowym itp.

[1] Por. T. A. Ilina: Problemnoje obuczenije — poniatije i sodierżanije. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1976, nr 2, s. 39—48.

W dalszej części artykułu T. A. Ilina odpowiada na postawione wyżej pytania i ukazuje właściwości i możliwości zastosowania nauczania problemowego w szkole wyższej. Po szczegółowej analizie takich pojęć, jak problem, pytanie problemowe, zadanie problemowe, sytuacja problemowa — autorka dochodzi do wniosku, że we wszystkich pojęciach, związanych z nauczaniem problemowym wspólnym i łączącym jest obecność sprzeczności między wiedzą i niewiedzą i brak gotowego (standardowego) sposobu jej rozwiązania.

W nauczaniu problemowym — stwierdza autorka — punktem wyjścia jest sytuacja problemowa, która pomaga w znacznym stopniu aktywizować działalność myślową uczących się i dlatego jest rzeczą bardzo ważną, aby zorientować się w tym, jakie bywają jej typy i rodzaje i jak podobne sytuacje tworzone są w procesie dydaktycznym w szkole wyższej. Autorka dzieli je według kilku zasad: według dziedziny wiedzy (lub dyscyplin naukowych); ukierunkowania na poszukiwanie nowego (nowej wiedzy, sposobów działania, ujawniania możliwości zastosowania znanej wiedzy i sposobów w nowych warunkach); poziomu problemowości (bardzo ostre sprzeczności, średniej ostrości, słabo wyrażone); typu i charakteru treściowej strony sprzeczności (między potocznymi przedstawieniami i wiedzą naukową, nieoczekiwanym faktem i nieumiejętnością jego objaśnienia) itp. Za najogólniejszą z tych zasad autorka uważa ukierunkowywanie uczących się na poszukiwanie czegoś nowego.

W dalszej części artykułu T. A. Ilina zastanawia się nad tym, w jaki sposób realizowane jest nauczanie problemowe w procesie dydaktycznym.

Aktualnie — zdaniem autorki — badacze tego problemu przyjmują w zasadzie koncepcję M. N. Skatkina (i ona przy pewnej korekcie może być rozpowszechiona na proces nauczania w szkole wyższej), który uważa, że nauczanie problemowe realizowane jest w trzech podstawowych formach, różniących się stopniem poznawczej samodzielności uczących się — w formie problemowego wykładu, częściowo poszukiwawczej działalności i samodzielnej działalności badawczej.

Najmniejszą poznawczą samodzielność uczących się zapewnia wykład problemowy: przekazania nowego materiału dokonuje sam wykładowca, chociaż wciąga przy tym do aktywnej działalności myślowej również uczących się. W uczelni wyższej będzie to przede wszystkim wygłaszanie problemowych wykładów.

W warunkach częściowo poszukiwawczej działalności praca w zasadzie ukierunkowywana jest przez wykładowcę przy pomocy specjalnych pytań, pobudzających uczącego się do samodzielnego rozważania i aktywnego szukania odpowiedzi. Częściowo poszukiwawcza działalność urzeczywistniana jest przede wszystkim na zajęciach seminaryjnych i praktycznych.

Działalność badawcza — według autorki — to w pełnej mierze samodzielne poszukiwanie rozwiązania przez uczącego się. Zakłada ona udział problemu i konsekwentne wykonanie wszystkich działań poszukiwawczych, niezbędnych dla jego rozwiązania.

W zakończeniu artykułu T. A. Ilina zastanawia się nad oceną roli problemowego nauczania i jego miejsca wśród innych środków dydaktycznych, sprzyjających podnoszeniu efektywności kształcenia akademickiego. Autorka stwierdza m.in., że zastosowanie nauczania problemowego w warunkach szkoły wyższej jest możliwe na wszystkich etapach procesu naukowego, z wykorzystaniem jednakże różnych jego form w zależności od tego, jaki jest to etap i jakie stosowane są metody kształcenia. Np. na etapie uzyskiwania przez studentów nowej wiedzy i przy wykładowej metodzie kształcenia będzie to problemowe wygłaszanie wykładów; na etapie utrwalania wiedzy w procesie zajęć seminaryjnych, praktycznych i laboratoryjnych — będzie to częściowo poszukiwawcza i badawcza działalność; na etapie twórczego zastosowania wiedzy — przy wykonywaniu zadań kursowych i dyplomowych — będzie to w pełni działalność badawcza.

T. A. Ilina stwierdza, że o ile nauczanie problemowe jest stosowane wewnątrz innych metod, nie można go rozpatrywać ani jako szczególnej metody nauczania, ani jako nowego systemu nauczania. Autorka zgadza się z M. N. Skatkinem, który uważa nauczanie problemowe jako szczególne podejście do organizacji nauczania, przejawiające się przede wszystkim w charakterze organizacji poznawczej działalności uczących się.

W zasadzie nauczanie problemowe może być realizowane w nauczaniu każdej dyscypliny naukowej, jednakże wielkie znaczenie posiada sam charakter materiału naukowego i jego konkretna treść. Niewątpliwie, nie każdy materiał może służyć za podstawę dla tworzenia sytuacji problemowej.

Problemowe nauczanie można — zdaniem autorki — stosować w procesie przyswojenia przez studentów uogólnionej wiedzy — pojęć, prawideł, praw, zależności przyczynowo-skutkowych itp. Problemowe nauczanie jest również celowe i wówczas, kiedy stawia się zadanie specjalnego nauczania przy pomocy sposobów działalności umysłowej niezbędnych dla osiągania wiedzy i rozwiązania zadań poszukiwawczych.

Wychodząc z tego, że problemowa droga przekazu wiedzy wymaga więcej utraty czasu niż przekazanie gotowej informacji, nie można — zdaniem autorki — stawiać zagadnienia przejścia w całości na problemowe nauczanie. Powinno ono być powiązane ze wszystkimi pozostałymi ukształtowanymi formami nauczania. Autorka jest przekonana, że zawsze będą potrzebne zarówno zadania treningowe, jak również zadania wymagające odtworzenia wiedzy, które sprzyjają zapamiętywaniu niezbędnego materiału „na całe życie" itp.

Nawiązaniem do rozważań T. A. Iliny jest artykuł M. G. Garunowa z Naukowo-Badawczego Instytutu Problemów Szkolnictwa Wyższego [2].

Autor we wstępie artykułu na temat problemowego nauczania w uczelniach wyższych Związku Radzieckiego pisze, iż w ostatnim okresie czasu społeczność pedagogiczna przejawia coraz większe zainteresowanie tym kierunkiem kształcenia, który polega głównie na stwarzaniu przez wykładowcę sytuacji problemowych, podejmowaniu i rozwiązywaniu tych sytuacji w procesie wspólnej działalności studentów i wykładowcy.

Stosunek pedagogów szkoły wyższej do nauczania problemowego jest — według autora — niejednakowy, a nawet sprzeczny. Jedni odnoszą się do niego z niedowierzaniem, powątpiewając w jego możliwości. Inni, na odwrót, przeciwstawiają nauczaniu tradycyjnemu kształcenie problemowe, które cechuje się znacznymi zaletami. Jeszcze inni — wychodząc z założenia, iż w szkole wyższej stale studiuje się poszczególne problemy nauki — twierdzą, że nauczanie w tych szkołach zawsze nosi charakter problemowy. Autor żywi jednocześnie nadzieję, że tocząca się dyskusja pomoże rozstrzygnąć nurtujący wszystkich problem.

M. G. Garbunow uważa, że bardzo korzystne jest stosowanie problemowego nauczania w kształceniu przyszłych nauczycieli i wykładowców. Pomaga ono — jego zdaniem — w rozwiązywaniu podwójnego zadania: przygotowywać studentów do organizacji problemowego nauczania (zadanie zawodowe) i aktywizować ich działalność poznawczą (zadanie naukowe). Dlatego też — według autora — zyskało ono największe uznanie właśnie w uniwersytetach i instytutach pedagogicznych. Autor stwierdza, że wielu wykładowców pedagogiki wymienionych typów szkół wyższych zmierza do tego, aby uczyć przyszłych nauczycieli stosowania nauczania problemowego w szkole.

Z uwagi na to, że największe doświadczenie w stosowaniu nauczania problemowego nagromadzone zostało przez wykładowców dyscyplin pedagogicznych —

[2] Por. M. G. Garunow: Problemnoje obuczenije dla buduszczich uczitielej. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1976, nr 4, s. 30—34.

M. G. Garbunow w dalszej części swego artykułu czyni próbę uogólnienia tego właśnie doświadczenia, opisanego przede wszystkim w literaturze specjalistycznej.

Na przykładzie doświadczeń wielu szkół wyższych autor stwierdza m.in., że stosowanie metod problemowego nauczania wnosi istotne zmiany w strukturze wykładu, przy czym stopień tych zmian zależy od poziomu przygotowania studentów i złożoności wykładu. Wykłady problemowe — jak pisze autor — aktywizują nie tylko audytorium, lecz również samodzielną pracę studentów. Oczywiście, przygotowanie wykładu problemowego wymaga wysokiego poziomu zawodowo-pedagogicznego wykładowcy. Na przykład musi on być szeroko obeznany z zagadnieniami metodologii poznania naukowego w ogóle i specyfiką procesu poznania wykładanej przez siebie dyscypliny naukowej, w szczególności z jej metodami i uogólnionymi algorytmami rozwiązywania problemów. Oprócz tego wykładowca powinien umieć elastycznie formułować problemy dla stawiania ich przed studentami w trakcie rozwiązywania sytuacji problemowych, jak również na podstawie danych sprzężenia zwrotnego; w przypadku zaś, gdy studenci odczuwają trudności, lektor powinien umieć operatywnie rozczłonkowywać problemy na podproblemy; określać poziom samodzielności studentów i prowadzić ich od umiejętności odtwarzania wiedzy i nawyków przekazywanych przez wykładowcę do samodzielnych „odkryć". Najważniejszym jednak warunkiem efektywności zbudowania wykładu problemowego jest — według autora — umiejętność tworzenia sytuacji problemowej. Oczywiście, sytuacja taka jest możliwa (a nawet i konieczna) nie zawsze, a jedynie w określonych warunkach. Najbardziej naturalnie sytuacje problemowe powstają wówczas, kiedy na przykład stwierdza się niezgodność między istniejącym już systemem wiedzy i nowymi wymaganiami, rodzącymi się w trakcie rozwiązywania zadań praktycznych lub na przykład, jeżeli tworzy się sprzeczność między teoretycznie możliwą metodą rozwiązania zadania a praktyczną celowością wybranego sposobu jego rozwiązania.

W dalszej części artykułu autor w oparciu o nagromadzone przez szereg uczelni doświadczenia omawia szczegółowo stosowanie metod problemowego nauczania w szkolnictwie wyższym.

W zakończeniu artykułu autor stwierdza, że nauczanie problemowe rozwija twórcze możliwości przyszłych wykładowców i nauczycieli, zaszczepia im nawyki badawcze, tj. nadaje kształceniu akademickiemu cechy charakterystyczne dla współczesnego stylu przygotowywania specjalistów.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES
(styczeń — czerwiec 1975 r.)

W drugim półroczu r. szk. 1974/75 ukazało się 5 numerów *Cahiers* (nr 130—135), w tym jeden podwójny: nr 130 — 131 (styczeń — luty 1975). Każdy *Zeszyt* poświęcony jest jakiemuś ważnemu problemowi szkolnictwa francuskiego, a wszystkie mają ponadto część zawierającą listy czytelników, recenzje książek, omówienie artykułów pedagogicznych, jakie ukazały się w różnych czasopismach w tym okresie itp.

Otwierający rok 1975 podwójny numer *Cahiers* nosi tytuł: „Twórczość" (la créativité) i opracowany został przez ekipę z Nancy, w skład której wchodziły: 2 nauczycielki z liceum Joanny d'Arc i asystentka Uniwersytetu Nancy II. Na treść *Zeszytu* złożyły się rozważania teoretyczne, dotyczące definicji twórczości, jej celów oraz miejsca, jakie powinna zajmować w pracy szkoły. Jeden z dwóch podrozdziałów

został zatytułowany: pedagogika twórczości. Część teoretyczna zajmuje stosunkowo mało miejsca — 15 stron. Dużo obszerniejsza (ok. 40 stron) jest część praktyczna zawierająca omówienie różnych prób i eksperymentów, przykłady rozwiązań, doświadczenia nauczycieli.

W krótkim wstępie znajduje się wyjaśnienie, iż zarówno w części teoretycznej, jak i poświęconej praktyce zostały zamieszczone materiały nadesłane przez czytelników. Redaktorki starały się jak najmniej je zmieniać, jedynie konieczność zmieszczenia całości w przewidzianej dla tego podwójnego numeru objętości spowodowała, iż dokonywano pewnych niezbędnych skrótów. Dodawano też czasem potrzebne wyjaśnienia i komentarze, gdy opis bądź analiza autorów nie była dostatecznie jasna i przejrzysta. Obok doniesień nauczycieli znalazły się w numerze również opinie i wypowiedzi uczniów.

W części teoretycznej zamieszczono wyniki dyskusji przeprowadzonej w czasie jednego wieczoru przez 12 nauczycieli, a poświęconej problemowi twórczości. Zastanawiano się, kiedy można mówić o jakiejś pracy, działalności, iż jest to twórczość, czym różni się ona od inwencji, nowości, innowacji itp. Jakie mają być cele i rezultaty działalności twórczej? Co to jest postawa twórcza? Twórczość a praca szkolna i jej wyniki. Praca twórcza uczniów a kierownicza rola nauczyciela. Na powyższe pytania i problemy szukano w dyskusji odpowiedzi, a wyniki jej zestawił dla *Cahiers* Philippe Meirieu.

Redaktorki opracowały informację teoretyczną dla użytku szkolnego na temat: twórczość a szkoła, na podstawie opracowań i artykułów poświęconych tej problematyce. Zajmują się przy tym — podobnie jak autorzy, których poglądy referują — nie tylko zagadnieniem twórczości, ale problemami z nimi związanymi, takimi jak zdolności, ich wykrywanie, mierzenie, rozwijanie inteligencji itp. Stwierdza się, iż badania nad problemem twórczości zaczęły być prowadzone w sposób systematyczny od bardzo niedawna (Guilford, 1950). Tradycyjne rozumienie inteligencji wprowadzone przez Bineta i Simona jest ciągle jeszcze rozpowszechnione. Ocena poziomu inteligencji przy pomocy klasycznego I. I. (iloraz inteligencji) prowadzi jednak niejednokrotnie do eliminowania umysłów rzeczywiście twórczych.

Nowe badania nad inteligencją (Guilford, Getzels, Jackon) idą w kierunku ustalenia różnych typów inteligencji i znalezienia właściwych metod jej mierzenia. Taylor, a następnie Barron zajmują się charakterystyką myślenia twórczego, ustalając jego następujące cechy:

— zdolność dostrzegania problemów;
— giętkość, umiejętność ujmowania przedmiotów w sposób mniej skategoryzowany; przedmiotu nie traktuje się w sposób ograniczony tylko do jego formy i użytku;
— płynność pojęciowa i słowna;
— kompleksowość;
— zdolność do odkrywania czegoś nowego lub przekształcania już istniejących danych.

Hallman w r. 1967 ustalił listę warunków niezbędnych i wystarczających na to, by daną czynność można było uznać za twórczą. Jest to według niego umiejętność
— manipulowania elementami danej sytuacji, przekształcania ich w ciągle inne, nowe układy;
— znajdywania danych zupełnie nowych, nieprzewidywanych i nie mających związku z już znanymi;
— zmiany, przekształcanie się samego nowatora w trakcie pracy twórczej.

Część teoretyczną kończą rozważania na temat, czy można mówić o pedagogice twórczości. Przytaczając różne opinie, dotyczące twórczości, autorki stwierdzają, iż postawa twórcza może przejawiać się w różnych sytuacjach i w różnych przedmiotach nauczania. Tradycyjnie łączono rozwijanie twórczości uczniów z takimi przedmiotami, jak: język ojczysty, wychowanie artystyczne, techniczne, fizyczne. Dużą

rolę do spełnienia mają jednak i inne dyscypliny: matematyka, nauki przyrodnicze, języki obce, historia, geografia. W nauczaniu, którego celem nie będzie wyłącznie przekazywanie wiadomości, lecz również wyrabianie postawy twórczej uczniów, zmianie musi ulec rola nauczyciela, jego stosunek do uczniów, z którymi razem rozwiązuje interesujące problemy.

Relacje z doświadczeń różnych nauczycieli w zakresie pobudzania i rozwijania twórczości uczniów zostały pogrupowane według dyscyplin. Największą część stanowią próby dokonywane w trakcie nauczania języka ojczystego, a dotyczą takich spraw, jak: tworzenie tekstów, twórcza postawa przy lekturze dzieł literackich, dostarczanie bodźców do twórczości uczniów za pomocą sztuk plastycznych i muzyki. Inne nadesłane do redakcji *Cahiers* sprawozdania z podejmowanych w różnych szkołach prób odnoszą się do twórczego wkładu uczniów w zakresie produkowania środków audiowizualnych, do pobudzania ich do twórczości plastycznej i muzycznej oraz w zakresie wychowania fizycznego (układanie figur gimnastycznych i tanecznych w grupach i w całym zespole). W szkole w Wersalu uczniowie jednej z klas szóstych z pomocą uczniów klasy ostatniej — końcowej, sami napisali, przygotowali i wystawili sztukę, której tematem było życie szkoły. Pracowali kolektywnie, podzieleni na małe grupy, ich twórcza praca nie ograniczyła się tylko do stworzenia tekstu sztuki, lecz także skomponowania muzyki, przygotowania dekoracji, reżyserii przedstawienia.

Eksperyment zatytułowany „twórczość" w liceum Marseilleveyre objął uczniów klas starszych i kilkunastu nauczycieli i odbywał się w ramach zajęć fakultatywnych przewidzianych programem jako „wprowadzenie do sztuki". Uczniowie mieli do wyboru różne pracownie (ceramika, rysunek, muzyka, fotografia, wychowanie fizyczne). Rezultaty dwuletniej pracy doprowadziły do zmiany przyjętych na wstępie założeń i do sprecyzowania bardziej konkretnych wytycznych dla dalszej pracy skupionej wokół problemu, jak kształtować stosunek nauczyciel — uczniowie i jakie stosować metody pracy, pozwalające na rozwój twórczości uczniów.

Lektura tej części *Zeszytu* pozwala stwierdzić, iż opisane w niej próby są ciekawe i kształcące. Niejednokrotnie były to kilkuletnie eksperymenty, zaplanowane i przeprowadzone nie przez jednego nauczyciela, lecz całą ekipą, w skład której wchodziły również osoby spoza danej szkoły (np. specjalista departamentalny, pracujący w placówce wychowania pozaszkolnego).

Relacje kończą się stwierdzeniami dotyczącymi przebiegu i wyników eksperymentów oraz pewnymi wnioskami. Autorzy podkreślają na ogół, iż głównym osiągnięciem było obalenie przez te próby poglądu, iż młodzież, z momentem gdy wychodzi z okresu dzieciństwa, nie jest zdolna do twórczości. To środowisko szkolne, metody nauczania, stosunki między nauczycielami i uczniami są czynnikami ograniczającymi twórczość młodzieży. Stworzenie w trakcie eksperymentów właściwych warunków spowodowało ujawnienie się i rozwój zdolności twórczych uczniów. Chodziło przy tym zarówno o twórczość indywidualną, jak i kolektywną — grupową. W sprawozdaniach podkreśla się mocno również walory wychowawcze twórczości uczniowskiej.

Wydaje się, iż poszukiwania nauczycieli francuskich, mające na celu stworzenie warunków dla rozwoju twórczości uczniów, powinny być interesujące również i dla nas. Warto wykorzystać te doświadczenia zwłaszcza dla naszego wychowania przez sztukę i aktywnych metod nauczania i wychowania pod kątem przygotowań nowej, zreformowanej szkoły dziesięcioletniej.

Zeszyt 132 poświęcono sprawie podręczników szkolnych pod znamiennym tytułem: „Podręczniki — niebezpieczeństwo" (Manuels — danger!), a opracowali go Claude et Pierre-Jean Galtayries. Oni też są autorami rozważań wstępnych — podręczniki stałym punktem odniesienia w wirze zmian pedagogicznych. „Zmieniają się ministrowie, reformy nie udają się, a wydawnictwa szkolne trwają i rozwijają się" —

tak zaczyna się wstęp. Podręczniki wydają się instytucją bardziej nienaruszalną niż sama szkoła. Przekonanie o ich niezbędności jest powszechne. Dla wszystkich podręcznik szkolny jest symbolem dostępu do wiedzy, skarbcem wiadomości, czymś, co stało się w pewnym sensie „tabu", rzeczą nie do podważenia. Autorzy stwierdzają, iż taki stan rzeczy jest niepokojący i dlatego postanowili przekroczyć tę barierę i poddać podręczniki analizie krytycznej z różnych punktów widzenia.

