RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XIX (LLIII) STYCZEŃ—LUTY 1977

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Od Redakcji: XII (XXX) Zjazd ZNP 1
Przemówienie Przewodniczącego Rady Państwa i Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu, prof. dra Henryka Jabłońskiego, na XII Zjeździe Delegatów ZNP 2
Z referatu sprawozdawczo-programowego Prezesa ZG ZNP, dra Bolesława Grzesia na XII Zjeździe ZNP 9

ARTYKUŁY

JAN POPLUCZ: Metody systemowego badania problematyki współdziałania szkoły i środowiska 19
ROMAN SCHULZ: Zmiana jako proces interakcji społecznej 31
MARIAN KALINOWSKI: Wychowanie przez pracę młodzieży niedostosowanej społecznie 50

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MIROSŁAW NOWICKI: Główne tendencje we współczesnym kształceniu zawodowym w krajach gospodarczo rozwiniętych 59
JANINA SZYMKAT: Założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne w zakresie orientacji do zawodu nauczycielskiego w Związku Radzieckim . . 74

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Pedagogiczne aspekty więzi społecznych w nowych osiedlach mieszkaniowych 85
MIECZYSŁAW ADAMCZYK: Nauczyciel-nowator a przygotowanie i wdrażanie reformy szkolnej 97

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZYGMUNT WIATROWSKI: Tadeusz Nowacki — Dydaktyka doskonalenia zawodowego 103
WOJCIECH SOBORSKI: Jadwiga Bińczycka — Kształtowanie karności uczniów 105
KAZIMIERZ DENEK: N. F. Tałyzina — Uprawlenije processom uswojenija znanij 109

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 114
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 118

KRONIKA KRAJOWA

ANDRZEJ CICHOCKI: Modernizacja systemu oświaty na obszarach wiejskich (informacja z konferencji w Białymstoku) 122
GENOWEFA PAŃTAK: Orientacja na rzecz zawodu nauczycielskiego (ogólnopolskie sympozjum naukowe w Siedlcach) 126

LISTY DO REDAKCJI

ADAM ZYCH: Środowisko a wyniki pracy szkoły 129
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Błąd w opracowaniu redakcyjnym 130

ROK (XIX) LIII STYCZEŃ — LUTY 1977 NR 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Związek Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny

701

OD REDAKCJI: XII ZJAZD DELEGATÓW ZNP

15 października 1976 r. odbył się w Warszawie XII w Polsce Ludowej, a XXX w dziejach tej organizacji, Krajowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego. Hasłem Zjazdu stały się — „nauka i oświata — jako podstawowe czynniki kształtowania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego". Uczestniczyło w nim ponad 400 delegatów — przedstawicieli blisko już 700 tysięcy członków ZNP.

Na obrady przybyli: członek Biura Politycznego KC PZPR, przewodniczący Rady Państwa i Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu — prof. Henryk Jabłoński, zarazem delegat na Zjazd oraz Sekretarz KC PZPR — prof. Andrzej Werblan. Obecni także byli: Kierownik Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — prof. Jarema Maciszewski, sekretarz CRZZ — Stanisław Lewandowski, minister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki — prof. Sylwester Kaliski, minister Oświaty i Wychowania — Jerzy Kuberski, sekretarz naukowy PAN — prof. Jan Kaczmarek, zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty — Czesław Banach.

Na Zjeździe wygłosił przemówienie prof. Henryk Jabłoński. Z referatem sprawozdawczo-programowym wystąpił Prezes Zarządu Głównego ZNP — dr Bolesław Grześ. Odbyła się dyskusja, w toku której głos zabrali: minister Oświaty i Wychowania — Jerzy Kuberski, sekretarz naukowy PAN — prof. Jan Kaczmarek, wiceminister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki — prof. Janusz Górski oraz zastępca szefa Zarządu Polityczno-Wychowawczego Wojska Polskiego — gen. brygady Albin Żyto.

W wyniku przeprowadzonych na Zjeździe wyborów prezesem Zarządu Głównego ZNP został ponownie — Kol. dr Bolesław Grześ.

W numerze niniejszym publikujemy wystąpienie zjazdowe Przewodniczącego Rady Państwa i Przewodniczącego Ogólnopolskiego Komitetu

Frontu Jedności Narodu — prof. Henryka Jabłońskiego, jak też obszerne fragmenty referatu sprawozdawczo-programowego Prezesa dra Bolesława Grzesia. Omówienie wystąpień Ministrów i przebiegu dyskusji przesuwamy z konieczności do numeru następnego.

PRZEMÓWIENIE PRZEWODNICZĄCEGO RADY PAŃSTWA I OGÓLNOPOLSKIEGO KOMITETU FRONTU JEDNOŚCI NARODU — PROF. HENRYKA JABŁOŃSKIEGO NA XII ZJEŹDZIE DELEGATÓW ZNP

SZANOWNI TOWARZYSZE I KOLEDZY!

Przyjmijcie serdeczne pozdrowienia od Biura Politycznego Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, naczelnych władz państwowych i Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu oraz osobiście od towarzysza Edwarda Gierka.

Zaszczytną misję powitania Zjazdu Związku Nauczycielstwa Polskiego pełniłem również przed czterema laty i do ówczesnych debat pragnę się odwołać, przypominając, że cechowało je głębokie zrozumienie dokonujących się w naszym kraju przemian oraz poczucie współodpowiedzialności za losy Ojczyzny. Uchwała, jaką wówczas podjęliśmy, głosiła m.in.: „Środowisko nauczycielskie w pełni zaaprobowało politykę kierownictwa PZPR wyrażoną w uchwałach VII i VIII Plenum KC oraz program dalszego socjalistycznego rozwoju Polski, nakreślony przez VI Zjazd Partii. Program ten otwiera naszemu krajowi realne perspektywy rozwoju i unowocześnienia gospodarki, dalszego rozkwitu kultury i oświaty, zmierza do podniesienia poziomu życia i wzrostu dobrobytu całego społeczeństwa. Jego realizacja wymaga wytężonej pracy wszystkich obywateli, wszystkich pracowników oświaty i nauki. Pomnażanie materialnych i kulturalnych sił Polski jest naszym najważniejszym zadaniem, naszym zaszczytnym patriotycznym obowiązkiem".

I rozważając dziś, z perspektywy czterolecia, treść uchwały XI Zjazdu ZNP — trzeba stwierdzić: nauczyciele polscy udowodnili, że wskazania swej najwyższej instancji związkowej chcą i potrafią wcielać w życie swym ofiarnym trudem. I za to, Koledzy Delegaci, zanieście im wszystkim słowa gorącej podzięki.