W numerze znalazły się wypowiedzi i opinie nauczycieli, autorów i wydawców podręczników. Redakcja — jak zwykle — rozesłała do swych czytelników kwestionariusz na temat wykorzystania podręcznika przez nauczycieli. Odpowiedzi jednak tym razem napłynęło niewiele i nie upoważniają one do wyciągnięcia bardziej ogólnych wniosków.

Produkcja podręczników — to specjalny i potężny dział wydawniczy. Pisze o tym Gilbert Walusiński, nauczyciel matematyki i członek Komitetu Redakcyjnego *Cahiers*. Ministerstwo Oświaty zapewnia prywatnym firmom wydawniczym klientelę, pewną i z roku na rok liczniejszą. Istnieje co prawda dość ostra konkurencja między poszczególnymi wydawnictwami, w niektórych przedmiotach potworzyły się rodzaje monopoli autorskich, np. w zakresie nauczania języka francuskiego, a walka o zdobycie klienteli dla poszczególnych podręczników toczy się nawet w obrębie szkół. Ale to wszystko — stwierdza autor — jest cechą charakterystyczną ekonomii liberalnej i skargi nic tu nie pomogą.

Podręcznik jest dla nauczyciela jednym z narzędzi pracy, lecz jest to jednocześnie książka — czyli przedmiot wydawniczy. Istnieje przemysł podręcznikarski, tak jak istnieje np. przemysł farmaceutyczny. Dane statystyczne z lat 1971—1972 wykazują, iż liczba tomów podręczników wydawanych lub wznawianych spada i ta tendencja malejąca zaznacza się od kilku lat. W r. 1967 na ogólną liczbę 230 milionów wydanych tomów było 70 mln. podręczników, a w r. 1971 na 256 milionów tylko 64,7 mln. podręczników. W r. 1972 cała produkcja wydawnicza obniżyła się i wyniosła 337 mln. tomów, w czym było 62 mln. podręczników. Podręczniki zajmują we Francji trzecią pozycję w wydawnictwach po encyklopediach i słownikach oraz literaturze ogólnej. Trzeba podkreślić, iż cały ruch wydawniczy przeżywa tam ostatnio kryzys, spowodowany ogólnymi trudnościami ekonomicznymi, ale nie tylko. Dołączyły się do nich i powody specyficzne, polegające na blokadzie cen narzuconej przez państwo (wszystkie kolejne wydania książki muszą być sprzedawane po cenie wydania pierwszego przez okres 5 lat) oraz na światowym kryzysie papierniczym.

W numerze zamieszczono wywiad z jednym z dyrektorów wydawnictwa Hachette, odpowiedzialnym za podręczniki — Gerardem Lilamandem. Mówił on o wielu trudnościach, jakie musi pokonywać wydawnictwo, by móc dostarczać uczniom i nauczycielom dobrych podręczników, odpowiadających nowoczesnym założeniom dydaktycznym.

Nauczyciele ze swej strony w odpowiedzi na ankietę *Cahiers* formułują wiele uwag krytycznych pod adresem podręczników. Na pytanie, czy podręczniki są potrzebne, stwierdzają, iż w wielu przedmiotach są one niezbędnym narzędziem pracy, ułatwiają nauczycielowi realizację programu, zwalniają od konieczności wyszukiwania samemu potrzebnych danych, wiadomości, informacji. Chcieliby jednak, żeby podręczniki były właściwie opracowane i odpowiadały formułowanym dziś powszechnie pod ich adresem wymaganiom. Niektórzy nauczyciele protestują przeciw monopolistycznej pozycji podręcznika szkolnego. Dla rozbudzania samodzielności ucznia podręcznik winien być raczej zbiorem dokumentów o dużo większej rozmaitości niż obecnie (statystyki, szkice, ilustracje, mapy, teksty). Uczniowie posługują się ciągle podręcznikami będącymi zbiorami gotowych wiadomości, a winny one stanowić zachętę do samodzielnych poszukiwań. Proponuje się rozmaite rozwiązania, by zastąpić tradycyjny podręcznik, takie jak: zorganizowanie w szkole służby dokumentacyjno-bibliotekarskiej, dysponującej bogatym księgozbiorem i różnymi

materiałami pomocniczymi, stosowanie kolekcji „Biblioteka Pracy" Freineta, wprowadzenie kartoteki, pozwalającej na szybszą orientację w różnych dokumentach i dostęp do nich, a składającej się np. z kart perforowanych.

Następna część tego numeru to uwagi o podręcznikach poszczególnych przedmiotów dla szkół różnego typu i różnych szczebli nauczania. Analiza podręcznika literatury wykazuje, iż dobór lektur, ich fragmentów, a także komentarz powodowane są określoną ideologią. Interesujące są artykuły na temat podręczników języków obcych. Przytoczenie scen z życia rodziny niemieckiej ukazuje, iż ucząc języka obcego jednocześnie dajemy pewną orientację ideologiczną. W tym przypadku szefem rodziny, który o wszystkim decyduje, jest ojciec. Istnieje wyraźny podział zajęć na „męskie" i wykonywane wyłącznie przez kobiety (np. gotowanie, sprzątanie, nakrywanie do stołu itp.). Pozycja córki i syna w rodzinie nie jest jednakowa itp. Na podstawie scenek, dialogów, opisów życia, komentarzy autorów mali Francuzi otrzymują pewien obraz życia obywateli niemieckich, który utrwala się w ich świadomości łącznie z obcym słownictwem.

Przytoczone w innych artykułach wyjątki z podręczników języka hiszpańskiego i angielskiego wskazują na różnicowanie ludów i kultur na „niższe" — kolorowe (np. Indianie) i „wyższe" — białych. A oto sformułowania z książki „Wielka Brytania" wyd. Hachette: „Jaką odpowiedzialność narzuca wyższość białej rasy i jak rzutuje na jej stosunek do tubylców?" albo „Dlaczego demokracja brytyjska jest niewłaściwa dla Indii?".

Michel P. Gessner prowadzący laboratorium językowe na Uniwersytecie w Zurichu dokonał analizy istniejących podręczników do nauki języka francuskiego z punktu widzenia ich przydatności dla opanowania języka mówionego. Uwagi jego są interesujące i dla nas, gdyż większość omawianych podręczników była lub jest jeszcze szeroko stosowana na różnych kursach języka francuskiego w Polsce.

Rozważania na temat podręczników zamyka artykuł Geneviève Legrand odpowiedzialnej z ramienia C.R.A.P. za „Bibliotekę Pracy 2" pod znamiennym tytułem „Biblioteka Pracy, anty-podręcznikiem?". Przytacza ona hasło sformułowane przez Freineta, gdy rozpoczął pracę z dziećmi po zakończeniu pierwszej wojny światowej — nauczanie bez podręczników! Na ich miejsce wprowadził Freinet swobodne teksty układane i drukowane przez uczniów. W ten sposób powstawały, jak je nazywał, „książki życia". To był punkt wyjścia, następnie pojawiła się potrzeba dokumentacji do poszczególnych, omawianych tematów. I znów obok drukarenki zjawia się następne narzędzie pracy — kartoteka z luźnymi kartkami. Uczniowie wykorzystują je w czasie samodzielnej pracy bądź indywidualnej, bądź grupowej.

Rezultatem następnych poczynań w r. szk. 1931/32 są jeszcze inne zasadnicze narzędzia pracy zgodne z „pedagogiką bez podręcznika", mianowicie: drukarnia, kartoteka (z kartkami do autokorekty), biblioteka pracy — niewielkie broszury i płyty.

Obecnie ukazuje się wiele serii Biblioteki Pracy, która liczy ponad 1000 tytułów, cieszy się ona zainteresowaniem i uczniów, i nauczycieli. Nie oznacza to jednak, iż jest to narzędzie doskonałe, które może zastąpić wszystkie inne. Sam Freinet widział jej niedostatki i podkreślał, iż broszury Biblioteki nie zastępują podręcznika, one dają jakby „szkielet" danego tematu, pozostawiając uczniom i nauczycielom troskę o dalszą pracę nad tematem, na którą składa się poszukiwanie i synteza.

Freinet zajmował się nauczaniem dzieci młodszych, uczniów szkoły początkowej, po jego śmierci utworzono „Bibliotekę Pracy 2", tzn. dla drugiego stopnia nauczania. Czy Biblioteka ta zastępuje tradycyjne podręczniki szkolne? Autorzy nie potrafią udzielić zasadniczej odpowiedzi na to pytanie, gdyż doświadczenia są jeszcze zbyt nieliczne i krótkotrwałe.

W konkluzji redaktorzy tego numeru podkreślają, iż mimo krytyk i zarzutów wysuwanych pod ich adresem podręczniki istnieją we wszystkich systemach szkolnych i są dalej używane. Trzeba wierzyć, iż mogą powstawać dobre podręczniki

i w kierunku ich ulepszania winny zmierzać wysiłki wszystkich zainteresowanych.

Tytuł numeru z kwietnia (nr 133) brzmi: „Badania pedagogiczne" (recherche pédagogique). Rozważania na ten temat otwierają fragmenty kilku artykułów z lat 1971—1974. Stwierdza się w nich, że Francja od lat 50 jest widownią konfliktów między ruchami pedagogicznymi a administracją. Prądy odnowy najczęściej nie wychodziły od czynników oficjalnych, lecz miały nawet charakter „potajemny", nawet w opozycji do władz oświatowych. Tak było z ruchem Freineta w nauczaniu początkowym czy „klas nowych" w nauczaniu średnim. Były to eksperymenty spontaniczne, terenowe. Dopiero gdy okazało się, że ich rezultaty są pozytywne, uznane zostały przez władze. Więcej, wówczas przeniknęły one do różnych aktów oficjalnych, zarządzeń, okólników.

Obok badań tego typu eksperymentów „spontanicznych" podejmowanych przez praktyków istnieją również badania teoretyczne prowadzone przez Ministerstwo Oświaty i Uniwersytety. Zespoły badawcze tworzone przez Instytut Badań i Dokumentacji Pedagogicznej składają się najczęściej z nauczycieli korzystających ze zniżki godzin oraz psychologów, pedagogów — naukowców. Zapewnia to łączność teorii z praktyką, właściwe ustawienie eksperymentów.

Dość dużo kłopotów sprawia sprawa uogólnień na podstawie wyników przeprowadzonych eksperymentów. Niektórzy twierdzą, iż w pedagogice nie można nic „odkryć", iż nie ma tu praw ogólnych. Wyniki eksperymentów zależą od wielu czynników, środowiska, motywacji eksperymentatorów. Upowszechnianie wyników, wdrażanie do szerokiej praktyki prowadzi nieraz do formułowania przepisów i „recept".

Ankieta — kwestionariusz w sprawie badań pedagogicznych skierowana do czytelników *Cahiers* zawierała głównie pytania otwarte. Zrezygnowano więc z opracowań ilościowych, statystycznych nadesłanych odpowiedzi, cytując za to fragmenty ciekawszych czy bardziej charakterystycznych wypowiedzi.

Sama terminologia budzi szereg wątpliwości respondentów, używa się bowiem wielu pojęć, dokładnie nie precyzując, co rozumie się pod takimi terminami, jak: badania, doświadczenie, innowacje, eksperymenty, nauka o wychowaniu itp.

Nauczyciele zapytani, czy usiłują odnowić, ulepszyć swoją pracę, odpowiadają najczęściej: tak. Są to jednak próby własne, rzadko ukierunkowane przez naukowców czy włączone w nurt jakichś szerszych badań. W jednej z odpowiedzi czytamy, iż inicjatywy mogą powstawać w terenie, lecz nie zmniejsza to odpowiedzialności tych „na szczycie", gdyż do nich należy dawanie impulsów do prowadzenia badań, ustalanie ich celów, a następnie dokonywanie bilansu, oceny rezultatów, ustalanie na ich podstawie prawidłowości i tworzenie teorii. Inny respondent wyróżnia 3 rodzaje badań pedagogicznych: 1) proste ulepszenie techniczne, np. zastosowanie magnetofonu; 2) zmiana metod, np. zniesienie kary cielesnej; 3) ustalanie celów, czyli pytania typu: jakiego człowieka wychowywać, dla jakiego społeczeństwa?

Na zakończenie odpowiedzi na ankietę zamieszczono apel C.R.A.P. (koła Badań i Akcji Pedagogicznej) — żądanie dla całej społeczności wychowawców prawa do innowacji.

W dalszej części *Zeszytu* zamieszczono opisy szeregu eksperymentów bądź prowadzonych „w pojedynkę", bądź grupowo przez ekipy złożone z różnych specjalistów i obejmujące swym zasięgiem nie tylko jedną szkołę, lecz szereg różnych instytucji wychowawczych. Można tu przytoczyć przykład interesujących badań na temat środków audiowizualnych, w których uczestniczyło wielu praktyków i teoretyków, a dotyczyły one pracy szkół i instytucji wychowania pozaszkolnego. Były to badania zarazem podstawowe i stosowane, a na podkreślenie zasługuje dobra organizacja ciągłych, wzajemnych kontaktów „badaczy" i realizatorów, wdrażających do praktyki wyniki badań.

Rozdział ten kończą rozważania na temat badań pedagogicznych na poziomie krajowym. Grupa pracowników I.N.R.D.P. (Institut National de Recherche et de Do-

cumentation Pédagogiques — Instytut Badań i Dokumentacji Pedagogicznej w Paryżu) zamieściła uwagi zatytułowane „S.O.S. dla badań pedagogicznych". Sytuacja Instytutu, zwłaszcza jego komórki badawczej S.E.R.P. (services des études et recherches pédagogiques), została przedstawiona w czarnych barwach. Ciągłe zmniejszanie kredytów na badania, ograniczanie etatów i możliwości publikacji wyników badań, a ponadto coraz więcej zamówień ze strony Ministerstwa na prace usługowe i badania wyłącznie krótkofalowe — to wszystko sprawia, iż coraz trudniej jest we Francji prowadzić badania pedagogiczne na właściwym poziomie z uwzględnieniem wymogów metodologicznych.

Mimo iż sytuacja jest rzeczywiście trudna, istnieją jednak przesłanki, które umożliwiłyby wyjście z impasu. Należy do nich działalność Kół Badań i Działalności Pedagogicznej (C.R.A.P.), skupienie wielu osób wokół *Cahiers Pédagogiques*, które inicjują też wiele prac badawczych, oraz istnienie sprzyjającej atmosfery dla badań wśród nauczycieli i długoletnie tradycje w tym zakresie we Francji. Trzeba jednak stwierdzić, że w obecnej epoce nie wystarcza występowanie prądów i ruchów działających w sposób separatystyczny. Konieczne jest — wobec wielu bardzo odpowiedzialnych zadań — prowadzenie polityki na szczeblu centralnym w zakresie badań pedagogicznych. I taki postulat pod adresem władz, a zwłaszcza Ministerstwa Oświaty, zgłasza Redakcja *Cahiers*.

Oświata dorosłych jest tematem podstawowym numeru z maja 1975 (participer à la formation des adultes), opracowanym przez zespół z Dijon. Jeden z jego członków, Lucien Gilles, pisze we wstępie, iż w okresie od 1971 do 1974 r. usiłowano we Francji stworzyć system oświaty ustawicznej. Przed przystąpieniem do dalszych rozważań autorzy starają się sprecyzować definicję kształcenia permanentnego. Termin bywa używany w znaczeniu węższym i szerszym. W wąskim — oznacza kształcenie będące rezultatem stosowania ustawy z lipca 1971 r., czyli finansowane przez przedsiębiorstwa. W szerokim znaczeniu termin obejmuje całokształt działań jednostki, poprzez które w ciągu swego całego życia podnosi ona swoje kwalifikacje i swoje możliwości po to, by móc żyć w sposób pełniejszy. Rozważania zawarte w *Zeszycie* odnoszą się tylko do pierwszego, wąskiego rozumienia kształcenia permanentnego.

Ustawa z lipca 1971 r. precyzuje, iż Ministerstwo Oświaty jest tylko jedną z instytucji odpowiedzialnych za kształcenie ustawiczne. Świadczą też o tym dane statystyczne. I tak w r. 1973 wydatki na kształcenie ustawiczne wyniosły ogółem 730 milionów franków, w tym z budżetu resortu oświaty 29,5 miliona, tj. 4%. W kształceniu uczestniczyło 1 400 000 osób, trwało ono 98 000 000 godzin, przeciętnie w jednym cyklu 70 godzin. Na 100 kształcących się osób było 78 mężczyzn i 22 kobiety, w stosunku do liczby zatrudnionych kształceniem objęto 16% mężczyzn i 10% kobiet.

Obok tych danych dotyczących całej Francji przytoczone zostały szczegółowe liczby obrazujące rozmiary kształcenia, jego rodzajów, poziomu, czasu trwania i zakresu w Dijon.

W dalszej części *Zeszytu* przytoczono wypowiedzi różnych osób na temat kształcenia permanentnego zarówno przedstawicieli kadry pedagogicznej, jak związków zawodowych, szefów przedsiębiorstw, Ministerstwa Oświaty oraz samych zainteresowanych, tych, którzy się kształcą. Następnie znajdujemy opisy konkretnych akcji szkoleniowych w różnych częściach Francji i w rozmaitych przedsiębiorstwach, w tym także rolniczych.

Całość rozważań na temat kształcenia permanentnego we Francji kończy próba bilansu. Jean Falga w artykule pt. „Niebezpieczeństwa i szanse oświaty permanentnej" stara się pokazać, co już zrobiono w „długim marszu" w kierunku tej oświaty. Jak wiadomo, we Francji 0,80% budżetu każde przedsiębiorstwo musi przeznaczyć na kształcenie i doskonalenie pracowników. Chodzi jednak o to, by sumy te były

wydawane racjonalnie i przynosiły rzeczywistą korzyść zarówno przedsiębiorstwom, jak i pracownikom. Nie zawsze to ma jednak miejsce. Kształcenie organizowane przez fabryki jest niejednokrotnie tradycyjne, przestarzałe, nie nadążające za potrzebami życia.

Obok doświadczeń francuskich w rozdziale „kronika zagranicza" zamieszczono sprawozdanie z Węgier. Laurent Tarnoczi z Budapesztu pisze o oświacie dorosłych na Węgrzech (L'enseignement des adultes en Hongrie).

Ostatni w r. szk. 1974—75 numer *Cahiers* (nr 135 z czerwca 1975) podejmuje ważny i aktualny problem szkoły otwartej, jej związku ze środowiskiem, z rzeczywistością, pracą: „Ouvrir l'école sur les réalités du travail. Initiation au monde moderne".

W opracowaniu numeru uczestniczyła dość liczna ekipa, składająca się z 9 osób, która podsumowała przebieg i wyniki eksperymentów przeprowadzonych w szkołach francuskich II stopnia w dwóch kolejnych latach szkolnych: 1972/73 i 1974. Całość zagadnienia ujęto w trzy części.

Część pierwsza zatytułowana „projekt" mówi o celach, założeniach tego eksperymentu według koncepcji władz szkolnych oraz przedstawia punkt widzenia praktyków w tych sprawach.

Punktem wyjścia eksperymentu była ustawa o orientacji z 16 lipca 1971 i rozporządzenia wykonawcze do tej ustawy. Art. 4 precyzuje, iż kształcenie wszystkich uczniów na II stopniu nauczania winno obowiązkowo zawierać elementy ekonomiczne, społeczne i technologiczne przygotowania do życia. W okólnikach ministerialnych z roku 1972 adresowanych do władz terenowych mowa jest o sposobach realizacji tego art. 4.

Nauczanie musi odpowiedzieć na współczesne, nowe wymagania życia. Zbyt długo odcięte było od realnych spraw gospodarczych i społecznych, trzeba otworzyć szkołę na potrzeby środowiska. Musi ona rozwijać u uczniów poczucie ich odpowiedzialności osobistej za całość, za społeczeństwo, zrozumienie obowiązków wobec świata, natury, środowiska, społeczeństwa, wychowywać przyszłych obywateli.

Działalność ta traktująca o środowisku winna mieć miejsce w całym pierwszym cyklu nauczania II stopnia, tzw. premier cycle, który trwa 4 lata (klasy VI—III) i przyjmuje wszystkich uczniów, którzy ukończyli pięcioletnią szkołę początkową, czyli w wieku lat 11. Nie jest to jednak jakiś wyodrębniony przedmiot, nie chodzi też o dodawanie nowych treści do obowiązujących programów i przez to ich przeciążanie. Trzeba w ramach poszczególnych dyscyplin zwrócić po prostu uwagę na te zagadnienia dotąd zaniedbywane.