Nie są to bynajmniej okolicznościowe uprzejmości z okazji wczorajszego Dnia Nauczyciela, ale zwykła analiza faktów, które — choć nie w pełni wymierne i poddające się precyzyjnym wyliczeniom — dają się w swym ogólnym zarysie łatwo stwierdzić, pozwalają na globalną ocenę i — dodać od razu trzeba — na wyciągnięcie z nich bardzo konkretnych wnio-

sków na przyszłość. Są one niezbędne, jeśli chcemy, by nauczycielstwo polskie świadomie, coraz wydajniej, z coraz większym wpływem uczestniczyło w procesie umacniania materialnego i kulturalnego potencjału ojczystego kraju i kształtowaniu rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Wytyczona na VI, a rozwinięta na VII Zjeździe Partii strategia dynamicznego rozwoju kraju sprawdziła się w życiu: okazała się prawidłowa i skuteczna. Nie ma takiej dziedziny życia społecznego, która by nie dostarczała rozlicznych tego dowodów. Wystarczy jednak, jeśli sobie raz jeszcze przypomnimy, że w ciągu ostatniego pięciolecia Polska o 3/5 zwiększyła dochód narodowy, o 3/4 produkcję przemysłową, rozszerzyła uprawnienia socjalne ludzi pracy znacznie ponad założenia ustalone na VI Zjeździe, objęła podwyżkami płac wszystkich pracujących w gospodarce narodowej, dzięki na wielką skalę podjętym inwestycjom zapewniła miejsca pracy młodemu pokoleniu i stworzyła sobie mocną podbudowę pod dalsze etapy rozwoju, umożliwiającą przegrupowanie sił dla jeszcze wydatniejszej poprawy materialnych warunków życia narodu, rozkwitu oświaty, nauki i kultury.

Równocześnie przypomnieć trzeba, że nigdy i nigdzie nie twierdziliśmy, iż strategia dynamicznego rozwoju możliwa jest bez trudności i kłopotów.

Mówiliśmy na obu zjazdach partii, na I Konferencji Partyjnej, powtarzaliśmy na posiedzeniach plenarnych Komitetu Centralnego, że nasze ambitne plany są trudne, wymagające wielkiego skoordynowanego wysiłku całego narodu, ale realne.

I okazały się realne, gdyż we wszystkich podstawowych założeniach zostały wykonane, a nawet w wielu istotnych zakresach przekroczone, z wyjątkiem produkcji rolniczej. W tej dziedzinie, niestety, wciąż zależni jesteśmy od warunków klimatycznych i planowanie nie może mieć tego samego charakteru, co w przemyśle czy inwestycjach.

Ale przecież nie tylko takie mieliśmy trudności, choć nie odczuwa ich bezpośrednio obywatel Polski. To wszystko, czegośmy dokonali, osiągnięte zostało w niezwykle niesprzyjających warunkach międzynarodowych, w dobie wstrząsających gospodarką rozwiniętych krajów kapitalistycznych zaburzeń, w którym nie wahano się tam właśnie nadać nazwę kryzysów, jak energetycznego, walutowego, surowcowego, w okresie dekoniunktury, a co za tym idzie — bezrobocia i inflacji. Musiało się to ujemnie odbić na naszym handlu zagranicznym. Eksport nasz napotykał wielkie przeszkody na skutek zmniejszania się popytu i zaostrzonej konkurencji na rynkach światowych. Ale u nas nie ma stagnacji, lecz rozwój. Musimy więc kupować za granicą niezbędne surowce, towary i maszyny. A wreszcie pasze, i to w zwiększonej ilości, na skutek nieurodzaju na naszych polach.

Dopiero w świetle tych faktów ocenić możemy należycie rezultaty na-

szej gospodarki, ustalić właściwe proporcje między osiągnięciami i tym, co dokuczliwe i wymagające zwiększonego wysiłku, by zaspokoić potrzeby społeczeństwa.

Gdy więc patrzymy ogólnie na dorobek narodu, realizującego strategię dynamicznego rozwoju, mamy prawo do uzasadnionej dumy i co nie mniej ważne — do optymistycznego patrzenia w przyszłość. W tym gronie postawić trzeba jednak pytanie: jaki jest nasz wkład, nauczycieli, w przekształcanie oblicza kraju, w rozbudowę jego potencjału gospodarczego, stanowiącego bazę rozwoju we wszystkich dziedzinach? Na ile zrealizowaliśmy dane na naszym XI Zjeździe obietnice?

Jak już wspomniałem uprzednio, trudno rezultaty pracy nauczycielskiej ujmować w formę ścisłych wyliczeń, ale nawet ułamkowe dane są w tym wypadku dostatecznie wymowne.

Jest rzeczą oczywistą, że nie można rozbudowywać przemysłu, modernizować go, przechodzić na coraz wyższą technikę, instalować coraz bardziej skomplikowanych maszyn i urządzeń, jeśli nie będzie się posiadało odpowiednio kwalifikowanej kadry. Innymi słowy — zależy to w wielkiej mierze od pracy szkół i nauczycieli. Toteż trzeba stwierdzić z poczuciem dużej satysfakcji, iż w latach ostatnich wśród nowo podejmujących pracę liczba wykwalifikowanych poprzez naukę szkolną jest znacznie wyższa niż tych, którzy takiego przygotowania nie otrzymali.

Prawie 1 milion 752 tysiące absolwentów szkół ponadpodstawowych, jacy po raz pierwszy podjęli pracę w latach 1972—1975 w naszej gospodarce uspołecznionej — to był cenny, bezpośredni wkład w rozwój kraju.

Oczywiście liczby te nie mówią jeszcze ani o poziomie przygotowania tych kadr, ani o nasyceniu nimi poszczególnych działów gospodarki. Faktem jest jednak bezspornym, że istnieje ścisły związek między wzrostem ogólnej wydajności pracy a wzrostem kwalifikacji załóg. I choć ekonomiści różnie to wyliczają w poszczególnych krajach — jest to powszechnie uznana prawidłowość. Możemy więc rozpatrując rozwój całości naszej gospodarki i poszczególnych jej gałęzi stwierdzić: nauczyciel polski ma w tym swój ważki udział.

Oczywiście byłoby wielką i niczym nie usprawiedliwioną krzywdą dla polskiej szkoły, gdybyśmy tylko przez pryzmat ilości wykwalifikowanych zawodowo kadr oceniali jej dorobek. Przytoczony przykład ma jednak zaletę wymierności i z tego powodu został wysunięty na plan pierwszy. Znacznie szerzej i pełniej wskazane były zadania szkoły i nauczyciela na VII Zjeździe Partii. Kilkakrotnie temat ten przewija się przez uchwałę zjazdową, a rozwinięty obszernie był w specjalnym jej rozdziale poświęconym sprawom oświaty, nauki i kultury. Warto i dziś przytoczyć choćby dwa tylko fragmenty tej uchwały, której wskazania powinny być naszym trwałym drogowskazem. Głosi ona bowiem, że „szkoła powinna być podstawowym ogniwem jednolitego socjalistycznego systemu nauczania

i wychowania, kształtującym ideowe i intelektualne walory młodego pokolenia oraz wpajającym mu umiejętność skutecznego działania".

Tak wielkie stawiając zadania przed szkołą uchwała zjazdowa nie mogła pominąć tych, od których jej funkcjonowanie zależy i — raz jeszcze to stwierdzić trzeba — nie pozostawiła pod tym względem żadnych wątpliwości.

„Szczególną troską i opieką — czytamy w niej — należy otoczyć zawód nauczycielski, dbać o poprawę warunków życia i pracy nauczycieli, podnosić ich kwalifikacje zawodowe i ideowo-moralne, kształtować wokół szkoły i nauczycieli atmosferę życzliwości, zaufania i pomocy ze strony społeczeństwa. Podnosić należy społeczną rangę zawodu nauczycielskiego".

Do głębokiej treści w obu przytoczonych zdaniach zawartej chciałbym jednak później powrócić, obecnie zaś zatrzymać się jeszcze chwilę nad sprawami nauczycielskimi w nawiązaniu do rozważanej uprzednio ogólnej sytuacji społeczno-gospodarczej kraju i jej perspektyw.

Wzrost rangi pracy nauczycielskiej, który nastąpił w ostatnich latach, znalazł dobitny wyraz również w trosce, z jaką rozpatrywało kierownictwo partii i rządu, a w pierwszym rzędzie osobiście towarzysz Edward Gierek sprawy bytowe nauczycieli. Od 1971 roku zrobiono w tej dziedzinie więcej niż w jakimkolwiek z poprzednich okresów. Została uchwalona „Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela" — wielka konstytucja naszego zawodu. Jedna z pierwszych zasadniczych decyzji płacowych w pogrudniowej polityce objęła nauczycieli wszystkich typów szkół. Podejmowane były duże wysiłki, aby polepszyć sytuację mieszkaniową nauczycieli oraz ich warunki pracy i wypoczynku. Wiemy oczywiście, że nie wszystkie problemy mogły być w tym stosunkowo krótkim czasie rozwiązane tak, jak sobie tego wspólnie życzymy.

Pamiętajmy jednak, że VII Zjazd PZPR nakreślił wyraźną perspektywę kontynuacji dotychczasowej polityki społeczno-gospodarczej i dalszego podnoszenia jakości życia społeczeństwa. Zapowiedział też wzrost przeciętnych płac realnych o 16—18%. W tym kontekście przypomnieć należy, co mówił towarzysz Edward Gierek w związku z reformą systemu edukacji narodowej: „Przedmiotem szczególnej troski Partii nadal będą warunki życia i pracy nauczycieli, od których postawy i kwalifikacji zależy pomyślna realizacja reformy".

Słowa te będą dotrzymane.

Osiągnięty już potencjał gospodarczy naszego państwa i realizacja dyrektyw IV Plenum Komitetu Centralnego będą materialną podstawą odpowiednich w tej mierze działań i decyzji.

Wielkie inwestycje, które już zakończyliśmy, i te, które zakończymy w bieżącym i przyszłym roku, stanowią mocną bazę dla dalszych przekształceń naszej gospodarki, a poniesione na nie nakłady będą coraz pełniej owocować. Dlatego też mógł niedawno stwierdzić towarzysz Edward

Gierek: „Powstaje sytuacja, w której możemy i powinniśmy stopniowo dokonać zmiany w strukturze inwestycji, zwiększając z roku na rok środki przede wszystkim na rozwój dziedzin, które decydują o zaspokajaniu obecnych — znacznie wyższych niż przed pięciu laty — potrzeb społeczeństwa. Na rolnictwo i gospodarkę żywnościową, na budownictwo mieszkaniowe, na budownictwo nowoczesnych przemysłowych dóbr użytkowych służących podnoszeniu kultury życia człowieka, na służbę zdrowia, oświatę i naukę. Pozwoli to znacznie przyśpieszyć rozwiązywanie problemów społecznych. Możemy dziś stawiać przed sobą takie zadania, gdyż zrobiliśmy i robimy dużo, aby stworzyć materialną bazę dla jego realizacji. Będzie to nowy, ale ściśle z dotychczasowym związany i z niego wyrastający etap polityki, którą realizujemy od 1971 r., polityki budowania socjalizmu dla ludzi i przez ludzi".

Jak wielkie stwarza to możliwości, wystarczy tylko jeden przykład. Jestem pewien, że będziemy mogli sobie pozwolić na decyzję rozwiązania w ciągu najbliższych 10 lat kwestii mieszkaniowej.

Już dziś zresztą możecie, Koledzy, obserwować zwiększanie nakładów na te gałęzie wytwórczości, które bezpośrednio służą zaspokajaniu potrzeb społeczeństwa, że wspomnę choćby tylko uruchomioną wielką cukrownię w Krasnymstawie. Ale te przesunięcia w polityce inwestycyjnej, na które obecnie możemy już sobie pozwolić, to bynajmniej nie jedyne, choć na długą falę najważniejsze zabezpieczenie poprawy jakości życia. Wielkie są rezerwy i w obecnym potencjale gospodarczym pozwalające na utrzymanie wysokiej dynamiki wzrostu, przy coraz lepszym zharmonizowaniu dalszego rozwoju i uwzględnieniu priorytetów rynku, eksportu i produkcji rolnej, przy większej dbałości nie tylko o ilość, ale i o jakość wyrobów, zmniejszenie marnotrawstwa materiałów. A wszystko to oznacza nie tylko przezwyciężenie obecnych trudności rynkowych, ale zarazem zwiększenie odporności naszej ekonomiki na mogące powstać, a niezależne od nas trudności, oznacza ubezpieczenie przed inflacją, aby płace miały pokrycie w podaży rynkowej. Jednym słowem: oznacza to możliwość skracania terminów osiągnięcia tej perspektywy, którą postawił przed nami Tow. Gierek w dniu 1 października br.