Ponieważ nauczyciele mają jednak mało doświadczeń z tego zakresu, postanowiono przeprowadzić eksperyment w kilku oddziałach klas czwartych i trzecich. Celem tego eksperymentu było sprecyzowanie, jakie treści mają się złożyć na „wprowadzenie" ekonomiczne i społeczne, by było ono pożyteczne i dostępne na tym szczeblu nauczania, jakimi metodami i środkami nauczania trzeba się posługiwać dla osiągnięcia pozytywnych rezultatów.

Eksperyment przybrał różną postać w poszczególnych szkołach. Ponieważ są to na ogół nowe i dość trudne pojęcia, dlatego nauczania rzadko podejmował się jeden nauczyciel, będący specjalistą w zakresie jednej dyscypliny. Rada pedagogiczna przydzielała ustaloną problematykę poszczególnym nauczycielom, z tym, iż zasadniczą rolę mieli do odegrania nauczyciele historii, geografii, wychowania obywatelskiego oraz prac ręcznych i rysunku. Praca ich miała być zespołowa, ponadto w zespole mogli uczestniczyć nie tylko ci nauczyciele, lecz i inne osoby, nawet z zewnątrz.

Siatka godzin nie została powiększona, wprowadzono jedynie wychowanie przez prace ręczne (T.M.E. — travaux manuels éducatifs) również w klasie szóstej i piątej. Ponadto dotychczasowy program wychowania obywatelskiego, w znacznym stopniu pomyślany jako studium środowiska (od najbliższego otoczenia do życia

ekonomicznego, gospodarki narodowej), może z powodzeniem służyć zbliżeniu uczniów do życia, dawać im znajomość konkretnych faktów, będących tym właśnie postulowanym wprowadzeniem ekonomicznym i społecznym. W tym sensie wykorzystywano godziny wychowania obywatelskiego w omawianym eksperymencie.

Trwał on dwa lata, został zapoczątkowany spotkaniem i dyskusją w Sèvres pod kierunkiem wizytatorów Ministerstwa Oświaty. Również w Sèvres dokonano podsumowań w r. 1973 i 1974, pierwsze rezultaty ogłoszono w biuletynie „Les Amis de Sèvres". Do pracy przystąpiło 125 klas trzecich i czwartych w czterech różnych regionach Francji.

Redakcja przytacza następnie opinie praktyków na temat podjętego przez nich eksperymentu. Nauczyciele podkreślają celowość integrowania nauczania różnych przedmiotów, pracowania w pluridyscyplinarnym zespole specjalistów, co sprzyja wiązaniu teorii z praktyką, wyrabianiu u uczniów umiejętności obserwacji itp.

Jednocześnie nauczyciele przytaczają rozmaite trudności, jakie pojawiły się w trakcie prowadzenia eksperymentu. Do najważniejszych należy brak czasu zarówno na spotkania, dyskusje i ustalanie planów pracy przez ekipę nauczycieli, jak i na włączenie tej problematyki do i tak przeciążonej siatki godzin.

W jednej ze szkół przeprowadzono ankietę na temat eksperymentu wśród rodziców. Stosunek ich był pozytywny, podkreślali wzrost zainteresowań u dzieci, uważali, że takie nauczanie jest pożyteczne i życzyliby sobie jego upowszechnienia. Sygnalizują jednak przeciążenie dziecka, które na poszukiwania potrzebnych informacji i materiałów musi zużyć część czasu przeznaczonego na odpoczynek.

Część druga omawianego zagadnienia — to krótkie sprawozdania z eksperymentu w kilku liceach i C.E.S. (Collège d'Enseignement Secondaire — Kolegium Nauczania Średniego). Pracowano w grupach, pod kierunkiem nauczyciela, nawiązując współpracę z różnymi instytucjami, przedsiębiorstwami, fabrykami, gospodarstwami rolnymi. W czasie wizyt uczniowie przeprowadzali wywiady, wypełniali ankiety i kwestionariusze, zapisywali na taśmie magnetofonowej wypowiedzi różnych osób, sporządzali sprawozdania. Trudność stanowił niedostatek funduszy na przejazdy i pokrycie innych kosztów.

Nauczyciele stwierdzają, iż trudno jest ocenić osiągnięte rezultaty, gdyż nie przeprowadzano żadnych testów, badań itp. Można jednak zauważyć pewne pozytywne zmiany, jak np.:

— lepsze zrozumienie przez uczniów problemów ekonomicznych, gospodarczych,
— polepszenie się klimatu, stosunków między uczniami, większa współpraca i wzajemna pomoc,
— postępy w języku ojczystym, do czego przyczyniło się pisanie sprawozdań z wykonanych prac,
— bardziej konkretnie uczniowie zobaczyli sprawę swego przyszłego wejścia do czynnego życia, do zawodu,
— po przejściu do następnej klasy, mimo iż nie prowadzono w niej już eksperymentu, dały się zauważyć jego pozytywne skutki w postaci inicjatywy, zainteresowania i dojrzałości uczniów (co stwierdzali również rodzice).

Trzecia, ostatnia część tej problematyki jest sformułowaniem wniosków z eksperymentów oraz perspektyw na przyszłość. Ogólnie stwierdza się, że była to działalność interesująca i kształcąca. Uczestniczący w eksperymencie nauczycieli byli wolontariuszami, nie otrzymującymi żadnego ekwiwalentu za swą dodatkową pracę. Najcenniejszą stroną eksperymentu wydaje się interdyscyplinarność, dla celów „wprowadzenia do świata współczesnego" nie przewidziano jakiegoś nowego przedmiotu, lecz wykorzystano programy dyscyplin już istniejących. Wszystkie przedmioty mają bowiem za zadanie przygotowanie obywateli odpowiedzialnych, aktywnych i świadomych.

Obok omówionych już spraw w numerze znalazła się jeszcze jedna, będąca z nimi

w związku, a zatytułowana „Ze szkoły do fabryki'. Chodzi tu o dwa aspekty tego zagadnienia: wizyty uczniów w fabrykach oraz o staże w nich nauczycieli. Pierwszy z nich nie jest nowy, gdyż kontakty uczniów ze światem pracy praktykowane są od dawna. Tu konkretnie chodzi o właściwe metody i organizację takich kontaktów.

Stwierdza się, że dla prowadzenia tego rodzaju pracy trzeba przygotować nauczycieli, którzy sami muszą zdobyć wiedzę i orientację w świecie techniki. Znajdujemy następnie uwagi i wskazówki dotyczące wyboru zakładu produkcyjnego, który młodzież ma zwiedzić, przygotowania wizyty, tzn. przygotowania do niej uczniów oraz nawiązania kontaktów z dyrekcją zakładu i ustalenia planu i organizacji wizyty uczniów. Dalej omawia się samą wizytę, jej przebieg oraz rolę nauczyciela w trakcie jej trwania, a także sposoby omówienia i podsumowania wizyty i jej rezultatów.

Jeśli chodzi o staże nauczycieli w przedsiębiorstwach, to jest to oryginalny eksperyment zaproponowany przez dyrekcję ód spraw orientacji i kształcenia permanentnego w Ministerstwie Oświaty w r. szk. 1971/72. Chodziło o skierowanie nauczycieli do przedsiębiorstw na przeciąg kilku miesięcy nie w celu doskonalenia zawodowego, lecz zbliżenia ich do świata pracy.

Cele tych stażów zostały sformułowane następująco:

— wytworzenie pozytywnej postawy w stosunku do tematów dotyczących uprzemysłowienia i rozwoju przemysłowego,
— spowodowanie zrozumienia przez codzienną praktykę warunków życia przedsiębiorstw w zakresie spraw gospodarczych, społecznych i finansowych,
— zadzierzgnięcie więzów osobistych i trwałych między kadrą techniczną i nauczycielami,
— wzbudzenie w środowisku nauczycielskim większego zainteresowania światem gospodarczym i społecznym,
— próba, by nauczyciele, którzy odbyli taki staż, po ich powrocie do własnego środowiska stali się czynnikiem przekształcania struktur tradycyjnych.

Poszczególne okręgi szkolne realizując te wytyczne zaczęły organizować staże nauczycielskie w przedsiębiorstwach. W r. szk. 1971/72 wzięło w nich udział 80 nauczycieli, w r. szk. 1972/73 ok. 120, a w r. szk. 1973/74 — 150. Staże trwają około 6 miesięcy w różnych rodzajach przedsiębiorstw (przemysł, handel, bank, administracja, władze lokalne).

Zamieszczono w *Zeszycie* wypowiedzi kilku nauczycieli, którzy odbyli takie staże, a podsumowując trzyletnie doświadczenia stwierdzono, że staże były pod wieloma względami pożyteczne (m.in. umożliwiły nauczycielom poznanie innych, poza własnym, środowisk pracy, zaktualizowanie ich wiadomości z zakresu gospodarki i techniki), ale impreza ta nie była dopracowana w szczegółach, a także status „stażysty" będącego dalej pracownikiem oświaty (płatny przez resort), a przez to osobą trochę „z zewnątrz" przedsiębiorstwa nie jest ściśle ustalony.

Z innych tematów, jakie znalazły się w omawianym numerze, warto wspomnieć o korespondencji, jaka napłynęła do Redakcji w związku z *Cahier* nr 132 o podręczniku. Umieszczono w nim też opis doświadczenia jednego z C.E.S. (kolegiów) w okolicy Paryża, dotyczącego przygotowania i wystawienia sztuki teatralnej przez uczniów. Wykonali oni wszystkie prace, poczynając od pomysłu tematu, napisania tekstu, poprzez reżyserię, inscenizację, dekoracje itp.

Irena Janiszowska

KRONIKA KRAJOWA

UJĘCIE SYSTEMOWE W BADANIACH NAD WYCHOWANIEM

Wychowanie należy do wyjątkowo skomplikowanych procesów społecznych. Z jednej strony istoty wychowania nie da się zgłębić i wyjaśnić ograniczając się tylko do dorobku pedagogiki jako nauki, bowiem zarówno wiedza socjologiczna, psychologiczna, medycyna, nauki polityczne, jak i inne dyscypliny nasycają pojęcie wychowania zupełnie nową treścią. Z drugiej strony takie obiekty badań, jak np. człowiek, społeczeństwo, organizm, a także wychowanie, zawsze sprawiały badaczom trudności w ustaleniu natury, struktury, genezy, prawidłowości rozwoju, ze względu na ogromną ich złożoność. Istota złożonych przedmiotów badań wymyka się szczególnie tym badaczom, którzy głównie stosują w badaniach podejście analityczne. Wnikliwe nawet, lecz tylko cząstkowe analizowanie poszczególnych elementów czy ich funkcji, izolowanych najczęściej od całej, złożonej organizacji badanego przedmiotu, jego wewnętrznej aktywności i dynamizmu, daje wiedzę znacznie zubożałą i niepełną.

Jedną z prób przezwyciężenia wymienionych trudności jest wprowadzenie do badań ujęcia systemowego, ujęcia, u podstaw którego leży idea całościowości, syntezy. Łatwiej można zrozumieć i rozwiązać zarówno naukowe, jak i praktyczno-życiowe problemy, gdy spojrzy się na nie z punktu widzenia pewnej złożonej, większej całości, jako na element tej całości, ściśle z nią związany prawidłowościami jej funkcjonowania, czyli ze wszelkich możliwych stron, w powiązaniu z innymi zjawiskami, kiedy potraktuje się obiekt badań jako system.

W literaturze pedagogicznej spotykamy się dość często z terminem „system", szczególnie w odniesieniu do wychowania. Mówi się o systemach wychowania i ma się wtedy na uwadze pewną całość. Najczęściej jednak nie jest ona zdefiniowana ściśle i jasno w sensie naukowym, a oparta jest raczej na intuicji twórcy. Przejście od potocznego pojęcia istoty systemu wychowania do pojęcia bardziej naukowego łączy się z wprowadzeniem do nauk pedagogicznych współczesnej wiedzy systemowej, którą zajmuje się ogólna teoria systemów.

Ogólna teoria systemów przedstawia system jako złożony, hierarchiczny, polistrukturalny, wielopoziomowy, aktywny i dynamiczny obiekt. Specyfika danego obiektu nie wyczerpuje się sumą cech poszczególnych elementów systemu. U podstaw leży charakter związków i stosunków między określonymi elementami, podsystemami, a także stopień wkładu elementów i podsystemów w ogólne funkcjonowanie systemu. Ujęcie systemowe to przede wszystkim inny niż dotychczas sposób myślenia badacza. Winien on ujrzeć w rozpatrywanym obiekcie badań system i badać go jak system.

Czy i w jakim stopniu ten nowy sposób badania rzeczywistości wprowadzony w obszar zjawisk i procesów wychowawczych wzbogaci pedagogikę jako naukę, czy otworzy nowe drogi przed działalnością praktyczną pedagogów, jakie są perspektywy przystosowania teorii i metodologii systemowej do badań nad wychowaniem, a szczególnie do badań mikrosystemów wychowawczych, to problematyka, nad którą pracuje od 2 lat Zakład Badań Systemów Wychowania Instytutu Badań Pedagogicznych pod kierownictwem prof. dra hab. A. Lewina. Z inicjatywy tego Zakładu w dniach 3—9 maja br. w Mądralinie k. Warszawy zostało zorganizowane seminarium na temat możliwości zastosowania ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem. Seminarium było próbą podsumowania dotychczasowego dorobku Zakładu Badań Systemów Wychowania w tej dziedzinie oraz osiągnięć ośrodków naukowych z innych krajów, współpracujących z Zakładem. Oprócz pracowników i współpracowników Zakładu uczestniczyła w seminarium grupa specjalistów za-

równo naukowców, jak i praktyków z ZSRR, Bułgarii, NRD i Węgier. Seminarium miało charakter nie tylko informacyjny, ale również poszukiwawczy. W dyskusji starano się ustalić, w jakim kierunku powinny pójść dalsze badania w tej dziedzinie, jakie winny być założenia oraz metodologia badań systemowych.

Problematyka łącząca się z zastosowaniem ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem jest obszerna. Dotyczy różnych stron współczesnej pedagogiki, zagadnień zarówno szczegółowych, jak i bardziej syntetycznych. Poniżej przedstawione zostały grupy problemowe (I—V) i tematy materiałów, wokół których toczyła się dyskusja specjalistów. Są one również przeglądem dotychczasowych kierunków zainteresowań teoretyków i praktyków ujęcia systemowego.

I. Ogólna problematyka ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem

A. Lewin	— Przeszłość i perspektywy współpracy w zakresie poszukiwań systemowych w dziedzinie wychowania.
G. M. Fiłonow (ZSRR)	— Zastosowanie ujęcia systemowego do analizy systemu wychowania (zarysowanie problemów).
W. Dorst (NRD)	— Systemowy charakter wychowania z ogólnopedagogicznej, treściowej, metodycznej i badawczej pozycji.
K. Gorzelok A. Lewin J. Radziewicz	— W poszukiwaniu pedagogicznej teorii systemów wychowawczych.

II. Problemy funkcjonowania i badania makrosystemu oświatowo-wychowawczego

J. Wołczyk	— Założenia reformy systemu oświaty i wychowania w PRL.
D. Kałderon (Bułgaria)	— Niektóre problemy zarządzania procesem wychowania.
T. Kozma (Węgry)	— Możliwości badań nad organizacją w oświacie.
M. Franjasz	— Relację między makrosystemem oświatowym a mikrosystemem wychowawczym szkoły.
A. Lewin	— Problem rozbieżności między celami wychowania założonymi a realizowanymi.

III. Mikrosystemy wychowawcze

S. Karaiwanowa (Bułgaria)	— O systemie pracy wychowawczej w szkole.
A. Lewin	— Wprowadzenie do analizy procesu powstawania, rozwoju i funkcjonowania mikrosystemów wychowawczych.
J. Radziewicz	— O przedmiocie i badaniach mikrosystemu wychowawczego w szkole.

IV. Ujęcie systemowe problematyki wychowania kolektywnego

T. Mudrik (ZSRR)	— Kolektyw w systemie komunistycznego wychowania. — Kolektyw jako system społeczno-pedagogiczny.
N. Nikołajewna (ZSRR)	— Organizowanie kolektywnej działalności poznawczej na lekcjach j. polskiego.
A. Michajłowna (ZSRR)	— j.w. na lekcjach matematyki.
A. Petrikas (Węgry)	— Problemy badania i rozwoju kolektywu uczniowskiego jako systemu.

V. Przykłady zastosowania ujęcia systemowego w badaniach pedagogicznych

J. Radziewicz — Założona i rzeczywista funkcja wychowawcy klasy (próba ujęcia systemowego).

K. Gorzelok — Ocenianie osiągnięć uczniów w systemie wychowawczym szkoły.

— Orientacja młodzieży do zawodu nauczycielskiego w systemie wychowawczym szkoły ogólnokształcącej.

B. Puszkin — Zróżnicowana ocena zachowania uczniów jako element systemu wychowawczego szkoły.

E. Kiss (Węgry) — Rola kolektywu pedagogicznego gimnazjum w kształtowaniu systemu wychowania.

D. Rusakowska — Uczestnictwo zespołu pedagogicznego w tworzeniu systemu wychowawczego.

Ujęcie problematyki wychowawczej w sensie systemowym nie jest sprawą łatwą i prostą. Pedagodzy stawiają dopiero pierwsze kroki w tej nowej dziedzinie poszukiwań, ale w wyniku zarówno wstępnych badań, jak i przewidywań uwidocznia się wyraźnie, że otwierają się nowe perspektywy w badaniach nad wychowaniem.

Przede wszystkim podejście systemowe pozwala na ujęcie w sposób scalony wiedzy o działalności wychowawczej. Wychowanie jest słabszą stroną współczesnego systemu oświatowo-wychowawczego. Można przypuścić, iż jedną z przyczyn było analityczne podejście do procesów wychowania. Teoretycy, co najwyraźniej uwidocznia się w podręcznikach, całą wiedzę o wychowaniu rozbijają na szereg składników. Omawiają bardzo dokładnie, lecz osobno cele, treści, metody, środki, formy organizacyjne, efekty itp. Od tak rozdrobnionej wiedzy trudno przejść nauczycielom do rzeczywistości, czyli do konkretnego dziecka, klasy szkolnej. W rezultacie jego pojedyncze, rozproszone poczynania wychowawcze, nie wiążące się z oddziaływaniem innych osób z otoczenia dziecka, nie podporządkowane jednej głównej idei i celowi wychowania nie przynoszą efektów. Analiza pracy bardzo dobrych wychowawców wykazuje, iż ich sukcesy wynikają z umiejętności stworzenia wokół dziecka pewnej całościowej atmosfery. Z ogromną intuicją potrafią oni zjednoczyć wszystkie poczynania wokół dziecka, realizując przy tym jednolitą koncepcję pedagogiczną.

Ujęcie systemowe odsłania przed badaczem i praktykiem całą złożoną różnorodność wzajemnych powiązań i zależności pomiędzy poszczególnymi składnikami wychowania. Wykazuje też, jaka jest ich rola w całym systemie działalności wychowawczej, jak zmiana jednego elementu systemu może pociągnąć za sobą cały ciąg przekształceń w różnych dziedzinach pracy wychowawczej. Tym samym ujęcie systemowe pozwala na skuteczniejsze organizowanie działalności wychowawczej. Postulaty, wynikające z teorii pedagogicznych, dzięki ujęciu systemowemu nie będą dotyczyć tylko fragmentów rzeczywistości (jak to było do tej pory), ale całości.

Wprowadzenie do pedagogiki ujęcia systemowego umożliwi też bardziej wnikliwą i wszechstronną analizę obiektów, zjawisk i procesów wychowawczych, łącznie z uwzględnieniem ich dynamiki i organizacji, której to wiedzy nie można byłoby zdobyć poprzez mechaniczną syntezę wiadomości o częściach systemu.