Czy to realne? Na pewno! Czy trudne? Oczywiście, ale przecież, gdy uchwaliliśmy na VI Zjeździe Partii program dynamicznego rozwoju kraju, ówczesne zamierzenia wydawały się bez porównania trudniejsze. Były one śmiałe, burzyły stare kanony o możliwości inwestowania tylko w warunkach „zaciskania pasa", o konieczności powolnego posuwania się naprzód. Było to zwycięstwo wyobraźni i sięgania myślą dalekosiężnych perspektyw. Jakże głęboki był w tym sens nie tylko gospodarczy, ale i wychowawczy w stosunku do całego narodu. Jak bowiem kształtować młode charaktery bez stawiania ambitnych perspektyw? Jak wychowywać dla rozwoju w klimacie marazmu czy ślimaczego tempa? Jak w atmosferze lęku przed trudnościami przyzwyczajać do przełamywania

trudności, uczyć skutecznego działania, co zaleca nam Uchwała VII Zjazdu?

A nasi Koledzy z uczelni wyższych mogliby zapytać: Jak rozwijać naukę bez wyobraźni — jak bez niej stawiać chłodne hipotezy robocze — jak wytyczać sobie cele badawcze?

I tym tłumaczyć trzeba, Towarzysze i Koledzy, że wśród nauczycieli wszystkich typów szkół strategia dynamicznego rozwoju znalazła tak gorące poparcie.

A i teraz nie może być inaczej, gdy stajemy przed nowym etapem, realizacji tej strategii. Nie inaczej jest, gdy Komitet Centralny Partii wzywa do wykrywania rezerw, lepszej organizacji pracy, uwzględniania wskazanych priorytetów produkcji. Aby to wykonać, trzeba głębokiego, patriotycznego zaangażowania, ambicji, trzeba zdobyć się na więcej śmiałej inicjatywy, pomysłowości, staranności. Potrzebne to jest dziś, ale jeszcze potrzebniejsze będzie jutro i zawsze. Jakże bowiem wykorzystać w pełni wkraczającą coraz szerszym nurtem do naszej gospodarki rewolucję naukowo-techniczną? Jak inaczej zespolić ją z budownictwem socjalistycznym?

A to w praktyce oznacza dla nas, dla nauczycieli, że nie wystarcza, abyśmy swym uczniom przekazali określoną sumę wiedzy zawodowej, bo ta zestarzeje się szybko. Musimy więc wykształcić w nich nawyki uczenia się, przyswajania sobie zdobyczy nauki i techniki, głód wiedzy i doskonalenia się, zdolność samodzielnego myślenia i twórczej inicjatywy, obowiązkowość i gospodarność. Setki tysięcy absolwentów naszych szkół wchodzi corocznie do zakładów pracy, a więc my współdecydujemy o obliczu załóg, o ich wartości.

Czy staraliśmy się o to? Na pewno tak! Nie są to przecież jakieś hasła nowe w naszej pedagogice. Ale czy udało nam się już dokonać w tym zakresie decydujący przełom? Chyba nie, skoro wciąż tyle rezerw produkcyjnych, tyle marnotrawstwa, niedostatków w wydajności pracy, tyle jeszcze produktów niskiej jakości, pozornie tylko wzbogacających rynek. A więc z uznaniem mówiąc o dokonaniach polskiej szkoły, jako kuźni kadr — widzimy wciąż wielkie, stojące przed nią i wciąż rosnące zadania.

Mówiłem najpierw o tym, co wiąże się ze sprawami produkcji, z rozwojem gospodarki, bo ona stanowi materialną podstawę siły państwa, tworzenia coraz lepszych warunków życia, jak też stałego pogłębiania socjalistycznych stosunków społecznych, których fundamentalną częścią składową jest stały rozwój demokracji socjalistycznej. Pogłębienie zaś demokracji socjalistycznej, stałe jej rozszerzanie, coraz pełniejsza realizacja wzniosłych zasad ludowładztwa musi się opierać o coraz wyższą świadomość społeczeństwa, o jego coraz wyższą wiedzę ekonomiczną, o coraz głębsze ugruntowanie się w społeczeństwie zasad moralności socjalistycznej, o coraz wyższe walory osobowe człowieka pracy, każdego obywatela

naszego kraju. Musimy więc wciąż takie stawiać sobie wymagania, abyśmy mogli powiedzieć, że absolwent polskiej szkoły to na pewno człowiek aktywny, twórczy, ambitny, umiejący swe ambicje zespolić z interesem ogółu swych współobywateli, człowiek dążący do wyżycia się w pracy zawodowej i pracy społecznej, do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, prawidłowo rozumiejący hierarchię wartości ludzkich, umysłem i sercem zespolony ze swym narodem, z ideałami socjalizmu.

Czy pozbędziemy się kiedykolwiek tego niepokoju, który wciąż powoduje, że odczuwamy niedosyt z rezultatów własnej pracy? Sądzę, że tak się stać nie może, bo prawdziwy pedagog, najbardziej nawet dumny ze swych wychowanków, stawiać sobie będzie coraz wyższe wymagania.

Słusznie więc wysuwamy przed szkolnictwem jako całością i przed każdym nauczycielem postulaty wzmożenia wysiłków, tak mocno akcentując to, co w życiu naszej zbiorowości nie może nas zadowolić. Aby jednak nie uchybić podstawowym zasadom sprawiedliwości, spójrzmy na nasz kraj z ogólniejszego punktu widzenia, zastanówmy się, jak ocenić go bezstronnie. I wydaje mi się, że nie jest to trudne.

Polska liczy się dziś poważnie na arenie światowej dzięki swej konsekwentnej polityce międzynarodowej i autorytetowi, jaki na skutek tego zdobyła, liczy się jako państwo, którego władze mają trwałe oparcie w narodzie, jako rozporządzający rozbudowanym i wciąż modernizującym się potencjałem ekonomicznym, solidny, budzący szacunek partner we wszelkiego rodzaju porozumieniach gospodarczych, jako naród, którego oświata, nauka i kultura są w nieustannym rozwoju.

To stwierdzenia bezsporne. Nasuwają one jednak od razu pytanie: gdzie źródła tego stanu rzeczy, kto ten tak niedawno jeszcze ubogi, zrujnowany kraj tak zmienił? I ta odpowiedź nietrudna. Mądra polityka przewodniej siły narodu i wielki, zbiorowy wysiłek wszystkich Polaków. A wśród nich nauczyciele godne zajmują miejsce, bo to oni przecież coraz to nowe zastępy swych rodaków do tej wspólnej pracy dla wspólnego dobra przygotowują. Jest więc czego im gratulować i przekazując pozdrowienia ich najwyższej instancji związkowej — życzyć im należy: kontynuujcie swą pracę z równym jak dotychczas oddaniem, wykorzystujcie wzorce stworzone przez najlepszych z Was, a Polska będzie na miarę ambicji naszego utalentowanego narodu, na miarę naszych najszlachetniejszych marzeń.

Z REFERATU SPRAWOZDAWCZO-PROGRAMOWEGO PREZESA ZG ZNP, dra BOLESŁAWA GRZESIA, NA XII ZJEŹDZIE ZNP

(fragmenty)

Cztery lata, jakie upłynęły od ostatniego Zjazdu, miały doniosłe znaczenie w życiu kraju. Był to okres wytężonej pracy klasy robotniczej i całego narodu w pomnażaniu dorobku i siły socjalistycznej Polski, w urzeczywistnianiu programu VI Zjazdu PZPR, w doskonaleniu warunków życia i pracy obywateli. W latach tych wzrósł autorytet i kierownicza rola Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, ugruntował się socjalistyczny charakter przemian w naszym kraju.

VII Zjazd partii nakreślił wizję dalszego wszechstronnego rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturalnego Polski. Członkowie Związku przyjęli z najwyższym uznaniem i aprobatą jego doniosły dla przyszłości Ojczyzny program, którego celem nadrzędnym jest tworzenie najlepszych warunków materialnych i duchowych rozwoju człowieka.

Wcielenie w życie tego programu jest obecnie głównym zadaniem wszystkich obywateli, bowiem oznacza on zbudowanie nowoczesnego społeczeństwa, dalsze umocnienie pozycji Polski w świecie, tworzenie warunków nieskrępowanego rozwoju osobowości człowieka, ukształtowanie nowej, wyższej jakości życia.

Nakreślony w uchwale VII Zjazdu PZPR program dalszego rozwoju oświaty i nauki za jedno z najważniejszych zadań uznaje podnoszenie poziomu wiedzy, kwalifikacji i umiejętności ludzi pracy, szeroki rozwój nauki i kultury, doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktycznej, umacnianie socjalistycznego systemu wychowania i wprowadzanie powszechnej szkoły dziesięcioletniej.

Naczelnym zadaniem wszystkich pracowników oświaty i nauki, wszystkich członków ZNP, jest organizowanie sił, myśli i działań dla pomyślnej realizacji założeń VII Zjazdu.

Realizowanie tej dyrektywy przez oświatę i naukę znajduje pełne odbicie w działalności naszego związku i całego ruchu zawodowego, który w swym działaniu szeroko uwzględnia sprawy udzielania szkole pomocy społecznej, kształtowania osobowości i postaw nauczycieli i młodzieży, poszerzania pracy ideowo-wychowawczej w środowisku szkoły, krzewienia kultury pedagogicznej rodziców.

Dyrektywa ta inspirowała naszą organizację do podejmowania nowych inicjatyw oraz zadań, które wzbogacały kierunki działania wytyczone w uchwale XI Krajowego Zjazdu Delegatów, lepiej wiązały bieżącą działalność instancji i ogniw ZNP z aktualnymi potrzebami życia społeczno-oświatowego.

* * *

W doręczonym sprawozdaniu przedstawiliśmy przemiany i osiągnięcia w oświacie, nauce i wychowaniu, w warunkach pracy i życia pracowników oświaty i nauki. Kończąca się kadencja była okresem intensywnych działań w tych dziedzinach. W planach pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych na lata 1972—1975 na czoło wysunięte zostały zadania w zakresie doskonalenia ich bieżącej pracy. Ponadto w pracach resortu i ZNP w tych latach koncentrowano się na przygotowaniu założeń programowo-organizacyjnych reformy systemu edukacji narodowej, kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

W rezultacie podjęto wiele długookresowych działań zmierzających do: unowocześnienia programów i podręczników, dalszej rozbudowy i modernizacji bazy szkolnej, rekonstrukcji sieci szkolnej, zapewnienia młodzieży możności kontynuowania nauki w szkołach zawodowych i średnich, rozwinięcia różnorodnych form opiekuńczo-wychowawczych w szkołach i placówkach oświatowych, upowszechnienia wychowania przedszkolnego dla dzieci sześcioletnich.

Systematyczne doskonalenie obecnego modelu dydaktyczno-wychowawczego, teorii i praktyki wychowawczej, wyrównywanie dysproporcji w warunkach pracy szkół, doskonalenie organizacji i kierowania oświatą — stanowiły główne elementy działania resortu, kuratoriów i dyrekcji szkół. Ogniwa i instancje ZNP wspierały całokształt tych przedsięwzięć, które służyły podniesieniu efektywności kształcenia i wychowania oraz przygotowaniu warunków społecznych, programowych, kadrowych i materialnych reformy edukacji narodowej.

Ze szczególnym uznaniem przyjmujemy wysiłki zmierzające do wyrównywania poziomu i wyników pracy wszystkich placówek oświatowych oraz objęcie dalszym kształceniem 98% absolwentów szkół podstawowych, w tym ponad 40% w pełnych szkołach średnich. Odnotowujemy przyśpieszony rozwój wychowania przedszkolnego, czego wyrazem jest fakt, że ponad milion dzieci — w tym 90% w wieku sześciu lat — już objęto różnymi formami wychowania przedszkolnego.

Podjęta została organizacja zbiorczych szkół gminnych, których w bieżącym roku jest już ponad 1700. Szkoły te, jako placówki wysoko zorganizowane, lepiej wyposażone w sprzęt i pomoce naukowe, w dobrze przygotowaną kadrę pedagogiczną, przyczyniają się wydatnie do wzrostu poziomu wykształcenia młodzieży wiejskiej, a tym samym ułatwiają jej dostęp do wyższych szczebli kształcenia i uzyskiwania wyższych kwalifikacji zawodowych.

Związek wspiera proces umacniania szkół gminnych, jak też tworzenia najlepszych warunków do ich systematycznego rozwoju.

Pomyślnie kontynuowany jest proces modernizacji szkolnictwa zawodowego, doskonalenia nomenklatury zawodów i profili kształcenia.