Podejście systemowe zastosowane do analizy systemu oświatowo-wychowawczego pozwoliło na bardzo istotne z punktu widzenia teorii i praktyki pedagogicznej rozróżnienie makrosystemu (system oświatowy kształtujący się na terenie całego kraju) i mikrosystemu (system wychowania w poszczególnych placówkach). Podział ten ujawnił niektóre dysproporcje i niedostatki w rozwoju pedagogiki, m.in. brak ogólnej, naukowej charakterystyki makrosystemu oświatowego. Jak wynika ze wstępnych badań, jedną z ważnych spraw, które pomogą określić prawidłowości funkcjonowania oraz efektywność działania całego systemu oświatowo-wychowawczego, jest ustalenie wzajemnych więzi między makro- i mikrosystemami. Ujęcie systemowe może stać się tą metodą, która pozwoli odkryć różnorodność tych więzi. Znajomość

powiązań umożliwi m.in. opis, jakimi drogami następuje przepływ informacji między tymi systemami, jak dokonuje się przetwarzanie tych informacji, jakie czynniki stymulują i hamują funkcjonowanie całości systemu oświatowo-wychowawczego.

Z problematyką powyższą łączy się zagadnienie rozbieżności między celami wychowania założonymi przez twórców systemu oświatowo-wychowawczego a celami, jakie mikrosystem rzeczywiście realizuje. Analiza systemowa pozwoliła na sformułowanie stwierdzenia, że mikrosystem rozwija i funkcjonuje pod wpływem 2 grup celów. Pierwsza grupa stanowi cele naczelne, główne, wyrażające ideały i wartości przyjęte przez ogół społeczeństwa. Druga grupa funkcjonuje wewnątrz systemu w postaci celów, oczekiwań, potrzeb itp. ludzi tworzących system. Założone ogólne cele działają więc jako osobowe warianty. Osiągnięcie zbieżności między tymi dwoma układami celów to jedno z ważniejszych zadań w przebudowie systemu oświaty i wychowania.

Żywe zainteresowanie pedagogów praktyków i teoretyków budzi proces powstawania, rozwoju i funkcjonowania mikrosystemu. W systemie wychowania wiodąca rola przypada szkole. Z jednej strony należałoby stworzyć taki system, który najlepiej podkreślałby jej priorytetową rolę. Z drugiej zaś — w każdej szkole czy innej placówce wychowawczej odbywa się nieustannie, w sposób do tej pory raczej intuicyjny niż oparty na naukowej wiedzy, złożony proces budowy mikrosystemu wychowawczego i proces ten wymagałby uściślenia naukowego.

Mikrosystem jest systemem o dużym stopniu złożoności. Ujęcie systemowe jest w tej chwili jedyną metodą, która pozwala na uchwycenie i zinterpretowanie mechanizmów leżących u podstaw procesów jego powstawania, rozwoju i funkcjonowania. Do tej pory główną metodą było rejestrowanie i zestawianie różnych oddzielnych form i poczynań wychowawczych. Ujęcie systemowe nie tylko ujawnia te działania wychowawcze, lecz potrafi przedmiotem analizy uczynić pedagogiczne doświadczenie integralne, całościowe, ustalić więc, w jakim określonym stosunku do działalności szkoły jako całości pozostają zarówno treści oddziaływania wychowawczego, formy organizacyjne, techniki i inne czynności wychowawcze oraz atrybuty zewnętrzne systemu. Pozwala też uchwycić dynamizm mikrosystemu wychowawczego, czyli nieustanny rozwój funkcji działań pedagogicznych, struktur, a także ujawnić, jak przebiega proces wewnętrznej organizacji systemu, czyli jego samoorganizacja.

Ujęcie systemowe może stać się wydatną pomocą w budowie mikrosystemu. Wtedy sami nauczyciele, jako główni twórcy tego systemu, musieliby wykazać się doskonałą znajomością zasad i specyficznej logiki myślenia systemowego.

Tworzenie i badanie systemów wychowania ściśle się ze sobą łączy. Badanie mikrosystemu może służyć diagnozie (ocenie zintegrowania lub ocenie efektywności działalności wychowawczej w konkretnej placówce), korekcie (zmierzającej do redukcji zjawisk patologicznych w systemie), a także prognozie (związanej z przebudową mikrosystemu poprzez wdrażanie do systemu założonego modelu mikrosystemu lub usprawnienie wewnętrznej organizacji systemu).

Jednym z zadań praktycznych, które mamy na celu wprowadzając nowe podejście metodologiczne do badań nad wychowaniem, jest doskonalenie pracy szkoły i nauczycieli. Proces budowy mikrosystemu, dokładna jego znajomość pozwoli na zintensyfikowanie działalności wychowawczej. Można jednak również stosować ujęcie systemowe do analizy poszczególnych problemów wychowawczych. Diagnoza jakiegokolwiek problemu uwarunkowana będzie posiadaniem informacji o tym, jaką funkcję wobec całego makrosystemu, mikrosystemu i poszczególnych jego części spełniają badane elementy. W ten sposób badania zjawisk wychowawczych przeprowadzone metodą ujęcia systemowego pozwalają na zmianę dotychczasowego spojrzenia na zagadnienia już niejednokrotnie znane i opisane. Ujęcie systemowe uzasadniło np. konieczność zmiany dotychczasowego stylu kierowania szkołą (stylu opartego wg

podziału na podwładnego i przełożonego) i wprowadzenie takiego, który polega na współpracy całego zespołu pedagogicznego. Członkiem zespołu staje się również dyrektor. Rola wychowawcy i dyrektora polega na takim pobudzaniu i koordynacji działalności wychowawczej, by nastąpiło zintegrowanie tej działalności, wszystkich poczynań wychowawczych (na poziomie czy to klasy szkolnej, czy całej szkoły).

Dalej z badań szczegółowych wynika, że wszelkie poczynania zmierzające do rozwoju i ulepszania działalności wychowawczej muszą wynikać z analizy całości systemu, wszelkich jego elementów, sprzężeń między nimi, inaczej mogą prowadzić do zakłóceń systemu lub też mogą zostać przez system odrzucone.

Zwolennicy ujęcia systemowego w badaniach pedagogicznych podkreślają, że pedagogika jest na tym etapie rozwoju, kiedy wyraźnie ujawnia się potrzeba i możliwości stworzenia podstaw pedagogicznej teorii systemów wychowania. Wiele dyscyplin naukowych wprowadza myślenie systemowe, które wnosi nowe zasady porządkowania już istniejącej wiedzy, inną jej interpretację. Przynosi to tym naukom korzyści, bowiem podnosi się wartość wypracowanych przez nie uogólnień teoretycznych, a także stawia przed nimi nowe zagadnienia do rozwiązania.

Przejście od ogólnej teorii systemów do pedagogicznej teorii systemów nie jest rzeczą łatwą z różnych względów. Powodem jest zarówno ogromna złożoność i mała uchwytność zjawisk wychowawczych, jak i fakt, iż do swej realizacji ujęcie systemowe wymaga zmiany sposobu myślenia pedagogicznego, przebudowy systemu tradycyjnych pojęć, stworzenia nowych metod badawczych, przyswojenia specyficznej logiki myślenia systemowego. Dla prawidłowego rozwoju pedagogicznej teorii systemów wychowania konieczna jest ścisła jej więź z praktyką, i to zarówno z praktyką eksperymentalną, jak i masową.

Hanna Miska

WYCHOWANIE JAKO ŚWIAT W SOBIE I ODBICIE ŚWIATA
(Sesja naukowa w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego)

W dniu 29 maja 1976 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego odbyła się sesja naukowa na temat „Wychowanie jako świat w sobie i odbicie świata". Celem tak zatytułowanej sesji było uczczenie pracy naukowej i dydaktycznej profesor dr Romany Miller.

Profesor Romana Miller od 45 lat zajmuje się kształceniem nauczycieli na różnych formach i stopniach studiów, na przykład magisterskich i doktorskich. Od 31 lat nieprzerwanie pracuje w Zakładzie Pedagogiki, najpierw Wyższej Szkoły Pedagogicznej, później Uniwersytetu Gdańskiego, pełniąc funkcję kierownika Zakładu.

Prace badawcze podejmowane przez Profesor zmierzają do pogłębienia problematyki teorii wychowania i wiązania jej z różnymi dyscyplinami naukowymi, teorią informacji, teorią organizacji i zarządzania, socjologią i psychologią.

Powołany przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego Komitet Organizacyjny Sesji wobec tak bogatego zakresu zainteresowań Profesor miał trudne zadanie określenia formuły spotkania. W efekcie został zaproponowany cytat z książki Edgara Faure'a pt. „Uczyć się, aby być".

Raport o stanie oświaty na świecie był pozycją inspirującą cykl wykładów i konwersatoriów na studium doktoranckim. Idea książki bliska Profesor jednocześnie była znana młodym pedagogom, którzy mieli wziąć udział w Sesji.

Otwarcia Sesji dokonała Dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego doc. dr Irena Jundziłł. Przewodniczył Sesji doc. dr hab. Klemens Trzebiatowski.

W pierwszej części Sesji referaty charakteryzujące istotne problemy współczesnej pedagogiki wygłosili profesorowie Bodgan Suchodolski, Aleksander Kamiński, Stanisław Kowalski. Odczytano referat nieobecnego profesora Ryszarda Wroczyńskiego. Profesor Ludwik Bandura przedstawił dorobek dydaktyczny i naukowy Jubilatki. W drugiej części głos zabrali przedstawiciele ośrodków naukowych w Polsce, władz Uniwersytetu Gdańskiego, współpracownicy, uczniowie, studenci, na zakończenie Profesor Romana Miller.

Profesor Bogdan Suchodolski swoje wystąpienie zatytułował „Wychowanie i człowiek". Przyjmując punkt widzenia wynikający z powiązań między pedagogiką i antropologią filozoficzną wyodrębnił i scharakteryzował zadania współczesnego wychowania. Pierwsza grupa zadań związana jest z przygotowaniem ludzi do indywidulnej i społecznej walki o byt, dobrobyt i postęp. W tym zakresie wychowanie ma służyć rozwojowi różnego typu ludzkich sprawności. Coraz silniej zaznaczający się skomplikowany charakter współczesnej cywilizacji formułuje także inny typ zadania. Wychowanie ma przygotować człowieka do „pełnej egzystencji", co przejawiałoby się w uczestniczeniu człowieka jako twórcy w rozwijaniu cywilizacji. Tak rozumiane zadanie wychowawcze winno poprzez indywidualny wysiłek poznawczy doprowadzać do umiejętności przeżycia sztuki, przyjaźni, miłości, piękna w przyrodzie, refleksji nad własnym życiem. Jednak najbardziej skomplikowanym zagadnieniem doby współczesnej, zdaniem Autora, jest problem przygotowania ludzi do życia w społeczeństwie. Życie w tzw. „wertykalnym społeczeństwie", które jest ukształtowane hierarchicznie, gdzie istnieją różne szczeble kompetencji, ogniwa władzy, wymaga umiejętności przekraczania barier, uzyskiwania stanowisk, zdobywania sukcesu. Inne problemy wychowawcze rodzi „społeczeństwo horyzontalne" o charakterze równościowym, egalitarne. W tym społeczeństwie, w którym panuje wspólnota i swoboda, należy przygotowywać ludzi do samodzielnego rozstrzygania, co jest dla nich ważne.

Wobec różnorodności form społecznych dzisiejszych czasów, wychowanie powinno przygotować ludzi do sprostania koniecznościom życia społecznego przez zdobywanie umiejętności organizowania sił, osiągania sukcesów, przekraczania barier. Jednocześnie wychowanie ma stać się procesem sprzyjającym rozwojowi impulsów twórczych, realizacji ludzkiej wolności i wspólnoty.

Z kolei profesor Aleksander Kamiński przedstawił referat na temat „Pedagogiczne zainteresowania gerontologią społeczną jako odzew na potrzeby przyspieszonej zmienności świata". Autor zwrócił uwagę na problemy, jakie napotykają ludzie starzy w społeczeństwach uprzemysławiających się. Są nimi: degradacja starości, doświadczenia społecznego, moralnego, sieroctwo społeczne ludzi starych — tragiczniejsze, jak sądzi się, niż sieroctwo dzieci, nadmiar czasu wolnego występujący w wieku emerytalnym i trudności jego zagospodarowania. Wobec trudnych do rozwiązania problemów „ludzi trzeciego wieku" rosną zadania gerontologii i pedagogiki. Jednocześnie wynika konieczność integracji obu dyscyplin naukowych w poznaniu i rozwiązywaniu problemów wychowania ludzi do starości i poszukiwania metod ocalenia młodości.

Współpraca pedagogów z gerontologami dotyczyłaby między innymi poznawania zainteresowań, potrzeb, aspiracji ludzi przechodzących na emeryturę, tak by lata senioratu nasycić satysfakcjami i użytecznością. Poszukiwania obu dyscyplin zmierzałyby także w kierunku aktywizowania ludzi starszych w życiu społecznym. Integracja obu dyscyplin miałaby się szczególnie zaznaczyć w powoływaniu instytucji i kształceniu służb gerontologicznych, tak by umiały one nadać swej pracy walor wychowawczy.

Profesor Ryszard Wroczyński przedstawił problem interdyscyplinarnych badań w pedagogice. Tego typu badania, zdaniem autora, nadają sprawom wychowawczym

większą rangę oraz stwarzają możliwość pełniejszego poznania rozwoju indywidualnego i społecznego młodej generacji.

Współdziałanie pedagogów z przedstawicielami innych dyscyplin naukowych: medycyny, psychologii, higieny, psychiatrii, ma swoją tradycję sięgającą okresu upowszechnienia oświaty. Szczególnie ożywiony rozwój interdyscyplinarnych badań pedagogicznych nastąpił po II wojnie światowej. Na skutek rozwoju środków masowego przekazu, upowszechnieniu się idei ustawicznego kształcenia poszukiwanie związków pedagogiki z innymi naukami stawało się konieczne w wyjaśnianiu bardziej skomplikowanej rzeczywistości. Stąd współczesna pedagogika w większym niż dawniej stopniu opiera się na uogólnieniach i prognozach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych.

Profesor Stanisław Kowalski scharakteryzował zagadnienie warunków egalitaryzacji wykształcenia. Zwrócił uwagę na upowszechniającą się na świecie ideę organizowania całej młodzieży warunków równego startu i równych szans kształcenia. Badania porównawcze wskazują, że realizacja tej idei jest uzależniona jednak od społecznych warunków kraju. Większe szanse realizacji tej idei są w społeczeństwach socjalistycznych. Na przykład na tle wskaźników światowych zaznaczają się osiągnięcia Polski i Związku Radzieckiego w zakresie dostępu młodzieży robotniczej i chłopskiej do szkół średnich i wyższych. Lecz i w tych społeczeństwach zauważa się słabości systemu oświaty. Między innymi w Polsce występują dysproporcje w dostępie młodzieży różnego pochodzenia do szkół ponadpodstawowych i średnich. Obserwuje się także czterokrotnie wyższy udział młodzieży z miast w studiach wyższych. Przyczyn tego stanu rzeczy dopatruje się Autor między innymi w nierównych warunkach rozwoju dzieci we wczesnym dzieciństwie, zróżnicowanym poziomie pracy szkół w różnych środowiskach. Natomiast możliwości postępu w tym zakresie dostrzega w reformie systemu oświatowego i zwiększeniu roli środowisk lokalnych w tworzeniu rozwiązań modelowych szkolnictwa.

Z kolei profesor Ludwik Bandura scharakteryzował dorobek naukowy i dydaktyczny profesor Romany Miller. Podkreślił, że w kierunkach poszukiwań badawczych Profesor zaważyło zetknięcie się z osobą i twórczością Floriana Znanieckiego. W całokształcie Jej zainteresowań naukowych dają się wyodrębnić główne nurty:

1. Przyjmując punkt widzenia systemowy, Profesor podjęła się analizy celów, uwarunkowań i wyników procesu wychowawczego w powiązaniu z procesem rozwoju społecznego i rozwoju osobowości. Propozycja pomiaru wyników wychowania, które można oznaczać wielowymiarowymi wskaźnikami zmian, w osobowości wychowanków, otoczeniu zewnętrznym, instytucjach wychowawczych jest nowatorska w dorobku teorii wychowania i inspiruje praktykę wychowawczą. Powiązanie pracy wychowawców z zaproponowanymi formami poszukiwań nadaje jej charakter twórczy.

2. Innym kierunkiem zainteresowań Profesor jest problematyka wychowania estetycznego, a zwłaszcza wychowania przez sztukę. Prowadzone badania dotyczą roli świata fikcyjnego proponowanego przez książkę, teatr, film, zabawę w przygotowaniu odbiorcy do uczestnictwa w świecie rzeczywistym. Rola świata fikcji polega na kompensowaniu i wzbogacaniu procesu poznania i działalności jednostki w rzeczywistości.

3. Trzecim nurtem zainteresowań naukowych są zagadnienia współczesnej rodziny, a zwłaszcza jej roli w wyrównaniu startu szkolnego dzieci i młodzieży i kształtowaniu postawy moralnej młodego pokolenia.

4. Inną płaszczyzną analiz są problemy samowychowania, samorozwoju, samoakceptacji. Prawidłowo ukształtowane te procesy są warunkiem pomyślnego rozwoju osobowości.

Autor referatu zwrócił uwagę na twórczy wkład dorobku naukowego Profesor Romany Miller w pedagogikę socjalistyczną. Wskazał na zasługi Profesor w zakre-

sie kształcenia nauczycieli Polski Ludowej. Profesor wykształciła 13 doktorów i 200 magistrów pedagogiki.

Na drugą część Sesji złożyły się przemówienia okolicznościowe przedstawicieli środowisk naukowych Warszawy, Łodzi, Poznania, Wrocławia, Torunia, Olsztyna, władz Uniwersytetu Gdańskiego, uczniów i współpracowników. Odczytano telegramy gratulacyjne i z życzeniami między innymi od Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i jego przewodniczącego prof. Wincentego Okonia.

Na zakończenie Sesji zabrała głos Prof. Romana Miller. Profesor zwróciła uwagę na rolę nauki, która może ukierunkować rozwój pedagogiki, oraz odbicie problemów pedagogicznych świata w świadomości społecznej i jednostkowej. Podkreśliła, że nasza pedagogika i jej rozwój w okresie powojennym wiele zawdzięcza Profesorowi Bogdanowi Suchodolskiemu, i wyraziła uznanie za wkład Profesora w rozwój myśli pedagogicznej.

Nawiązując do tematu Sesji, iż „wychowanie jest światem w sobie i odbiciem świata", Profesor podziękowała wszystkim swoim uczniom za to, że mogła w nich również znaleźć odbicie świata. W ten sposób kontakt z młodymi pozwalał Profesor spojrzeć na świat oczyma młodych i wszechstronnie formułować prawidłowości interwencji wychowawczych.

Zgodnie z sugestią Profesor R. Miller Sesja w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego miała charakter rzeczowy. Prezentowane problemy stanowiły okazję do bezpośredniego spotkania różnych pokoleń pedagogów. Tego typu spotkanie zasłużonych uczonych i młodych adeptów pracy wychowawczej ukazało ciągłość i kontynuację myśli pedagogicznej.

Ewa Rodziewicz
Gdańsk

KRONIKA ZAGRANICZNA

KSZTAŁCENIE RADIOWO-TELEWIZYJNE
(Z międzynarodowej konferencji w Milton Keynes koło Londynu)

Roli radia i telewizji w kształceniu i wychowaniu została poświęcona międzynarodowa konferencja zorganizowana przez Open Uniwersity w Milton Keynes koło Londynu w dniach od 9 do 13 kwietnia 1976 r. Tematyka konferencji skupiła się na trzech następujących zagadnieniach:

1. Podstawowym zagadnieniem było określenie rzeczywistej funkcji radia i telewizji w procesie edukacyjnym. Zastanawiano się, jaka jest rola telewizji wśród innych czynników kształcenia i wychowania człowieka na tle innych czynników wpływających na rozwój człowieka w warunkach dzisiejszej cywilizacji. Zastanawiano się, czy radio i telewizja mogą spełniać swe zadania automatycznie, czy powinny stanowić element systemowych rozwiązań.

2. Sporo uwagi w referatach i dyskusji poświęcono ukazaniu funkcjonujących systemów kształcenia radiowo-telewizyjnego oraz formom i metodom pracy tego kształcenia, złożonym problemem dydaktyki radiowo-telewizyjnej, z uwzględnieniem swoistych rozwiązań w różnych krajach.

Rozwiązania te podyktowane są bardzo różnymi potrzebami i możliwościami ich zaspokojenia w wielu krajach. Często kształcenie radiowo-telewizyjne zastępuje źle funkcjonujący system szkolny, spełnia funkcje kompensacyjne, w innych rozszerza możliwości systemu szkolnego w renowacji czy nabyciu nowych kwalifikacji. Trzeba też zauważyć, że w kształceniu tym realizuje się programy na różnym poziomie edukacji szkolnych, poczynając od kształcenia elementarnego, przez kształcenie średnie, wyższe, a kończąc na zadaniach związanych z dynamicznym postępem nauki, rozwojem techniki, a więc zadaniach podporządkowanych aktualizacji wiedzy, przygotowaniu ludzi do spełniania nowych ról, zaspokajania potrzeb kulturalnych, oświatowych, rozwoju zainteresowań i zamiłowań. W kształceniu tym obejmuje się potrzeby różnych grup zawodowych i społecznych.