W ubiegłym pięcioleciu szkoły zawodowe wykształciły 2 miliony absolwentów, w tym ponad pół miliona techników. Jest to duże osiągnięcie, w wielu jednak przypadkach kierunki kształcenia nie zawsze są zbieżne z regionalnymi potrzebami zatrudnienia. Dlatego należy bardziej zdecydowanie eliminować nieprawidłowości w sieci szkół zawodowych, zwłaszcza zasadniczych, i lepiej dostosowywać ją do aktualnych i perspektywicznych potrzeb kraju, poszczególnych regionów, przede wszystkim zaś wielkich ośrodków przemysłowych.

W świetle IV Plenum KC PZPR szczególnego również znaczenia nabiera problem przygotowywania wysoko kwalifikowanych kadr dla rolnictwa i sfery usług na wsi. Podnoszenie produkcji rolnej wymaga przygotowania odpowiedniej ilości wysoko kwalifikowanych kadr specjalistów, jak również rozbudowy placówek przysposabiających do zawodu rolnika.

W ostatnim pięcioleciu nastąpił dalszy wzrost opieki państwa nad dziećmi i młodzieżą, w udzielaniu jej pomocy, co znalazło wyraz w rozwoju świetlic szkolnych, akcji dożywiania, w zwiększeniu liczby stypendiów, skierowań na kolonie i obozy, a także w zwiększonej opiece nad dziećmi i młodzieżą specjalnej troski. Wydatniejszą opieką pedagogiczną otoczono uczniów napotykających trudności w nauce i młodzież zagrożoną wychowawczo.

Stworzono korzystniejsze warunki do pracy wychowawczej w internatach, bursach i placówkach młodzieżowych. Upowszechniany jest w szkołach podstawowych system wychowawczy pobudzający aktywność uczniów i ich samorządność. Szybszego doskonalenia wymagają natomiast metody wychowywania przez pracę, zwłaszcza formy obowiązkowej pracy społecznie użytecznej, wdrażające do wysiłku fizycznego, wyrabiające szacunek do pracy, sposobiące do przyszłych ról oraz funkcji zawodowych i społecznych.

W okresie sprawozdawczym nastąpiły również znaczne zmiany w systemie zarządzania i kierowania oświatą. Miały one na celu przede wszystkim unowocześnienie i usprawnienie pracy administracji szkolnej, dostosowanie jej do nowej struktury administracyjnej kraju, zwiększenie operatywności i efektywności działania oraz zapewnienie jednolitego nadzoru nad całym szkolnictwem.

Odnotowujemy dalszy postęp w rozwoju bazy materialnej oświaty i wychowania. W ostatnim pięcioleciu wydatkowano w resorcie oświaty na inwestycje szkolne około 17 mld złotych. Oddano do użytku 1692 szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze, w tym 960 szkół podstawowych oraz 23 tys. izb mieszkalnych dla nauczycieli. Niepokoić musi jednak fakt zrealizowania inwestycji szkolnych w poprzednim pięcioleciu tylko w 83,3%. Uważamy, że sprawa pełnej realizacji inwestycji oświatowych powinna być w centrum uwagi zarówno władz terenowych, administracji szkolnej, jak i instancji i ogniw ZNP.

W sferze oświaty i nauki, podobnie jak w całej gospodarce, konieczne jest skupienie uwagi na usuwaniu przeszkód i niedociągnięć obniżających efektywność i jakość pracy, jak też na wyzwalaniu rezerw tkwiących w organizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego, w efektywnym wykorzystaniu pomocy i urządzeń, w ciągłym doskonaleniu wiedzy i pracy nauczycieli.

Osiąganie wyższej jakości pracy szkół, uczelni, placówek oświatowych i naukowych nie oznacza w każdym przypadku wyłącznie wysokich nakładów, nowych inwestycji oraz wzrostu zatrudnienia. Chodzi o to, by następowała ona przez racjonalną intensyfikację pracy, zwiększoną dyscyplinę, coraz wyższą sprawność kształcenia, postęp metodyczny i nowatorstwo, rozwój indywidualnego i zespołowego nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli i nauczycieli akademickich.

Wzrost zaangażowania ideowego i aktywności zawodowej pracowników oświaty i nauki w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, naukowo-badawczej, jak i działalności społecznej w środowiskach zawodowych, podniesienie dyscypliny pracy, dążenie do podnoszenia kwalifikacji zawodowych, pogłębiająca się troska o warsztat pracy naukowej i szkolnej potwierdzają, że istnieje wiele nie wykorzystanych jeszcze rezerw w organizacji pracy, w gospodarowaniu kadrami specjalistycznymi i czasem pracy, w szerszym i odważniejszym stosowaniu nowych metod, w pełnym wykorzystaniu urządzeń, aparatury i innych pomocy w procesie badawczym i procesie dydaktycznym.

* * *

Realizacja słusznej polityki oświatowej stworzyła przesłanki postawienia przed szkolnictwem i nauką nowych, jakościowo wyższych celów i zadań. W wyniku postanowień VI Zjazdu partii sformułowaliśmy ambitny program przeprowadzenia reformy szkolnej, upowszechnienia wykształcenia średniego, pogłębienia twórczej roli nauki wobec gospodarki i kultury narodowej. Na program ten złożyły się potrzeby wynikające z tempa socjalistycznego rozwoju kraju, jak i potrzeby dostosowania oświaty i nauki do wyższego etapu rewolucji naukowo-technicznej, do potrzeb budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Chcemy uczynić ze szkoły instytucję oświatowo-wychowawczą otwartą na wszystko, co nowe i twórcze, przygotowującą młodzież tak, aby mogła dobrze kontynuować dzieło socjalistycznego przeobrażenia Polski.

Koncepcja reformy, jej założenia organizacyjno-programowe były przedmiotem żywego zainteresowania instancji i ogniw związkowych i spotkały się z powszechną nauczycielską i związkową aprobatą. Daliśmy temu również wyraz na posiedzeniu Prezydium w lipcu oraz plenum Zarządu Głównego we wrześniu br.

Podkreślając doniosłość wdrażania nowoczesnego modelu oświaty i wychowania, widzimy równocześnie wielką złożoność tego problemu. Dlate-

go też opowiadamy się za gruntownym i wszechstronnym przygotowaniem warunków przeprowadzenia reformy szkolnej, a w szczególności: przygotowania dobrych programów oraz podręczników zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli; dobrego przygotowania nauczycieli; prawidłowego ukształtowania sieci szkolnej i zabezpieczenia szkolnictwu szeroko rozumianej bazy odpowiadającej potrzebom nowoczesnej placówki.