3. Ważne miejsce zajmowała na konferencji problematyka dotycząca kierunków i metodologii badań nad funkcjonowaniem radia i telewizji. Wychodzono z podstawowego założenia, że nie można już dziś zadowolić się faktem, że radio i telewizja zostały włączone w proces kształcenia, a staje się konieczne badanie efektów tego procesu, wypracowanie precyzyjnych kryteriów pomiaru, określenie procedury pomiaru efektywności kształcenia radiowo-telewizyjnego.

Omówieniu problematyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce był poświęcony referat S. Krawcewicza pt. „Rola Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego w Polsce". W referacie tym omówiono genezę, cele i zadania NURT-u na tle aktualnych problemów kształcenia nauczycieli, założenia programowo-organizacyjne tej instytucji, typy realizowanych programów na tle dydaktycznym NURT-u oraz rolę instytucji towarzyszących, współpracy radia i telewizji, *Oświaty i Wychowania* oraz tp. Znaczna część referatu była poświęcona znaczeniu włączania radia, a dalej telewizji w kształcenie różnych grup zawodowych w Polsce. W końcowej części referatu były omówione wnioski wynikające z badań prowadzonych w IKN, a dotyczące NURT-u oraz sugestie co do ewolucji tej instytucji w Polsce. Doświadczenia NURT-u spotkały się z dużym zainteresowaniem w pracach poszczególnych sekcji konferencji. Został również wyświetlony film kolorowy o pracy NURT-u pt. „Uniwersytet dla 35 milionów", którym żywo interesowali się specjaliści UNESCO i przedstawiciele różnych krajów [1].

I. UNIWERSYTET OTWARTY W ANGLII

Projekt organizacji wyższej uczelni radiowo-telewizyjnej powstał tam po raz pierwszy w r. 1963. Dyskusja w szerokich kręgach społecznych, jaka rozwinęła się na ten temat, doprowadziła do wydania Białej Księgi Rządowej w r. 1966, zalecającej sprawdzenie i wprowadzenie tej idei w życie. Podjęte zostały badania sprawdzające, które trwały 3 lata. Wnioski z tych badań sprowadzały się do powołania Open University. Celowość powołania i propozycje rozwiązań organizacyjnych zostały zaakceptowane przez rząd... i tak rozpoczął on swą działalność w r. 1971 z liczbą 24 000 studentów (liczba kandydatów była wielokrotnie większa), a w r. 1976 — ponad 50 000.

Siedziba Open University to rodzaj swoistego miasteczka akademickiego, ale bez studentów. Zamiast studentów są różnego typu zakłady, pracownie i laboratoria oraz zespoły ludzi (zespoły badawcze przygotowujące programy, nagrania, materiały i przyrządy dla słuchaczy itp.). Zajmuje przestrzeń 70 ha i mieści się w Milton Keynes w odległości 50 mil od Londynu. Zatrudnia ponad 1000 osób na miejscu (w tym 300 nauczycieli akademickich) i ponad 300 w 13 biurach regionalnych (rozmieszczonych na terenie całej Anglii). W ramach jego systemu dydaktycznego działa 260 lokalnych centrów nauczania, w których zatrudnia się ponad 6000 nauczycieli, opiekunów i doradców w niepełnym wymiarze godzin.

Słuchaczami OU są ludzie o bardzo różnym przygotowaniu formalno-szkolnym, mający prawo korzystania z całości, jak i części danego kursu (przeważnie zespół przedmiotów o wspólnej tematyce) łącznie z egzaminami. Maksymalne obciążenie studentów to 2 kursy.

Pierwsi absolwenci byli już tam w r. 1972, ale to z tego względu, że byli to ludzie, którzy chcieli dokończyć rozpoczęte wcześniej studia. Rok akademicki trwa 34 tygodnie — rozpoczyna się w styczniu, a kończy w październiku.

Uniwersytet prowadzi następujące kierunki (kursy) studiów: sztuka, matematyka, nauki społeczne, nauki ścisłe i technologia. Szósty to studia oświatowe, dostępne na wyższym poziomie (nie prowadzi się nauki początkowej).

W każdym kursie jest 34—36 jednostek programowych, realizowanych po jednej w ciągu tygodnia. Przeważnie audycje radiowe uzupełniają telewizyjne w realizacji tego samego tematu. Ponadto raz w miesiącu wysyła się materiały pomocnicze, jak broszury, szkice, taśmy, odczynniki itp. Wśród wysyłanych materiałów na uwagę zasługują pytania, ćwiczenia i zadania samokontrolujące do własnego użytku studenta, obok zadań prac i ćwiczeń, które należy wykonać i przesłać do kontroli i oceny przez pracowników OU. Niektóre prace sprawdzają komputery.

Studenci mający trudności ze zrozumieniem niektórych partii materiału mogą przybyć do najbliższego centrum nauczania, gdzie opiekunowie i instruktorzy udzielą im informacji i pomogą w wyjaśnieniu trudniejszych zagadnień. Przeciętnie przypada na jednego opiekuna około 20 studentów, a spotykają się w zasadzie wieczorem.

20-minutowa audycja radiowa i 25-minutowa telewizyjna to tylko jeden element obudowy każdej jednostki programowej. Podstawę stanowią materiały pomocnicze, których związek z treściami audycji jest różny: od ścisłego np. w matematyce do luźnego w przedmiotach humanistycznych.

Częścią systemu kształcenia radiowo-telewizyjnego jest system kursów letnich, niezbędnych zwłaszcza dla osób studiujących nauki ścisłe. Są one organizowane przeważnie w siedzibach najbliższych uniwersytetów i trwają co najmniej tydzień. Dla umożliwienia i ułatwienia prowadzenia ćwiczeń i eksperymentów laboratoryjnych w domu skonstruowano na użytek indywidualny zestaw odczynników, przyrządów i instrumentów. Wysyła się je każdemu studentowi OU na początku roku.

Open University prowadzi także półroczne lub roczne kursy dla osób pracujących, a mających duże doświadczenie zawodowe. Celem tych kursów jest aktualizacja

i odświeżanie wiedzy (w roku 1975 — 5311 osób skorzystało z nich). Jeśli chodzi o studia podyplomowe, to w zasadzie dotychczas ich nie prowadzono. Jednakże OU ma prawo nadawania stopni naukowych: bakałarza filozofii, magistra filozofii i doktora filozofii po wykonaniu nadzorowanych badań i przygotowaniu odpowiedniej pracy pisemnej. Dotychczas nadano 2 stopnie naukowe.

W celu badania przebiegu procesu kształcenia i jego usprawniania powołano w r. 1970 przy OU Instytut Technologii Kształcenia, który zajął się na początku badaniem percepcji treści oraz czasem na to wykorzystywanym. Za radą tegoż Instytutu od bieżącego roku odchodzi się od powtarzania audycji w radio i telewizji. Obudowa w materiały pomocnicze jest tak dobra, że ci, którzy nie usłyszeli lub nie obejrzeli danej audycji, mogą z powodzeniem wykorzystać np. taśmę magnetofonową lub magnetowidową w centrum nauczania lub w domu. Od r. 1984 nie będzie się powtarzać żadnej audycji w ramach programu pilotowanego przez Uniwersytet Otwarty. Podyktowane to jest także ograniczonymi możliwościami radia i telewizji oraz wzrostem liczby audycji oświatowych.

Każdy kurs kończy się w OU egzaminem pisemnym, organizowanym w końcu października. Przystępuje do niego około 75% studentów z liczby pierwotnie zarejestrowanych, z czego ponad 70% zalicza dany kurs roczny. Obecnie obowiązuje 3-miesięczna wstępna rejestracja, tzw. okres próbny, w którym student próbuje pogodzić swe obowiązki zawodowe, rodzinne, pokonać ewentualne bariery merytoryczne itp.

Z roku na rok kształcenie radiowo-telewizyjne staje się popularniejsze. Corocznie zwiększa się liczba zgłoszeń do OU, świadczy o tym rok 1975, w którym zgłosiło chęć uczenia się 52 537 osób na 14 000 miejsc. Zmniejsza się przeciętna wieku studentów. Ostatnio wynosi ona poniżej 30 lat. Wzrasta natomiast procent kobiet.

Z przeprowadzonego tam sondażu wynika, że około 5—10% osób nie ma możliwości ani wysłuchania, ani obejrzenia audycji oświatowej emitowanej przez OU, nie mogą oni też dojechać do najbliższego centrum nauczania. Stwierdzono też, że zmniejszenie odsiewu i odpadu można uzyskać poprzez zastosowanie różnych środków informacji jednocześnie (radio, telewizja, materiały piśmienne, kasety, telefon, konsultacje w centrach nauczania itp.).

Przedstawiony tu, choć bardzo skrótowo, zarys działalności jednej z nielicznych uczelni radiowo-telewizyjnych w świecie daje pewien obraz wielkości przedsięwzięcia i rosnącej roli tego typu kształcenia we współczesnym społeczeństwie.

Na konferencji zaprezentowano wyniki wielu badań nad percepcją, przygotowywaniem programów oświatowych i czynnikami motywującymi uczenie się poprzez radio i telewizję. Warto więc w tym miejscu chociaż wspomnieć o kilku z nich.

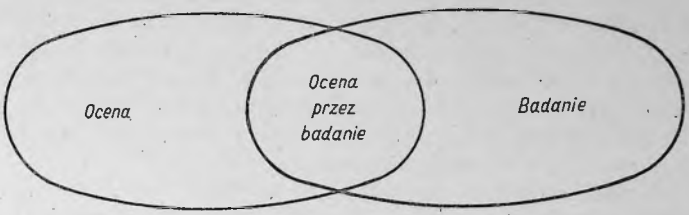
II. OCENA I BADANIA W KSZTAŁCENIU PRZEZ RADIO I TELEWIZJĘ

1. Jaka ocena jest użyteczna w nadawaniu programu oświatowego dla dorosłych w Anglii

Ocena służy do określenia stopnia efektywności procesu uczenia się. Natomiast proces badawczy podejmowany jest dla włączenia doń wszystkich widocznych objawów i skonstruowany do sprawdzenia hipotez albo udzielenia odpowiedzi na określone pytania, których treści mogą być użyte w przygotowaniu przyszłej decyzji. Ocena inaczej to zamiar, a badanie to metoda.

By badanie było skuteczne i ekonomiczne, powinno odpowiedzieć na 3 pytania:

1. Czynniki (składowe programu oświatowego)
   Czy są one jasne, praktyczne i użyteczne?
2. Metody



Czy są systematyczne, efektywne w relacji do czynników?

3. Zastosowanie

Czy posiadają praktyczną wartość zarówno na krótką, jak i na długą metę? Czy decyzje mogą na nich polegać?

Te kryteria mogą być zastosowane także w formowaniu oceny (podczas procesu przygotowywania programów), jak i w ocenie sumującej (po przygotowaniu i nadaniu programu).

Jak twierdzi John Robinson, program oświatowy nadawany dla dorosłych charakteryzuje się tym, że:

a) adresowany jest głównie do słuchaczy dobrowolnych, przebywających we własnych domach i mieszkaniach, a nie w zespołach klasowych, gdzie o wiele łatwiej można śledzić reakcję na program,
b) niezależnie, czy słuchacze są zidentyfikowani, czy nie, prezentują sobą większe zróżnicowanie wieku, doświadczenia życiowego, wykształcenia niż określona grupa odbiorców szkolnych,
c) odbiorcy dorośli dysponują bardzo różnym czasem wolnym, który mogą przeznaczyć na naukę i na odbiór danego programu oświatowego. Wynika z tego, że poziom programu powinien być bardzo różny, by zaspokoić bardzo różne wymagania słuchaczy i bardzo różne możliwości percepcji,
d) nadawcy programu oświatowego mogą pozwolić sobie na mniejszą regularność i większe zróżnicowanie niż w seriach szkolnych.

Ocena, która powstaje w trakcie tworzenia programu oświatowego, wymaga czasu na jej przygotowanie i zaprezentowanie, jeśli pilotażowy sprawdzian ma być dokonany z podaniem jego rezultatów. Inną sprawą jest trudność znalezienia odpowiedniej grupy potencjalnych odbiorców przyszłego programu. Najczęściej wybiera się do tych celów grupę dorosłych ze szkoły wieczorowej. Lecz są to niepodobni do siebie odbiorcy.

Ocena powstająca w trakcie tworzenia jest dobra wtedy, gdy zbyt mało wiemy o przyszłych odbiorcach, a zwłaszcza o ich możliwościach uczenia się oraz słuchania czy oglądania danego programu. Sondaż diagnostyczny w tym zakresie jest szczególnie użyteczny, wtedy, gdy po raz pierwszy wprowadza się dany program lub dla grupy, która dotychczas nie korzystała z programów oświatowych radia i telewizji.

Angielscy producenci programów oświatowych mają trudności z dotarciem do środowiska analfabetów. Trudność polega na tym, że dorośli wstydzą się przyznać, że korzystają z takich programów. Trudno więc sprawdzić ich reakcję na oferowany program. Tytułem próby nadano w kwietniu 1975 r. serię składającą się z trzech jednostek po 10 min. Sprawdzenia reakcji odbiorców na ten program dokonano na grupie dorosłych uczących się w szkole wieczorowej, po czym go poprawiono i nadaje się obecnie seriami.

Ocena podsumowująca ma też swoje ograniczenia. Zawiera bowiem wiele uwag szczegółowych, podczas gdy producentom przydałyby się bardziej uwagi ogólne. Nie

wiadomo też, czy badania prowadzone przez instytucje masowego przekazu są dostatecznie obiektywne i zgodne z badaniami prowadzonymi przez grupy z zewnątrz.

Dorośli w Anglii najchętniej korzystają z kursów językowych. Dowiedziono też, że opanowanie podstaw jednego języka pomaga w uczeniu się początków drugiego. Komplet kursu języka niemieckiego dla początkujących składa się przykładowo z 25 lekcji radiowych i 25 telewizyjnych, 3 książek do ćwiczeń, płyt długogrających oraz kaset z nagraniami dla każdego słuchacza.

Do badania przebiegu procesu nauczania języka przez radio i telewizję i jego efektów użyto następujących narzędzi: ankiety, serii kart postępu, studium szczegółowego dokonanego na grupie uczestników, testu wiadomości i umiejętności. W wyniku badań ustalono np., w jakich warunkach (domowych czy klasy szkolnej) są lepsze efekty, jaki procent przechodzi na dalszy stopień itp. Wywnioskowano z nich, że politycy oświatowi, organizatorzy, producenci i badacze (programów oświatowych) powinni ściśle ze sobą współpracować.

... w Szwecji

Zastanawiano się, dlaczego istnieje potrzeba badań i oceny programów oświatowych i przyjęto zasadę, że badania muszą być zintegrowane i stanowić naturalną część rozwoju oświaty poprzez środki masowego przekazu.

Producent przystępuje do tworzenia programu z pewnymi obiekcjami albo intencjami, mniej lub bardziej ściśle wyrażonymi. Jest on zainteresowany reakcją na jego program, na ile to zaspokaja oczekiwania odbiorców. Odpowiedzi na te pytania mogą udzielić badania. Jeśli więc nadaje się program bez towarzyszących badań, gubi się ważny czynnik sprzyjający dokonywaniu zmian w trakcie tworzenia i nadawania go. W zasadzie niemożliwe jest krytyczne ocenianie wszystkich produkowanych programów, konieczna jest więc selekcja pewnych programów i dokonywanie ich oceny z punktu widzenia podejmowania decyzji na różnych poziomach. Teoretycznie badania i ocena są potrzebne dla podejmowania decyzji na 3 poziomach:

— ustalania polityki oświatowej,
— planowania,
— produkcji.

Na każdym z tych poziomów potrzeba jednak różnych informacji.

Na pierwszym poziomie zbiera się dane i informacje niezbędne dla ustalenia polityki oświatowej. Przykładowo, sprawdza się zasięg i użyteczność programów, jak się z nich korzysta i jakie są praktyczne możliwości wdrożenia tych programów.

Na poziomie planowania przedstawia się dane, które są ważne dla podejmowania decyzji co do kształtu przygotowywanych programów dla różnych poziomów kształcenia. Dane te pochodzą z formalnej oceny funkcji i przydatności programu w sytuacjach klasowych. W Szwecji badacze uczestniczą w pracach konstrukcyjnych nad metodami określającymi cechy przedmiotów nauczania. Robią sondaże dla ustalenia zapotrzebowania na programy radiowo-telewizyjne w różnych przedmiotach nauczania w szkole.

Na poziomie produkcji decyduje się, jak rozwiązać konkretną sprawę w produkcji. Przykłady badań na tym poziomie mają charakter wstępnego testu. Badania nad użytecznością programu oraz formułowana ocena najczęściej odnoszą się do szczegółów produkcji. Stąd ich ograniczoność.

Głównym celem programów szkolnych na poziomie podstawowym i średnim w Szwecji jest rozwój osobowości uczniów, co jest równie ważne, jak dostarczanie im czystej wiedzy. Uwzględnia się przy tym samowiedzę, racjonalne myślenie i czynniki społeczne, jak współpraca, rozumienie innych itp. Często trudno jest uwzględniać nauczycielowi te czynniki w sposób naturalny podczas uczenia. Dla wielu nau-

czycieli może być np. ważniejsze, aby uczeń znał nazwy dużych miast w kraju niż wiedza na temat chorób społecznych, niedożywienia ludzi i naszej odpowiedzialności w niesieniu im pomocy.

W Szwecji wyprodukowano program oświatowy na niższym poziomie pt. „Świat", którego celem było wzbogacenie dziecięcej osobowości indywidualnie i społecznie. Seria ta składa się z 18 tematycznych jednostek, takich jak przyjaźń, prawda — fałsz, komunikacja, sprawiedliwość itd.

Serię nadawano przez 18 tygodni i nie była ona bezpośrednio związana z programem nauczania. Nauczyciele otrzymali wcześniej materiały informacyjne. Program oglądali uczniowie w liczbie około 230 000 i ich nauczyciele. Następnie dyskutowali w klasach bezpośrednio po audycji lub w kontekście innych spraw. W rezultacie nastąpiło uaktywnienie życia w klasach, była to więc pozytywna reakcja na program.

W wyniku badań nad percepcją i efektami tego programu wśród uczniów i nauczycieli okazało się, że właściwie planowane programy oświatowe w środkach masowego przekazu mogą zmienić nastawienie nauczycieli do wielu elementów zawartych w przedmiotach szkolnych, a nawet do samych przedmiotów i sposobu uczenia.

... w Holandii

W r. 1974 powołano Szkołę Otwartą przygotowując programy na poziomie średnim dla następujących grup ludności:

a) pracujących dorosłych, którzy odczuwali w pracy zawodowej i w życiu prywatnym potrzebę dalszego uczenia się,
b) pracującej młodzieży, która odczuwa potrzebę podwyższenia kwalifikacji,
c) kobiet, głównie nie pracujących, odczuwających niedosyt wykształcenia lub chcących zdobyć określone kwalifikacje i przystąpić do pracy.

W tworzeniu programów oświatowych, emitowanych przez radio i telewizję, wyodrębniono tam 3 kierunki działania:

A_1 Przygotowanie zawodowe (jako zaspokajanie potrzeby społecznej).
A_2 Przekaz kultury i głównych osiągnięć człowieka współczesnego, by umożliwić jednostce aktywne uczestnictwo w życiu społecznym (aktywny obywatel).
A_3 Udział w rozwoju jednostki i przygotowanie jej do odpowiedzialnego uczestnictwa w przekształcaniu życia społecznego (rozwój osobowy).

W systemie edukacyjnym, gdzie funkcjonuje przygotowanie zawodowe, rozwój ogólny, rozwój osobowy, pracuje się ze skategoryzowanymi grupami, dla których cele kształcenia określają eksperci (lub politycy oświatowi).

Dla tworzenia programu oświatowego ważne jest ustalenie dostępności tematyki. Chodzi o to, aby wychodzić do społeczeństwa z takimi przedmiotami, zajęciami, kierunkami i kursami, które będą budzić ich zainteresowanie i korelują z potrzebami uczestników.