Przygotowanie warunków przeprowadzenia reformy edukacji narodowej to zadanie nie tylko ogniw administracji szkolnej, szkolnictwa wyższego instytutów Ministerstwa Oświaty i Wychowania, autorów i wydawnictw, ale także ogniw i instancji, aktywu skupionego w sekcjach oraz ogółu członków naszego Związku.

Nadal winniśmy konsekwentnie doskonalić bieżącą pracę szkół, konsolidować społeczny front wychowania i pomocy szkole, doskonalić oświatę na wsi, modernizować obecnie obowiązujące programy i podręczniki, rozwijać różne formy opieki nad młodzieżą, rekonstruować sieć szkolną, aktualizować wiedzę i podnosić kwalifikacje nauczycieli, usprawniać kierowanie i zarządzanie szkolnictwem oraz pracą nadzoru pedagogicznego, lepiej organizować dowożenie uczniów oraz zdecydowanie przełamywać trudności inwestycyjne w budownictwie szkół i mieszkań dla nauczycieli. Nadal sprawą pierwszorzędnej wagi jest niwelowanie występujących jeszcze różnic w warunkach i poziomie szkół, gmin, miast i województw.

Z trybuny Zjazdu gorąco apelujemy do wszystkich członków naszego Związku, całego ruchu zawodowego, organizacji młodzieżowych, wszystkich środowisk społecznych: niech sprawa pomyślnej realizacji reformy będzie przedmiotem naszej codziennej, wspólnej troski, niech głęboko przeniknie nasze wspólne działanie. W przekonaniu, że tylko wspólnym wysiłkiem możemy zapewnić pomyślną realizację założeń reformy — od rad zakładowych oczekujemy nieustannej mobilizacji wszystkich związkowych i społecznych sił i środków. Oczekujemy zwłaszcza intensyfikacji wysiłku na rzecz wykorzystywania wszystkich rezerw tkwiących w aktualnych warunkach materialnych i kadrowych każdej placówki, w systemie zarządzania oświatą, jej planowania i finansowania.

Czynnikiem przesądzającym o pomyślnej realizacji aktualnych zadań i perspektywicznych zamierzeń oświatowych jest zapewnienie szkolnictwu wysoko kwalifikowanych i ideowo zaangażowanych nauczycieli i dlatego praca z nauczycielami-wychowawcami była zawsze przedmiotem szczególnej troski naszego Związku. Niejednokrotnie dawaliśmy wyraz zadowoleniu, że sprawa kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym magisterskim jest wielkim osiągnięciem i odpowiada żywotnym interesom oświaty. Jesteśmy przekonani, że decyzje w tej sprawie stworzyły realne podstawy kształcenia nauczycieli zdolnych urzeczywistnić oczekiwania partii, państwa i całego społeczeństwa.

Wyjątkowej troski władz uczelnianych i ogniw ZNP wymaga kształcenie kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Sprawą zasadniczą jest

wypracowanie takiego profilu kształcenia, który zapewniałby im gruntowną wiedzę specjalistyczną, głęboką ideowość i wyrobienie obywatelskie, wysokie umiejętności pedagogiczne, szerokie horyzonty intelektualne oraz nawyki ciągłego poszerzania wiedzy i podwyższania kwalifikacji.

Istotne znaczenie ma sprawa rekrutacji na studia nauczycielskie. Trzeba prowadzić szeroką popularyzację zawodu w szkołach średnich, wprowadzać w liceach zajęcia fakultatywne z pedagogiki, stwarzać sytuacje wychowawczo-dydaktyczne wzbudzające zainteresowanie pracą nauczycielską. Pilną potrzebą staje się wzbogacanie naukowej literatury dotyczącej problemów orientacji i preorientacji do zawodu nauczycielskiego.

Wszyscy wiemy, ile wysiłku włożono w zapewnienie prawidłowego funkcjonowania systemu dokształcania nauczycieli, w polepszenie warunków pracy i studiów.

Zdajemy sobie sprawę, że wiele jest jeszcze do zrobienia, aby studiowanie było łatwiejsze, a efekty coraz lepsze. Nieodzowne jest przede wszystkim dalsze doskonalenie warunków studiów, a więc rozwijanie bazy noclegowej, socjalnej i dydaktycznej, zapewnienie niezbędnych podręczników, skryptów, pomocy naukowych, a także utrwalanie wśród nauczycieli akademickich postaw nacechowanych życzliwością i partnerskim stosunkiem do nauczycieli-studentów. Od naszych ogniw związkowych oczekujemy nowych form pomocy i inicjatyw sprzyjających wysokiej sprawności tych studiów, jak również utrzymaniu wysokiego poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkół i placówek oświatowych.

Coraz większego znaczenia nabiera proces ustawicznego uzupełniania i aktualizacji wiedzy. Opracowany i wdrożony przez Instytut Kształcenia Nauczycieli system doskonalenia kadr oświatowych wychodzi szerokim frontem naprzeciw tym potrzebom i jest istotnym czynnikiem dokonującej się modernizacji oświaty. Jednym z ważnych elementów składowych tego doskonalenia jest związkowe samokształcenie ideowo-pedagogiczne, które preferuje zwłaszcza treści wychowawcze, etyczno-światopoglądowe i społeczno-polityczne pracy nauczyciela, służy kształtowaniu jego osobowości i zaangażowanej postawy zawodowej.

W okresie kadencji zanotowaliśmy znaczny wzrost poziomu i efektywności tej działalności. Słowa szczególnego podziękowania składamy instancjom i organizacjom partyjnym za współpracę oraz merytoryczną i organizacyjną pomoc w kształceniu politycznym pracowników oświaty i nauki. Dotychczasowe efekty i doświadczenia oraz potrzeby całego środowiska w tym zakresie obligują naszą organizację do kontynuowania tej masowej pracy z nauczycielami oraz do opracowania nowych form organizacyjnych i programu.

W działalności związkowej dużą wagę przywiązujemy do spraw rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki. Pracy naszej towarzyszy głębokie przeświadczenie, że postęp naukowy i techniczny wywiera dominujący wpływ na całokształt życia naszego społeczeństwa, skraca dystans dzielący nas

od krajów o wyższym poziomie rozwoju techniczno-ekonomicznego, służy rozwojowi kultury.