W Holandii ustalono następujące obszary oświatowe:

a) komunikacja (skoncentrowana głównie na językach),
b) orientacja w życiu społeczno-kulturalnym,
c) orientacja w treści i naturze nauki,
d) ekspresja i kreatywność,
e) podstawowe umiejętności (nie wymienione wyżej),

oraz zalecono, by programy, które nadawane będą od jesieni 1976 r., umożliwiały uzyskanie świadectw (dyplomów) akceptowanych przez społeczeństwo. Oczywiście, że plan i organizacja programu oświatowego muszą mieć takie właściwości, jakie posiadają środki przekazu.

... w Kanadzie

Do niedawna radio było jedyną drogą przekazu informacji. Obecnie po wprowadzeniu na orbitę satelity odbierane są także programy telewizyjne, dostarczając rozrywki i informacji. W roku 1973 wprowadzono programy sątelitarne, podjęto badania i prace przygotowawcze nad zastosowaniem tych programów dla celów oświatowych i wzięto pod uwagę istniejące możliwości (poziom i czas nadawania, zapotrzebowanie odbiorców, język przekazu informacji); symptomy społeczno-psychologiczne (jak potrzeby podróży, aspiracje zawodowe i lokalne preferencje).

Jako najpotrzebniejszy uznano projekt programu szkoły średniej, który po konsultacji z nauczycielami i sprawdzeniu eksperymentalnym zaczęto wprowadzać na tereny północnej Kanady. Podjęto prace — po otrzymaniu pozytywnych wyników eksperymentu — zmierzające do ustalenia wyposażenia w aparaty telewizyjne mieszkań przyszłych odbiorców. W rejonach, gdzie nie było dostatecznej ilości telewizorów, utworzono punkty oświatowe i zaopatrzono je w telewizory czarno-białe i kolorowe. Zaopatrzenie w telewizory czarno-białe w wyniku tego było więc od 97—100%, a w kolorowe od 39—70%.

Po dokonaniu sondażu oświatowcy kanadyjscy doszli do wniosku, że program oświatowy dla młodzieży w wieku szkoły średniej będzie pobudzał ją do oglądania, jeśli znajdzie się na pograniczu rozrywki i proponowanych treści nauczania przy uwzględnieniu zainteresowań i poziomu kulturalnego środowiska.

... w Meksyku

Podobnie jak w Kanadzie wykorzystuje się tu radio i telewizję do kształcenia młodzieży na poziomie szkoły średniej. Projekt powołania telewizyjnej szkoły średniej powstał w r. 1966. Utworzono pierwsze klasy dla wstępnego zbadania projektu. Stwierdzono, że nadawanie programów telewizyjnych w godzinach rannych jest najprzydatniejsze dla uczniów.

W celu wdrożenia projektu przeszkolono nauczycieli w użyciu środków audiowizualnych w nauczaniu zarówno w obwodzie zamkniętym, jak i otwartym. Eksperyment trwał 3 lata. W pierwszym roku lekcje były nadawane w obwodzie zamkniętym, w drugim — otwartym i trzecim — zamkniętym.

W rezultacie przeprowadzonego eksperymentu stwierdzono, że:

1) musi być wystarczający czas na przeczytanie treści pokazanych w audycji,
2) musi być także ściśle określona ilość informacji przekazywana jednorazowo; wielkość liter, kompozycja i inne czynniki są też ważne,
3) badania prowadzone na grupie 6 uczniów i nauczycieli w studio okazały się bardza pomocne, zwłaszcza w takich przedmiotach, jak: angielski, wychowanie fizyczne, muzyka,
4) niezbędny jest koordynator w klasie telewizyjnej, a jego rola jest inna niż nauczyciela szkoły elementarnej czy średniej.

W roku 1972 badano koszty kształcenia przez telewizję i stwierdzono, że są one niższe o 25% niż w szkole tradycyjnej, natomiast wyniki nauczania były równorzędne.

Telewizyjna szkoła średnia w Meksyku wypuściła do r. 1975/76 — 49 000 absolwentów, a przyjęto nowych uczniów w 1975 roku 41 900. Kształcą się oni w 1600 klasach telewizyjnych w 16 stanach, tzn. na terenie niemal całego kraju.

... w Australii

Podobnie jak w Szwecji poddano tam badaniom reakcję widzów na oglądany program telewizyjny. Próbowano odpowiedzieć na pytanie: „czy po nadaniu programu

następuje spontaniczna aktywność mająca związek z oglądanym programem oświatowym?" oraz „czy zmienia się nastawienie człowieka po obejrzeniu programu?".

W podjętym eksperymencie badawczym dowiedziono, że przygotowanie do odbioru audycji wpływa na odbiór w ten sposób, że zmienia on nastawienie człowieka. Próbę taką wykonano na dwóch grupach oglądających program z historii (grupa kontrolna i eksperymentalna).

* * *

Oprócz radia i telewizji wykorzystuje się dla celów oświatowych inne środki przekazu, a wśród nich telefon. Już od wielu lat wykorzystuje się go na terenie USA i Kanady. W USA słynne są zwłaszcza dwa ośrodki:

1) Wisconsin ETN (Educational Transmission Network), który pracuje już 10 lat. Z jego usług korzysta rocznie 25 000 studentów rozmieszczonych w 200 stacjach, w ponad 120 środowiskach lokalnych.
2) Uniwersytet Illinois TeleNet obsługuje rocznie ponad 65 000 studentów poprzez 45 stacji rozmieszczonych na terenie kraju.

W Kanadzie Uniwersytet w Quebec używa systemu telefonicznego na odległość 800 mil, zarówno dla celów oświatowych, jak i organizacji telekonferencji.

Ten krótki szkic ilustrujący użycie radia i telewizji dla celów kształcenia oraz podejmowanych badań w tym zakresie dowodzi wagi, jakiej nabierają te sprawy prawie we wszystkich krajach świata. Wzbogaca to nasze doświadczenie i wiedzę o nie wykorzystanych możliwościach radia i telewizji dla celów kształcenia w Polsce.

Stanisław Matias

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

A. Prace autorów obcych o szkolnictwie polskim, recenzje prac polskich, informacje, doniesienia

1. BECKOVA Marta: Polsko-československá konference o Komenském.
   Pedagogika 1976, č. 2, s. 222—224.
2. DAMBORSKÁ Dagmar: *Język Rosyjski*, 1974 č. 3—5.
   Ruský Jazyk 1974—1975, č. 10, s. 472—474.
3. DAMBORSKÁ Dagmar: *Język Rosyjski* 1975, č. 1—3.
   Ruský Jazyk 1976, č. 5, s. 231—233.
   (przegląd zawartości)
4. FALTIN M.: Halina Zabrodzka: Gdy dziecko schodzi na złą drogę. (Kedy sa dieta dáva na zlú cestu).
   Varšava. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1974, 182 stran.
   Jednotná Škola 1976, č. 3, s. 262—264.
   (recenzja)
5. FALTIN M.: Stanislaw Kowalski: Sociologia výchovy v náčrte (Sociologia wychowania w zarysie).
   Varšava 1974, 525 stran.
   Jednotna Škola 1976, č. 5, s. 445—447.
6. GERASIMOV V. I.: Nekotorye problemy grammatiki sovremennogo russkogo jazyka v issledovanijach pol'skich lingvistov.
   (Obzor literatury za 1966—1975 gg)
   Russkij Jazyk v Škole 1976, nr 3, s. 111—115.
   (Przegląd prac polskich z lat 1966—1977 na temat wybranych problemów gramatyki współczesnego języka rosyjskiego)

7. H. D.: Škola budúcnosti. Husén T.: Oświata i wychowanie w roku 2000, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1974, s. 140.
Učebni Pomücky ve Škole a v Osvěte 1975—1976, č. 3, s. 45.
(recenzja)
8. HAPALA D.: Mezinárodné sympózium o technológii vzdelávania.
Vysoká Škola 1975—1976, č. 8, s. 382—384.
(Sprawozdanie z międzynarodowego sympozjum na temat technologii nauczania, które odbyło się w Poznaniu w dniach 14—18 IX 1975 r.).
9. HAPALA D.: Pol'ske sympozium o technologii vzdelávania.
Učebni Pomücky ve Škole a v Osvěté 1975—1976, č. 4, s. 63.
(Sprawozdanie z sympozjum).
10. HEJLOVÁ Eva: Studie o OŠ v PLR.
Odborná Škola 1975/1976, č. 9, s. 144.
(Studium o polskich średnich szkołach zawodowych)
11. HENDRICKS Wilfried: Ignacy Szaniawski: Die Intelektualisierung der Arbeit. Beruf und Arbeit zwischen Diagnose und Prognose.
Westermann, Braunschweig 1975, 314 S.
Westermanns Pädagogische Beiträge 1976, Heft 4, S. 232—234.
(Recenzja wydanej w języku niemieckim książki Ignacego Szaniawskiego: Inteleklualizacja pracy. Zawód i pracą, między diagnozą i prognozą. Wydanie polskie Warszawa 1973, PWN, s. 284).
12. HENEK Tomáš: *Kwartalnik Pedagogiczny* 2/1975.
Pedagogika 1976, č. 1, s. 115—117; — nr 3/1975, č. 2, s. 239—241.
(Przegląd zawartości *Kwartalnika Pedagogicznego* nr 2 i 3 1975)
13. HOFMANN Hans: Badania czytelnicze w Polsce: wybór literatury za lata 1966—1972). (Autorzy adnotacji: Henryka Hołda-Różewicz. Urszula Joachimiak. Warszawa, Biblioteka Narodowa 1974, 106 S.
Bibliothekar 1976, Heft 1, S. 66—67.
(recenzja)
14. JIRASEK Jindřich: Česky jazyk a literatura na Universitè ve Wroclawi.
Vysoká Škola 1975—1976, č. 7, s. 335.
15. KOSTŘICA Vladimir: Polskâ monografie o Bělinskèm a romantismu.
Ruský Jazyk 1976, č. 5, s. 233—234.
(Recenzja książki polskiego rusycysty Józefa Borsukiewicza: Wissarion Bieliński i romantyzm rosyjski. W-wa, PWN 1975, s. 194).
16. KOTYRA Dušan: Z pol'skèho časopisu Matematyka, ročnik 1974.
Matematika a Fyzika ve Škole 1975/1976, č. 3, s. 193—199.
17. LJUBINSKAJA L. N., KORŽ A. G.; Z. Augustynek: Natura czasu. Warszawa PWN, 1975, 260 str.
Voprosy Filosofii 1976, nr 4, s. 153—154.
(recenzja)
18. MÁTEJ J.: Pol'sko československè komeniologickè sypózium vo Varšave.
Jednotnà Škola 1976, č. 3, s. 255—257.
19. II mezinárodni výstava učebnich pomůcek a didaktickè techniky Schola Nova 75. Polskà Lidovà Republika.
Učebni Pomücky ve Škole a v Osvětè 1975—1976, č. 5, s. 77—78.
20. NIKOLAEV A.: K bratskom sodružestve. (Po stronicam *Sovremennoj Vysšej Školy)*
Vestnik Vyššej Školy 1976, nr 2, s. 94—96.
(Przegląd zawartości kwartalnika *Sovremennaja Vyššaja Škola* numery 4/8/1974—4/12/1975. Czasopismo wychodzi w Warszawie, zamieszcza liczne prace autorów polskich).

21. OSIPOV A.: Semejnyj turizm po pol'ski.
Sem'ja i Škola 1976, nr 2, s. 42—43.
22. PINČUKOV E. M.: Zametki o vyssej škole Pol'ši.
Vestnik Vysšej Školy 1976, nr 4, s. 86—90.
23. SAVINA A.: Kak ocenivat' povedenie učaščichsja?
Narodnoe Obrazovanie 1976, nr 6, s. 91—92.
(Recenzja książki: Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć. Praca zespołowa pod red. Aleksandra Lewina. W-wa 1974, Nasza Księgarnia, s. 204).
24. SAVINA A.: R. Wroczynski: Pedagogika społeczna
Warszawa 1974, PWN, s. 372.
R. Vročinskij. Social'naja pedagogika.
Varšava 1974, 372 s.
Sovetskaja Pedagogika 1976, nr 3, s. 146—147.
(recenzja)
25. STJAŽKIN N. I., DŽOCHADZE D. V.: Filozofia polska XV wieku. Praca zbiorowa pod redakcją Ryszarda Palacza. Warszawa, PWN, 1972, 514 s.
Pol'skaja filosofija pjatnacatogo stoletija. Sbornik statej pod redakciej Ryšarda Paljača.
Voprosy Filosofii 1976, nr 4, s. 184—185.
(recenzja)
26. STJAŽKIN N. I., DŽOCHADZE D. V.: Zdzislaw Kuksewicz. Zarys filozofii średniowiecznej. Warszawa, PWN, 1973, 562 str.
Zdislav Kuksevič: Očerk istorii srednevekovoj filosofii.
Voprosy Filosofii 1976, nr 1, s. 182—184.
27. SÝKORA Jaroslav, MAREČKOVÁ Marie: Informace o polskèm odborně metodickém časopisu *Wiadomości Historyczne* č. 1—6, 1975.
Společenskè Vědy ve Škole 1975—1976, č. 10, s. 287—288.
28. STUMPFOVA Marie, KODÝTEK A.: Česko-polský seminař k připravé mládeže pro dělnickà povolàni.
Odborná Výchova 1976, č. 8, s. 200.
29. VELEVA Stela: Svetovna konferencija na učitelite — Varšava 1975 g.
Narodna Prosveta 1976, nr 2, s. 93—99.
30. VOLF Ivo: Modernizace vyučování fyzice v Polsku.
Matematika a Fyzika ve Škole 1975/1976, č. 6, s. 388—393.
31. ZACHARKINA D.: Kniga o prosveščenii v PNR.
Narodnoe Obrazovanie 1976, nr 4, s. 94—95.
(O książce min. Jerzego Kuberskiego: Aktualne i perspektywiczne problemy polityki oświatowej. W-wa, Książka i Wiedza 1974, s. 325).
32. ŽUGIC Radoslav: Dr Henrik Pisarek: Filozofija Svetozara Markoviča. (Matiça Srpska, Novi Sad, 1974 str. 168).
Nastava i Vaspitanie 1975, nr 5, s. 887—890.
(Recenzja wydanej w Jugosławii monografii polskiego filozofa młodego pokolenia — Henryka Pisarka z Wrocławia poświęconej filozofii Svetozara Markoviča. Marković Svetozar (1846—1875) — serbski demokrata, rewolucjonista i socjalista utopijny. Jego światopogląd kształtował się pod wpływem Czernyszewskiego. Był zwolennikiem federacji południowych Słowian na zasadach demokratycznych).

B. Prace autorów polskich w czasopismach zagranicznych

1. AUGUSTYNEK Kazimierz (WSP, Kraków): Methodenmodelle zur Aneignung der Geschichte und das Lehrbuch.
Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 1976, Heft 6, S. 522—525.

2. AUGUSTYNEK Kazimierz, SŁOWIKOWSKI Tadeusz (WSP. Kraków): Zur Herausbildung der wissenschaftlichen Weltanschauung im Prozess des Geschichtsunterrichts.
Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 1976, Heft 6, S. 497—500.
3. AUGUSTYNEK K., SŁOWIKOWSKI T.: Formirovanie naučnogo mirovozzrenija v processe obučenija istorii.
Prepodavanie Istorii v Škole 1976, nr 3, s. 74—76.
(VI sympozjum pedagogów historyków krajów socjalistycznych).
4. BORGOSZ Józef: Sud'by tomizma v istoričeskoj perspektive.
Voprosy Filosofii 1976, nr 4, s. 121—133.
5. CIECHANOWICZ Anna: „Psychologicka knihovna" Statniho Školniho Nakladatelstvi.
Československá Psychologie 1976, č. 2, s. 169—172.
(O wydawanej przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne serii: Biblioteka Psychologiczna).
6. DĄBROWSKI Zygmunt: Stufenweise allgemeine Einfürung der Oberschulbildung und Reform des Volksbildungssystems.
Polytechnische Bildung und Erziehung 1975, Heft 8/9, S. 323—325.
7. JĘDRZEJCZYK Wojciech: Weiterbildung der Lehrer polytechnischer Fächar in der VR Polen.
Polytechnische Bildung und Erziehung 1976, Heft 5, S. 162—163.
8. KALISZ Zygmunt, PFEIFER Rudolf: I Technische Olympiade der Jugend in der Wojewodschaft Katowice.
Polytechnische Bildung und Erziehung 1976, Heft 5, S. 163—166.
(dr Kalisz Z., Uniwersytet Śląski, dr päd. Rudolf Pfeifer, Wydział Politechniczny Wyższej Szkoły Ped. „Dr Theodor Neubauer " Erfurt (Mühlhausen).
9. KSEUŽEK Tadeuš (Książek Tadeusz): Junge Erfinder in der VR Polen.
Polytechnische Bildung und Erziehung 1975, Heft 12, S. 495.
10. KURCZ Ida: Recherches psycholinguistiques sur la retension et la comprehension des phrases.
Bulletin de Psychologie 1976 special annuel — La memoire semantique p. 364—370.
11. MACIASZEK Maksymilian: Das Modell der neuen zehnklassigen Mittelschule und ihres Bildungsinhalts in der Volksrepublik Polen.
Vergleichende Pädagogik 1976, Heft 1, S. 12—28.
12. MILLER Zenobia (Warszawa): Novota sistema za podgotovka i prepodgotovka na učitelite v Polša.
Narodna Prosveta 1976, nr 6, s. 79—83.
13. NOWAK Jan (Kraków): Aufgaben der Lehrerbildungsanstalt für die beruflichen Fächer und die technische Ausbildung in Krakow.
Berufsbildung 1975, Heft 7/8, S. 357.
14. NOWICKI Mirosław (Inst. Ped. Uniw. Warsz.): *Wychowanie Techniczne w Szkole*, Hefte 4 bis 6/1975.
Polytechnische Bildung und Erziehung 1975, Heft 11, S. 453 i 455.
Hefte 7 bis 10/1975, *Polytechnische Bildung und Erziehung* 1976, Heft 4, S. 148—149.
15. OSIECKA J.: Tajomstvo úspechu. Vybral a preložil Aloiz Capiak.
Rodina a Škola 1976, č. 1, s. 9—10.
16. OSIŃSKA E. (Elżbieta): Problemy otevrené školy v edukativni společnosti.
Vychovávatel' 1975/1976, č. 9, s. 281—282.
(Z polskiego tłum.: D. Pička. Problemy szkoły otwartej w społeczeństwie wychowującym. *Oświata i Wychowanie* 1975, nr, 18, s. 21—24).
17. PAŃKÓW Maria: 20 Jahre Planetarium Chorzow.

Astronomie in der Schule 1976, Heft 2, S. 41—42.
(Tłum. z polskiego dr S. Michalk)

18. PĘCHERSKI Mieczysław: Changes in the Polish system of teacher education.
International Review of Education 1975, nr 4, s. 407—421.
(Streszcz.: ang., niem., franc.).

19. PŁOCKI Adam: Urnový model Markovova řetězce.
Matematika a Fyzika ve Škole 1976, č. 6, s. 419—426.
(Artykuł napisany na zamówienie dla czas. *Matematika a Fyzika ve Škole*. Tłum.: Jan Voráček).

20. POMYKALO Wojciech: Scoala polonezá în pragul reformei.
Revista de Pedagogie 1976, nr 4, s. 76—78.

21. PÓŁTURZYCKI Józef (Warszawa): Bedeutung der Analyse für eine höhere Wirksamkeit des Lehrens und Lernens in der Aus — und Weiterbildung der Werktätigen.,
Berufsbildung 1976, Heft 2, S. 84—86.
(Skrócone i przerobione tłumaczenie artykułu: Rola kontroli w doskonaleniu procesu dydaktycznego w placówkach oświaty dorosłych. *Oświata Dorosłych* 1973, nr 2, s. 66—75).

22. SOSNOWSKI Teofil (dr hab. Warszawa): Neue Nomenklatur der Ausbildungsberufe in der Volksrepublik Polen.
Berufsbildung 1975, Heft 3, S. 137—138.

23. WASILEWSKA Danuta: Problemy kontroly a hodnoceni žáka v hudebni výchově.
Esteticka Výchova 1975—1976, č. 4, s. 93—94.
(Przekład artykułu: Problemy kontroli i oceny ucznia z wychowania muzycznego (artykuł dyskusyjny).
Wychowanie Muzyczne w Szkole 1975, nr 2, s. 82—86. (Tłum.: Jan Dostal).

24. WILOCH Tadeusz J.: The development of comparative education in the Soviet Union.
Comperative Education Review vol. 20:1976 n° 1 p. 94—100.
(Tłum. z polskiego: Ezri Atzmon; Artykuł był drukowany w *Nowej Szkole* 1974, nr 10, s. 16—18 — Rozwój pedagogiki porównawczej w ZSRR).

25. WÓJCIK Zigmund: Oblastne zariadenia v Pol'sku.
Osvetova Praca 1976, č. 2, s. 18—19.

26. ZYGNER Henryk: Az iskolahálózat rekonstrukciója Lengyelországban.
Közneveles 1975, nr 9, s. 23, 25.
(Tyt. w języku polskim: Program rekonstrukcji obiektów oświatowych).

Książki

LEWIN Aleksander: A nevelés rendszere. Az iskolai nevelési rendszer kialakitásának elmélete és gyakorlata.
(Tłum. z polskiego: Bárkányi Zoltánné)
Budapest 1973 Tankönyvkiadó s. 110.
(Tytuł w języku polskim: O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły, problemy i technika. Warszawa, 1970 Nasza Księgarnia)
LEWIN Aleksander: Za sistemata na v'zpitanieto.
S'zdavane na v'trešno-učiliščna sistema — problemi i technika.
(Tłum. z polskiego: Lidija Kueva)
Sofija 1975 Ministerstvo na Narodnata Prosveta
Upravlenie „V'zpitatelna rabota" s. 96.

Oprac. Anna Król

W S P O M N I E N I A

PROF. KAZIMIERZ SOŚNICKI NIE ŻYJE!

Dnia 11 czerwca 1976 r. zmarł prof. dr Kazimierz Sośnicki. Urodził się 11 stycznia 1883 r. we Lwowie. Tam też w latach 1902—1906 odbył studia uniwersyteckie z zakresu filozofii, matematyki i fizyki. Po ukończeniu studiów pracował jako nauczyciel gimnazjalny w Sanoku i we Lwowie, a w latach 1911—1918 pełnił funkcję dyrektora gimnazjum we Lwowie, z kolei w latach 1920—1929 piastował stanowisko naczelnika wydziału w Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. W r. 1910 uzyskał stopień doktora filozofii na Uniwersytecie Lwowskim, promowany przez prof. Kazimierza Twardowskiego. Od r. 1929 prowadził wykłady z pedagogiki na Uniwersytecie Jana Kazimierza i w Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego. W latach 1912, 1930, 1935 odbył dłuższe podróże naukowe do Francji, Szwajcarii i Niemiec. W r. 1934 habilitował się w Uniwersytecie Lwowskim. Podczas wojny trudnił się tajnym nauczaniem uniwersyteckim. Od r. 1945 pracuje w nowo założonym Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Włożył tu wiele wysiłku w organizowanie kierunku pedagogiki i Katedry Pedagogiki, której kierownikiem pozostał aż do przejścia na emeryturę w r. 1960. Przeprowadził się wówczas do Gdańska. Okres gdański nie był dla niego jednak okresem bezczynności, podjął bowiem wykłady w tamtejszej Wyższej Szkole Pedagogicznej, a od r. 1970 w nowo utworzonym Uniwersytecie Gdańskim. Był to w jego życiu okres wytężonej pracy, w którym dokonał syntetycznego opracowania swojego dorobku naukowego i wydał kilka książek o fundamentalnym znaczeniu, nie licząc wielu studiów i rozpraw, w których się nie powtarzał, ale nadal był oryginalny i nowy. Za zasługi naukowe i dydaktyczne oraz za działalność społeczną został odznaczony Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, tytułem honorowym Zasłużonego Nauczyciela Polski Ludowej. Ze wszystkich odznaczeń najbardziej cenił ten ostatni.

Prof. Sośnicki jest autorem 123 prac, w tym kilkunastu książek. Pracą naukową zajmował się ponad 60 lat. Pierwsza praca pt. „Wyjaśnianie i opis w badaniach naukowych" ukazała się w r. 1910 (*Przegląd Filozoficzny*, str. 128—148), a ostatnią jest referat o strukturalizmie, przygotowany dwa miesiące przed śmiercią, na sympozjum Towarzystwa Cybernetycznego w Krakowie. Prace prof. Sośnickiego, podobnie jak prace innych uczniów prof. Twardowskiego, odznaczają się jasnym językiem i logicznym układem. W jego twórczości naukowej możemy wyróżnić kilka nurtów:

1) prace z dziedziny filozofii, szczególnie zaś logiki i metodologii nauk,
2) prace z dziedziny dydaktyki ogólnej,
3) prace z oświaty dorosłych i poradnictwa czytelniczego,
4) prace z pedagogiki porównawczej i krytyki pedagogiki burżuazyjnej,
5) prace z teorii wychowania,
6) polemiki.

Praca naukowa prof. Sośnickiego rozpoczęła się od rozważań filozoficznych. Na czoło wysuwają się prace z logiki i metodologii nauk. Opracował zagadnienia podziału dychotomicznego, wartości logicznych, indukcji matematycznej. Praca nauczycielska skierowała jego zainteresowania w kierunku propedeutyki filozofii, której poświęcił rozprawę w ówczesnym *Muzeum* (1910). Opracował też podręcznik dla szkoły średniej pt. „Zarys logiki" (1923), który doczekał się kilku wydań poprawionych i uzupełnianych, ostatnie z r. 1947 („Początki logiki"). Największą wartość tego podręcznika stanowią doskonale ułożone i dobrane ćwiczenia, które wykorzystane w szkolnym kursie logiki miały ogromne znaczenie dla kształcenia myślenia, ukazywały też uczniowi znaczenie logiki przez zastosowanie jej zasad w uzasadnianiu

prawd nauki różnych dyscyplin szczegółowych. Swoje przemyślenia i doświadczenia w nauczaniu logiki przedstawił prof. Sośnicki we „Wskazówkach dla rozwiązania zadań logicznych" (1926).

Bardzo poważny był jego wkład w rozwój dydaktyki ogólnej. Może uchodzić za jednego z twórców polskiej dydaktyki naukowej. Przez dziesiątki lat był jej czołowym przedstawicielem w Polsce. Zwalczał mętniactwo w dotychczasowym pisarstwie pedagogicznym i kładł nacisk na opracowanie siatki wyraźnych, jasnych, niedwuznacznych pojęć. Zachowało się dużo jego artykułów poświęconych określeniu poszczególnych pojęć. Dłuższe rozprawy poświęcił uczeniu się (*Szkoła i Wiedza*, 1927), wykształceniu ogólnemu (*Muzeum*, 1930), światopoglądowi (*Kultura i Wychowanie* oraz *Muzeum*, 1936), samodzielności (*Muzeum*, 1937), losowi (*Kwartalnik Pedagogiczny*, 1938), jedności teorii i praktyki (*Życie Szkoły*, 1956), ideałowi pedagogicznemu (*Nowa Szkoła*, 1958), podręcznikowi szkolnemu (*Ogólne założenia podręczników szkolnych*, 1962), wiele drobnych artykułów na temat znaczenia różnych pojęć pedagogicznych zawierają pierwsze roczniki *Życie Szkoły*. Ta dbałość o ścisłe, logicznie poprawne określanie pojęć występuje we wszystkich jego pracach.

W okresie międzywojennym, który charakteryzował się w pedagogice mnogością nowych kierunków i prądów, zajął się ich badaniem. Jego podróże naukowe uzupełnione studiami książkowymi umożliwiły mu dokładne i głębsze poznanie różnych kierunków, które docierały również do Polski i w sposób często zmodyfikowany znalazły dostęp do naszych szkół. Obszerniejsze studia krytyczne poświęcił metodzie projektów (*Oświata i Wychowanie*, 1931), uczeniu się pod kierunkiem (*Oświata i Wychowanie*, 1932), poglądom dydaktycznym Kerschensteinera (*Kwartalnik Pedagogiczny*, 1933), przetłumaczył książkę Ferrière'a „L'autonomie des écoliers".

Kerschensteinerowi, który skonstruował dedukcyjny system teorii kształcenia, zarzuca, że zasady jego systemu, szczególnie zasada pracy, nie wynikają konsekwentnie z przyjętego podstawowego aksjomatu kształcenia. Aksjomat ten nie jest też jedyną podstawą systemu. Dołącza do niego pojęcie „pracy zawodowej", które znajduje się u „wejścia" i u „wyjścia" (terminów tych użył prof. Sośnicki w r. 1933, a więc jeszcze przed powstaniem cybernetyki) aksjologicznej struktury człowieka. Według prof. Sośnickiego kerschensteinerowska idea kształcenia zmierza do pogodzenia amerykańskiego pragmatyzmu z niemieckim idealizmem.

Badania nad nowymi systemami dydaktycznymi kontynuuje w okresie Polski Ludowej. W tym czasie powstały jego rozprawy o esencjalizmie i progresywizmie w Stanach Zjednoczonych Ameryki (*Kwartalnik Pedagogiczny*, 1958), krytyka dydaktyki psychologicznej Aebliego (*Nowa Szkoła*, 1959), rozprawa o strukturalizmie (*Ruch Pedagogiczny*, 1971). Zwalcza wszelkie przejawy pajdocentryzmu w wychowaniu i nauczaniu i przeciwstawia się infiltracji jego wpływów na szkołę polską. Zarzuca mu subiektywizm, sprzeczny z wychowaniem socjalistycznym, bo wypływający z innych od marksizmu założeń filozoficznych, przeto nie odpowiada naszemu ideałowi wychowania. Jako filozofa razi go też w pajdocentryzmie nie zawsze logiczny wywód twierdzeń.

Scharakteryzowane powyżej prace z dziedziny dydaktyki są wynikiem wnikliwych i wszechstronnych analiz. Na ich syntezę zdobył się prof. Sośnicki pod koniec 20-lecia międzywojennego. Wtedy to powstały jego kapitalne opracowania zamieszczone w 3-tomowej „Encyklopedii Wychowania". W tejże encyklopedii ukazały się trzy dobrze udokumentowane i napisane jasnym, choć zwartym językiem opracowania, wzajemnie powiązane: „Dydaktyka ogólna", „Wychowanie intelektualne", „Ocena pracy ucznia". Otrzymujemy tu syntezę ogólnoświatowych osiągnięć na odcinku dydaktyki.

Po II wojnie światowej prof. Sośnicki uzupełnił i rozwinął te opracowania i wydał jako podręcznik uniwersytecki pt. „Dydaktyka ogólna" (1948). Był to na owe czasy najlepszy uniwersytecki podręcznik dydaktyki. Nowość tego podręcznika polegała na

tym, że problemy dydaktyczne omawiał porównawczo, zestawiając stanowiska różnych systemów dydaktycznych, dostarczając tym samym materiał do badania zasadniczych pojęć i zasad dydaktycznych. Nie znajdujemy w tym podręczniku szczegółowych norm postępowania. Autor pozostawia je czytelnikowi do sformułowania na podstawie analizy bogatego materiału, otwiera przed nim szerokie pole możliwości różnych rozwiązań. Miał więc ten podręcznik duże znaczenie kształcące. Jest to też pierwszy u nas podręcznik dydaktyki, który znacznie rozszerzył zakres treści tej nauki. O ile dotychczasowe podręczniki dydaktyki interesowały się wyłącznie procesem nauczania, o tyle prof. Sośnicki w swoim podręczniku pierwszy umieścił wyczerpujący, jak na owe czasy, rozdział o procesie uczenia się, co odpowiadało postępowi dydaktycznemu tamtych lat.

Nowe wydanie tego podręcznika ukazało się w r. 1959. Zasadniczy kierunek poprzedniego wydania został zachowany, jednak treść profesor poszerzył o nowe elementy dydaktyki socjalistycznej, o zagadnienia integracji treści nauczania. Autor stoi na słusznym stanowisku, że porównawcza postawa w stosunku do różnych systemów dydaktycznych prowadzi do lepszego zrozumienia pojęć i twierdzeń. Nowością tego wydania jest też wykazanie związków procesu nauczania i uczenia się z procesem wychowania.

Zastosowaniem praktycznym dydaktyki naukowej są liczne prace prof. Sośnickiego z dziedziny poradnictwa i oświaty dorosłych. Pod tym względem na czoło wysuwa się jego „Poradnik dydaktyczny" (dwa wydania, 1963, 1966), mający charakter praktycznej dydaktyki normatywnej. Chociaż wartość użytkowa tej książki dla nauczyciela jest bardzo duża, to autorowi udało się szczęśliwie uniknąć płaskiego praktycyzmu. Treści książki są przedstawione w sposób konkretny, a jednak są naukowo uzasadnione, a całość rad i zaleceń stanowi zwarty system. Podobny charakter mają jego poradniki czytelnicze (1935). Za wzorowy może uchodzić artykuł „Jak studiować dzieło pedagogiczne?" (*Nauczycielski Poradnik*, 1935), który jest metodyką czytania książki, opracowany bardziej wnikliwie, aniżeli to spotykamy w tym samym czasie w wydanej „Technologii pracy umysłowej" Stefana Rudniańskiego.

Od tych rozważań już blisko do zagadnień oświaty dorosłych. Prof. Sośnicki jest autorem artykułu o teoriach uczenia się dorosłych („Oświata dorosłych", 1959) i książki „Metodyka odczytu popularnego" (1957).

Już z tego, co powyżej powiedziano, wynika, że praca naukowa w dziedzinie dydaktyki doprowadziła go na teren pedagogiki porównawczej. Jego podręcznik dydaktyki ogólnej wyraźnie stoi na pograniczu pedagogiki porównawczej. I w tej dziedzinie okazał się nadzwyczaj twórczy. Znacznie poszerzył zakres badań pedagogiki porównawczej. O ile tradycyjna pedagogika porównawcza zajmowała się porównywaniem ustrojów szkolnych i organizacji szkolnictwa, o tyle prof. Sośnicki porównuje również systemy pedagogiki naukowej, ich podstawy filozoficzne, ich uwarunkowania społeczno-polityczne. Próbki stosowania metody porównawczej dał już w swym podręczniku „Dydaktyka ogólna". Ale obok tego pewne studia poświęcił wyłącznie pedagogice porównawczej.

Pod tym względem na czoło wysuwa się jego książka „Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku" (1966). Książka ta została poprzedzona rozprawą pt „Kierunki pedagogiczne w początku 20 wieku i ich aspekt polityczny" (*Nowa Szkoła*, 1947). Są to wielkie syntezy oparte częściowo o wcześniejsze studia o poszczególnych kierunkach pedagogicznych. Cytowana książka rozpoczyna się od omówienia pedagogiki Herbarta, a kończy na pedagogice egzystencjalistycznej. Dobrane zostały najbardziej typowe kierunki. Autorowi chodziło o uchwycenie w tych kierunkach tego, co jest bezspornym osiągnięciem, i o wykazanie tego, co w nich było błędne i doprowadziło do zmierzchu pajdocentryzmu. Za największy błąd pajdocentryzmu uważa przerost subiektywizmu i indywidualizmu, brak uwzględnienia epistemologii i logiki jako nauk pomocniczych, lekceważenie intelektualizmu i formalizm

pedagogiczny. Prof. Sośnicki krytykując pajdocentryzm przyjmuje, że pedagogika musi być nauką filozoficzną, gdyż idzie w niej o wychowanie człowieka do światopoglądu, który jest przecież pochodną filozofii. Najwyraźniej występuje to jego zdaniem w pedagogice socjalistycznej. Przedstawiony przegląd kierunków pedagogicznych wskazuje też na rozwój naukowy samej pedagogiki. Kryterium naukowego jej rozwoju jest jego zdaniem praktyczna doniosłość nowych jej zdobyczy.

Ostatnio zajął się prof. Sośnicki badaniem strukturalizmu (*Ruch Pedagogiczny*, 1971). Zadziwiające w jego umysłowości było to, że mimo podeszłego wieku nie zastygał, ale sięgał po zagadnienia nowe, aktualnie ważne i doniosłe.

Nieprzeciętne są też jego osiągnięcia w dziedzinie teorii wychowania. Poważnym dziełem jest książka pt. „Podstawy wychowania państwowego" (1933). Nie jest to książka, która szła w sukurs zainicjowanemu przez sanację „wychowaniu państwowemu" ani — jak to widział Ludwik Chmaj w „Kierunkach i prądach pedagogiki współczesnej" — akces do pedagogiki socjologicznej. Prof. Sośnicki jest przedstawicielem pedagogiki filozoficznej. Filozofia jest dla niego podstawą pedagogiki i uprawianej metody racjonalnego myślenia.

Nie interesują go w książce merytoryczne treści poglądów sanacji ani jakiegokolwiek innego stronnictwa politycznego na wychowanie. Po przestudiowaniu różnych teorii państwa zajął się formalną stroną wychowania państwowego. Idzie mu o odkrycie ogólnych zasad wychowania państwowego niezależnie od ustroju politycznego i epoki historycznej. Strukturę tych zasad nazywa etosem, któremu przynależą dwie właściwości: powinność i wartość. Etos państwowy charakteryzuje dążność do utrzymywania się, wyłączność, tzn. pragnienie opanowania całości współżycia obywateli, konkretność, tj. wyraźne sformułowanie zasad, przymus zewnętrzny. Wychowanie państwowe opiera się na przeżyciu zasad etosu w ich konkretnej postaci i wytwarzaniu skłonności do rozbudowania go poprzez rozszerzenie sfery życia młodzieży.

Kiedy po ostatniej wojnie prof. Sośnicki przystąpił do organizowania nowego kierunku pedagogiki w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, wydał podręcznik dla studentów pt. „Pedagogika ogólna" (1946). Nie jest to podręcznik wyczerpujący zagadnienia pedagogiki, ogranicza się do tak zasadniczych spraw, jak określenia pojęć wstępnych, przedmiotu wychowania, dziedziczności, teorii spraw, jak określenia pojęć wstępnych, przedmiotu wychowania, dziedziczności, teorii celów wychowania, pojęć „zasady" i „wartości", teorii środków wychowania i osobowości nauczyciela. Punktem wyjścia rozważań autora jest pytanie o „naturę" człowieka i o warunki jego życia, a poszczególne rozdziały podręcznika usiłują dać na nie odpowiedź.

Rozwinięciem poważnej części tego podręcznika są dwie monografie książkowe: „Istota i cele wychowania" (1964) i „Teoria środków wychowania" (1973).

W pierwszej książce interesuje prof. Sośnickiego cel wychowania od strony formalnej, a więc zastanawia się, do czego ón się odnosi, rozpatruje cel wychowania od strony niektórych kierunków pedagogicznych i różnych stanowisk filozoficznych, zastanawia się nad możliwościami wychowania i jego granicami, analizuje różne odmiany celów wychowania z różnych założeń teoretycznych i empirycznych, wreszcie charakteryzuje cele wychowania w pedagogice socjalistycznej.

Podobna metoda rozumowania została zastosowana w „Teorii środków wychowania". Jest to praca teoretyczna, zawiera świetne analizy logiczne, stosunkowo rzadko spotykane we współczesnej literaturze pedagogicznej. Praca jest znakomicie zbudowana, jedne zagadnienia wypływają logicznie z drugich. Przy całym bogactwie treści, uwzględniającej obok oryginalnych rozważań autora najwybitniejszy dorobek teoretyczny ostatnich 150 lat, praca jest bardzo zwarta i napisana w sposób niezwykle zwięzły. Jest ona celna w krytyce, która najczęściej wychodzi z pozycji logika, jak to dla przykładu można stwierdzić przy ukazaniu błędnego logicznie

wywodu zasad wychowania u Eggersdorfera. Prof. Sośnicki w tej książce wyraźnie deklaruje się po stronie pedagogiki refleksyjnej, którą w swoim podręczniku pedagogiki nazwał „pedagogiką urabiania". Przeciwstawia się tym samym zdecydowanie progresywizmowi Deweya, który jest pedagogiką bezrefleksyjną, ponieważ wychowuje tu nie wychowawca, ale samo życie. Za doniosłe uważam też wskazanie przez autora błędu, który polega na skracaniu procesu wychowania, na zbyt niecierpliwym oczekiwaniu szybkich rezultatów wychowania, skutkiem czego często nie dochodzi u wychowanka do przeżycia wartości i do właściwej motywacji. Proces wychowania kończy się wtedy niepowodzeniem. Obie wymienione książki, choć ich wydanie dzieli prawie dziesięć lat, uzupełniają się wzajemnie i stanowią pewną całość o wysokim poziomie abstrakcji.

Obok tych zagadnień bardzo ogólnych prof. Sośnicki opracował również różne szczegółowe zagadnienia pedagogiczne. Interesujący jest jego artykuł „Problem odnowy szkoły polskiej" (*Kwartalnik Pedagogiczny*, 1958), który napisał po dniach październikowych na fali dyskusji na temat odnowy życia politycznego, wskazał tu na jeden błąd ówczesnej szkoły, mianowicie na próbę upodobnienia procesu wychowania do procesu produkcyjnego, co doprowadziło do różnych wypaczeń wychowania. Pisał poza tym o wychowaniu kolektywnym Makarenki (1960, 1961), o pojęciu podświadomości we współczesnej pedagogice (*Ruch Pedagogiczny*, 1965), o nauce wychowującej (*Nowa Szkoła*, 1968).

Kiedy omawiam dorobek życiowy prof. Sośnickiego, nie sposób pominąć jego działalności dydaktycznej i społecznej. W ciągu długiego swojego życia wychował kilka pokoleń młodych Polaków. Był nauczycielem, którego wpływ na uczniów zaznaczył się bardzo silnie. A jeśli weźmiemy pod uwagę, że ogromne rzesze młodzieży nie znając go osobiście uczyły się na jego szkolnych podręcznikach logiki i dydaktyki ogólnej, że był dla nich zatem pośrednim nauczycielem, to przyznać musimy, że jest powszechnie znany, szanowany i ceniony w całej Polsce. O zaangażowaniu prof. Sośnickiego świadczy jego udział w różnych dyskusjach krajowych. Zwalczał namiętnie wpływ pajdocentryzmu na współczesne wychowanie w Polsce Ludowej. Podjął polemikę w sprawie naukowości pedagogiki z prof. Mieczysławem Kreutzem, który próbował ją podważyć. Wypowiedział się przeciwko zintegrowanemu kształceniu pedagogicznemu adeptów na nauczycieli, broniąc systematycznego układu dydaktyki i teorii wychowania jako oddzielnych dyscyplin pedagogicznych.

Jako nauczyciel akademicki kładł nacisk na kształcenie krytycznego myślenia studentów, zwracał uwagę na wierne odtwarzanie treści studiowanych tekstów, bez jakichkolwiek zniekształceń, na wydobycie z nich istotnych myśli i podejmowanie z nimi dyskusji, na rzetelność własnych opracowań studentów.

Nie stronił też od prac społecznych. Przez wiele lat kierował na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika otwartymi wykładami uniwersyteckimi dla szerokich mas społeczeństwa. Sam dojeżdżał z wykładami do odległych nawet miasteczek na terenie byłego województwa bydgoskiego. Był działaczem Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, wygłaszał prelekcje i prowadził konsultacje z prelegentami, kierował pracą uniwersytetów dla rodziców, przez kilka lat był prezesem Zarządu Wojewódzkiego TWP w Bydgoszczy, z czasem również Zarządu Głównego tejże organizacji i członkiem jego Rady Naukowej. Działał też w Związku Nauczycielstwa Polskiego i wygłaszał referaty na konferencjach nauczycielskich. Za zasługi społeczne przyznano mu odznaki honorowe wielu organizacji.

Przede wszystkim był jednak wybitnym uczonym, który wiele wniósł do pedagogiki. Można to krótko ująć w ten sposób, chociaż zdaję sobie sprawę, że jest to nieudolne wobec bogatej jego osobowości:

1. W ślad za swym nauczycielem, prof. Twardowskim, wypowiedział walkę wszelkiemu mętniactwu i kładł nacisk na jasne wypowiadanie myśli.

2. Rozwinął metody racjonalnego poznania, doprowadzając do perfekcji zwłaszcza analizę logiczną.

3. Opracował syntetycznie dorobek pedagogiki ostatnich 150 lat. Wskazał na uwarunkowanie rozwoju pedagogiki panującymi stosunkami społeczno-politycznymi i ideologią.

4. Był autorem najpełniejszego i najlepszego w swoim czasie uniwersyteckiego podręcznika dydaktyki.

5. Dydaktykę oparł o leninowską teorię poznania, w związku z tym chętnie posługiwał się terminem „dydaktyka epistemologiczna".

6. Poszerzył znacznie zakres badań pedagogiki porównawczej.

7. Ocenił krytycznie różne kierunki pedagogiki mieszczańskiej i na tym tle wykazał wyższość pedagogiki socjalistycznej.

8. Zaliczał się do czołówki polskich pedagogów i był wybitnym przedstawicielem pedagogiki filozoficznej w Polsce.

Za zasługi naukowe już na łożu śmierci Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie nadała mu zaszczytny tytuł doktora honoris causa

L. Bandura

700

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

РОМАН ШУЛЦ: Перемена как процесс решения проблемов 693
ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Об обучании учеников незаурядно талантливых в выселекционированных классах 706
РОМАН АРАБИК: Зрелость к выборе профессии в дидактично-воспитательном процессе общеобразовательной школы 715

ДИСКУСИИ И ПОЛЕМИКИ

ЮЗЕФ ГАЛАНТ: Замечания к программным положениям общеобразовательной средней школы 731
ВАЦЛАВ БЕЛИЦКИ: Вступительный анализ «Текста обнаруживания школьных замедлении К З/П» 738
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Педагогизм — воспитательные утопии 745

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ, ПОПЫТКИ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Факторы личности влияющие на облик учителей перед учениками 749
АДАМ ЗЫХ: Секвенционные тесты школьных достижении 754
БАРБАРА НЕДОСЬПИАЛ: Активизация школьников в работе над текстом учебника 759
ИЗАБЕЛЯ И СТАНИСЛАВ ВИТКОВСКИЕ: Некоторые факторы детерминирующие интерперсональную атракционность а формирование общественной обстановки в классе 763

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Анатолюш Ямински — Воспитание через работу . . . 768
ЯЦЕК ШАМБЕЛАН: Виктор Черневски — Библиография педагогики 1958—1970 769
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: З. А. Малькова, В. Л. Вульфсон — Современная школа и педагогика в капиталистических странах 772

ОТЧЕТ ИЗ ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . . 775
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов 779
ИРЕНА ЯНИШЕВСКА: Cahiers Pedagogiques (январь — июнь 1975 г.) . . 782

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ГАННА МИСКА: Системный подход в воспитательных исследованиях . . . 792
ЕВА РОДЗЕВИЧ: «Воспитание как мир в себе и отражение мира» — отчет из научной сессии в Политинституте Гданского Университета 796

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

СТАНИСЛАВ МАТИАС: Радио-телевизионное воспитание (из международной конференции в Милтон Конйнес близ Лондона) 800
АННА КРУЛ: Просветительные polonica и статьи польских авторов в зарубежных журналах 807

ВОСПОМИНАНИЯ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Професор Казимеж Сосьницки скончался 812

CONTENTS

ARTICLES

ROMAN SCHULZ: Change as a Process of Problem Solving 693
TADEUSZ KOWALSKI: Educating of the Gifted Pupils in the Selected School Clasess 706
ROMAN ARABIK: Maturity for Professionat Choice in the Didactic and Educational Process in Comprehensive School 715

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JÓZEF GALANT: Notes on Program Concept of the 10- Year Secondary School 731
WACŁAW BIELECKI: The Initial Analysis of the Test for Detecting of School Tardiness K 3/II. 738
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: The Pedagogy — Educiational Utopia 745

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Personality Factors Influencing Teacherś Attitude Towards Pupils 749
ADAM ZYCH: The Sequence Testing of School Achievements 754
BARBARA NIEDOŚPIAŁ: Activating of Pupil Working with the Manual . . 759
IZABELLA I STANISŁAW WITKOWSCY: Some Factors Determining Interhuman Attractiveness and Shaping of Social Situation in School Class 763

BOOK REVIEWS AND REPORTS

LUDWIK BANDURA: Anatoliusz Jamiński: Education by Work 768
JACEK SZAMBELAN: Wiktor Czerniewski: Bibliography of Pedagogics of 1958—1970 769
KAZIMIERZ DENEK: Z. A. Malkowa, B. L. Wulfson: Contemporary School and Education in Capitalistic Countries 772

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Educational Periodicals . . 775
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals 779
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques (January — June 1975) . . 782

POLISH CHRONICLE

HANNA MISKA: The System Concept in Researching of Educational Problems 792
EWA RADZIEWICZ: Education as a World and Its Reflection. Report from Symposium Held at Pedagogical Institute of Gdańsk University . . . 796

ABROAD CHRONICLE

STANISŁAW MATIAS: Radio and TV Education. Report from International Conference Held at Milton Keynes near the London 800
ANNA KRÓL: The Polish Pedagogical Documents and Polish Authors Works in Foreign Periodicals 807

REMEMBERENCES

LUDWIK BANDURA: Professor Kazimierz Sośnicki is Dead 812

SPIS TREŚCI ROCZNIKA — 1976

OD REDAKCJI

Zapoczątkowanie dyskusji nad koncepcją programową szkoły dziesięcioletniej 277

ARTYKUŁY

ARABIK ROMAN: Dojrzałość do wyboru zawodu w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły ogólnokształcącej 715
JUNDZIŁŁ IRENA: Osobowość i zawód nauczyciela akademickiego . . . 454
KOWALSKI TADEUSZ: O kształceniu uczniów nieprzeciętnie zdolnych w klasach wyselekcjonowanych 706
KOZŁOWSKI JÓZEF: W poszukiwaniu teorii edukacji nauczycieli 290
KRAWCEWICZ STANISŁAW: Kształcenie ustawiczne — geneza i treść pojęcia 436
KRAWCZYK MIRON: Wartości wychowawcze „Kodeksu ucznia" 9
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Badania podłużne — pojęcie i przykłady . . . 28
ŁOBECKI MIECZYSŁAW: Pomiar w badaniach pedagogicznych 576
PESZYŃSKI ANDRZEJ: Przeciwdziałanie niedostosowaniu społecznemu w jego fazie rozwojowej 317
PO VII ZJEŹDZIE PZPR 2
RATAJ MARIAN: Rekonstrukcja szkolnictwa na wsi (stan, potrzeby, zadania) 281
SCHULZ ROMAN: Zmiana jako proces rozwiązywania problemów . . . 693
WIATROWSKI ZYGMUNT: Rola szkoły dla pracujących w systemie kształcenia ustawicznego 310
WOJTYŃSKI WACŁAW: Oświata, wychowanie, nauka na VII Zjeździe PZPR 141
WOJTYŃSKI WACŁAW: Patriotyzm jako powinność i jako postawa . . . 421
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Normy i role społeczne w stosunkach międzyludzkich 149
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Psychospołeczne wyznaczniki efektywności pracy nauczyciela 565
ZALEWSKI JÓZEF: Problematyka studiów dla pracujących 159
ŻEBROWSKI JAN: Szkoła środowiskowa w systemie wychowania socjalistycznego 557

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIELOM

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

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MATIAS STANISŁAW: Organizacja oświaty w Kanadzie 175
NOWICKI MIROSŁAW: Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w NRD 469
ŚWIĄTEK MACIEJ: Kształcenie nauczycieli klas początkowych w ZSRR . 600
WOJTYŃSKI WACŁAW: W obliczu zmian w szkolnictwie RFN 42
ŻEBROWSKI JAN: Francuskie doświadczenia w organizacji szkół środowiskowych 346

DYSKUSJE I POLEMIKI

BIELECKI WACŁAW: Wstępna analiza „Testu wykrywania opóźnień szkolnych K3/II" 738
FILIPEK JANINA: Nauczycielki przedszkoli o trudnościach w przygotowaniu dziecka do szkoły 637
GALANT JÓZEF: Uwagi do założeń programowych powszechnej dziesięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej 731
HOFFMANN RAFAŁ: Walczyć z paleniem papierosów przez młodzież, ale jak? 358
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: O warunkach i skutkach społecznych upowszechnienia szkoły średniej 626
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Pedagogizm — utopie wychowawcze 745
RERUTKIEWICZ JÓZEF: Uwagi związane z używaniem wyrażeń wulgarnych przez dzieci i młodzież szkolną 361
SAWICKI MIECZYSŁAW: Program nauczania jako proces 181
SCHULZ ROMAN: Kategoria celu w wychowaniu — koncepcja tradycyjna i współczesna 50
WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Koncepcja organizacyjno-programowa dziesięcioletniej szkoły średniej 481
WOJTYŃSKI WACŁAW: Dyskusja redakcyjna nad projektem dziesięcioletniej szkoły średniej w Polsce 616

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BEZWIŃSKA-HEJNICKA TERESA: Próba oceny nowego systemu rekrutacji do szkół ponadpodstawowych na przykładzie liceum medycznego pielęgniarstwa 515
FILIPEK JANINA: Problem wyboru zawodu i akceptacji szkoły pedagogicznej na przykładzie studium wychowania przedszkolnego 79
GAWLIK ADAM: Miejsce patrona w życiu szkoły . . . . . .
GAZDA ZDZISŁAW: Wiedza i kwalifikacje warunkiem postępu na wsi . . 192
GETKA BRONISŁAW: Ranga pogadanki problemowej w wychowaniu patriotycznym i internacjonalistycznym uczniów 217
KARGUL JÓZEF: Z badań nad organizacją życia rodzinnego 89
KONASZKIEWICZ ZOFIA: Wychowawcza funkcja amatorskiego muzykowania zespołowego młodzieży 507
KOŚ MARIA: Czynniki warunkujące sprawowanie się uczniów w szkole . . 84
KOWALSKI TADEUSZ: Różnicowanie procesu dydaktycznego jako droga kształcenia uczniów zdolnych 649
MARCINIAK TERESA: Realizacja postanowień „Kodeksu ucznia" 657
MARKIEWICZ JADWIGA: Zastosowanie relaksacji u dzieci nadpobudliwych w okresie wczesnoszkolnym 212
PUŚLECKI WŁADYSŁAW: O intensyfikację współdziałania szkoły z placówkami kulturalno-oświatowymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym . 366
SAWICKI WŁADYSŁAW: Model metodologiczny badań nad wychowawczo-opiekuńczym funkcjonowaniem szkoły przedłużonego dnia pracy w środowisku wielkomiejskim 494
SPORNA HALINA: Metoda prowadzenia indywidualnych przypadków w poradni wychowawczo-zawodowej 203
STĘPNIAK ANDRZEJ: Problemy adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli w szkolnictwie górniczym 195
STUCKI EDMUND: Czynniki wpływające na wartość szkolnych projekcji telewizyjnych 208

SZYMKAT JANINA: Fakultety pedagogiczne w liceach ogólnokształcących formą przygotowania młodzieży do studiów nauczycielskich 67
WITKOWSCY STANISŁAW I IZABELA: Niektóre czynniki determinujące atrakcyjność interpersonalną a kształtowanie sytuacji społecznej w klasie 763
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Czynniki osobowościowe wpływające na postawy nauczycieli wobec uczniów 749
ZYCH ADAM: Sekwencyjne testowanie osiągnięć szkolnych 754
ŻARCZYŃSKA JANINA: Próba analizy właściwości procesów poznawczych uczniów klas przysposabiających do zawodu 375

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BANDURA LUDWIK: Anatoliusz Jamiński — Wychowanie przez pracę . . 768
BARTKIEWICZ MARIA: M. Chojecka, J. Srejski. L. Zdunkiewicz (red.) — Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy, pedagogów i psychologów 105
BIECHOWIAK IZABELA: Marian Niezgoda — Społeczne determinanty wyboru zawodu 525
DENEK KAZIMIERZ: Z. A. Malkowa, B. L. Wulfson — Sowremiennaja szkoła i piedagogika w kapitalisticzeskich stranach 772
GWIAZDA ADAM: Iwan Ilich — Społeczeństwo bez szkół 678
JANIGA MARIAN: Jan Strelau, Andrzej Jurkowski, Zygmunt Putkiewicz — Podstawy psychologii dla nauczycieli 661
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Martin Carnoy (red.) — Schooling in a corporate society. The political economy of education in America 237
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: E. K. Wasiljewa — Siemja i jej funkcji 533
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: J. P. Pietrow, F. P. Filipow — Kak stanowjatsja raboczimi. Socjołogiczeskij oczerk 535
MACIESZA ALEKSANDER: Jan R. Findlay — Education in Scotland . . . 235
PŁOSZAJ JANUSZ: Wiesław Polmiński (red.) — System wychowawczy szkoły środowiskowej 670
POSPISZYL KAZIMIERZ: Tadeusz Lewowicki — Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów 663
RACHALSKA WANDA: Zygmunt Wiatrowski — Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących 230
RUTKOWIAK JOANNA: Jan Poplucz — Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole 529
SOBORSKI WOJCIECH: Zofia Słobodzian — Zanim dziecko rozpocznie naukę w szkole 102
SOBORSKI WOJCIECH: Zofia Skórzyńska — Psychologia dla rodziców 397
SOBORSKI WOJCIECH: Erwin Gondzik — Kariery szkolne uczniów zdolnych 675
SOWA JÓZEF: Jan Legowicz — O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania 388
STUCKI EDMUND: Konstanty Lech — Nauczanie wychowujące w praktyce szkolnej 395
SZAJDAK STEFAN: Andrzej Kwilecki (red.) — Florian Znaniecki i jego rola w socjologii. Praca zbiorowa 392
SZAJDAK STEFAN: Jadwiga Komorowska (red.) — Przemiany rodziny polskiej 526
SZAMBELAN JACEK: Wiktor Czerniewski — Bibliografia pedagogiki 1958—1970 . . . . . .
TOMKOWICZ RENATA: Helena Izdebska — Aby szkoła dała się lubić . . 523

TROCHANOWSKI WŁODZIMIERZ: Krystyna Kuligowska — Problemy indywidualizacji nauczania 227
TROCHANOWSKI WŁODZIMIERZ: Marian Rataj — Uzdolnienie — kształcenie — praca 667
WANAT-FELIKSIAK MIROSŁAWA: Ryszard Więckowski — Nauczanie zróżnicowane 400
WAWRZYNIAK ELŻBIETA: Jan Szczepański — Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym 224
ZYCH BOŻENA: Alvin Toffler (red.) — Learning for tomorrow. The role of the future in education 233
ŻEBROWSKA DANUTA, ŻEBROWSKI JAN: Wincenty Okoń — Słownik pedagogiczny 222

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JANISZOWSKA IRENA: Cahier Pédagogiques 247
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 110, 242 539
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 113, 244, 402 541

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

BRZOZOWSKI STANISŁAW: Sesja 70-lecia ZNP 119
CIPKOWSKI TADEUSZ: Ośrodek usług pedagogicznych w służbie nauczycieli 254
CIPKOWSKI TADEUSZ: Zadania ZNP w realizacji programu VII Zjazdu PZPR 408
CIPKOWSKI TADEUSZ: Aktyw ZNP dyskutuje nad programem powszechnej szkoły średniej 546

KRONIKA KRAJOWA

ADAMCZYK BOGUSŁAW: 30 lat WSP w Krakowie (sesja nukowa) . . . 549
CIPKOWSKI TADEUSZ: Założenia 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w PRL 121
LUDWICZAK STANISŁAW: Sympozjum na temat kształcenia kursowego dorosłych 415
MISKA HANNA: Ujęcie systemowe w badaniach nad wychowaniem . . . 792
RODZIEWICZ EWA: „Wychowanie jako świat w sobie i odbicie świata" — sprawozdanie z sesji naukowej w IP Uniwersytetu Gdańskiego . . . 796
STĄPÓR MARIA: Wymiana doświadczeń badawczych nad reformowanym szkolnictwem na wsi 259
SZAJDAK STEFAN: Ogólnopolska sesja naukowa na temat — kulturalno-oświatowe aspekty czasu wolnego 412
WIATROWSKI ZYGMUNT: Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle założeń reformy edukacji narodowej. Sympozjum w Jadwisinie . . . 256
ZYCH ADAM: Problemy wychowania seksualnego. Konferencja w Czerwonej Górze 689

KRONIKA ZAGRANICZNA

KORNISZEWSKI FELIKS: Pierwsza narada kierowników ośrodków informacji pedagogicznej krajów socjalistycznych w Poczdamie 261
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych 130

MATIAS STANISŁAW: Kształcenie radiowo-telewizyjne (Z międzynarodowej konferencji w Milton Keynes koło Londynu) 800
RADWIŁOWICZ RYSZARD: Zdolności i umiejętności umysłowe i ich kształcenie w badaniach pedagogów z Lipska 266

MATERIAŁY AUTOBIOGRAFICZNE

MARIAN JANIGA: Z listów Zygmunta Mysłakowskiego — fragmenty . . 134

WSPOMNIENIA

LUDWIK BANDURA: Profesor Kazimierz Sośnicki nie żyje 812

KOMITET REDAKCYJNY

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.), Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nacz.)

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch" oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:
— do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
— do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch".
Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch", ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

w kraju:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1976 R.
Nakład 5113 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 10,98. Ark. druk. A1—10,88. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1976 r. Podpisano do druku w listopadzie 1976 r. Druk ukończono w grudniu 1976 r. Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. 1891 O-5