Naszą działalność przedstawiliśmy w sprawozdaniu na Zjazd. Była ona również przedmiotem obrad ostatniej Konferencji Sprawozdawczo-Wyborczej Sekcji Nauki. Z zadowoleniem możemy stwierdzić, że rady zakładowe wyższych uczelni i instytutów naukowo-badawczych oraz Sekcja Nauki podejmowały istotne problemy organizacji badań naukowych, podnoszenia poziomu dydaktyki i wychowania w uczelniach, rozwoju młodej kadry naukowej oraz poprawy warunków pracy uczelni i instytutów. Dyskusja nad projektem „Kodeksu etyki pracownika nauki" przyniosła twórcze ożywienie i pogłębiła ideowo-moralną refleksję wśród pracowników nauki. Realizacja zadań ogólnozwiązkowego konkursu „Stać nas na lepiej i więcej" wyzwoliła wiele indywidualnych i zespołowych inicjatyw urzeczywistnianych w nowych rozwiązaniach technicznych.

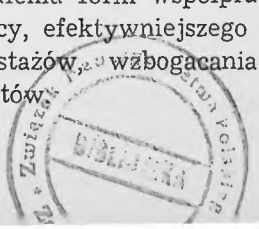
Obecnie należy, naszym zdaniem, skupić uwagę na: podnoszeniu efektywności studiów, wyrównywaniu dysproporcji w warunkach pracy uczelni, racjonalnym rozmieszczeniu kadr naukowych w najmłodszych ośrodkach uczelnianych, rozwijaniu bazy lokalowej szkolnictwa wyższego. Doskonalenia wymaga system doboru i kształcenia młodej kadry naukowej, zwłaszcza konieczna jest poprawa efektywności studiów doktoranckich.

Nieodzowne staje się podejmowanie i rozwiązywanie problemów badawczych, determinowanych potrzebami rozwojowymi kraju, eliminowanie działań pozorujących pracę naukową, terminowe realizowanie badań, skupianie środków i wysiłków na zagadnieniach priorytetowych. Sprawą zasadniczą jest jakość badań oraz zharmonizowanie planów badawczych z programami i zadaniami rozwoju społeczno-ekonomicznego.

Jednym z ważnych zadań organizacji związkowych w uczelniach jest podejmowanie wspólnie z władzami uczelni i organizacjami partyjnymi wysiłków służących pogłębianiu pracy ideowo-wychowawczej, kształtowaniu zaangażowanych postaw studentów, doskonaleniu umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich i zacieśnianiu ich kontaktów osobistych z młodzieżą studiującą.

Jednocześnie nie możemy być obojętni wobec postaw i zjawisk negatywnych, wobec faktów niezgodnych z socjalistycznymi normami postępowania. Istnieje potrzeba szerszego popularyzowania przykładów właściwych postaw ideowych, wzorców postępowania w pracy i życiu.

Rady zakładowe ZNP wyższych uczelni powinny wspierać wszelkie inicjatywy zmierzające do unowocześnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej, rozwijania nowatorstwa i wynalazczości pracowników i studentów, doskonalenia form współpracy między placówkami naukowymi i zakładami pracy, efektywniejszego organizowania badań, praktyk produkcyjnych i stażów, wzbogacania zaplecza materialno-technicznego uczelni i instytutów.



* * *

Na podkreślenie zasługują osiągnięcia sekcji związkowych, wyrażające się zwłaszcza w przygotowaniu materiałów dla Komitetu Ekspertów, w twórczej dyskusji nad Raportem o Stanie Oświaty oraz nad założeniami programowo-organizacyjnymi dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, w inicjowaniu działań na rzecz bieżącego doskonalenia pracy szkół, umacniania socjalistycznego systemu wychowania, polepszania warunków socjalno-bytowych poszczególnych grup zawodowych. Uważamy, że sekcje będą w dalszym ciągu ogniwem pomocnym w rozwijaniu działalności związkowej.

Doskonaleniu kwalifikacji kadr oświatowych, pogłębianiu ich wiedzy i kształtowaniu postaw służą takie kierunki pracy związkowej, jak działalność oświatowo-pedagogiczna, opiekuńczo-kulturalna, ruch turystyczno-krajoznawczy, masowe imprezy o charakterze polityczno-wychowawczym, współpraca z Ludowym Wojskiem Polskim, z ruchem młodzieżowym i towarzystwami ideowo-wychowawczymi, a w szczególności z TKKŚ i TPD. Nasz dorobek w tym zakresie przedstawiamy szczegółowo w sprawozdaniu.

Dotychczasowy dorobek w tym zakresie oraz potrzeby całego środowiska zawodowego i społecznego wymagają od Związku, resortów i współdziałających z nami sojuszników kontynuacji działań zmierzających do programowego, organizacyjnego, kadrowego i materialnego umocnienia placówek kulturalnych i tych form, na które jest największe zapotrzebowanie.

Proces ogólnego odprężenia w Europie i świecie, dynamiczny rozwój społeczno-gospodarczy naszego kraju i jego stale wzrastający autorytet stanowią podstawę do rozwijania kontaktów Związku z organizacjami nauczycielskimi i pracowników nauki krajów socjalistycznych oraz niektórymi związkami zawodowymi pracowników oświaty krajów kapitalistycznych.

Wydarzeniem ważkim w międzynarodowym ruchu nauczycielskim była zorganizowana przez nasz Związek w maju 1975 roku VI Światowa Konferencja Nauczycieli. Stała się ona okazją nie tylko do wymiany poglądów i doświadczeń nauczycielskich organizacji w sprawach kształcenia, zawodu i zatrudnienia, ale przede wszystkim stanowiła ważny czynnik dalszego umacniania współpracy międzynarodowego ruchu nauczycielskiego na rzecz rozwiązywania współczesnych problemów oświaty, pogłębiania więzi związkowego ruchu nauczycieli z ruchem robotniczym i siłami postępu na całym świecie.

Wiele skutecznych działań podejmowała również Sekcja Nauki, reprezentująca ZNP w Światowej Federacji Pracowników Nauki. Związek nasz powinien w dalszym ciągu kontynuować dotychczasowe formy i za-

kres współpracy z nauczycielskimi i naukowymi organizacjami krajów socjalistycznych i postępowych związków zawodowych krajów kapitalistycznych...

* * *

Środowiska nauczycielskie i akademickie z głębokim zadowoleniem przyjęły zawartą w uchwale VII Zjazdu partii zapowiedź otoczenia szczególną troską i opieką zawodu nauczycielskiego, poprawy warunków jego życia i pracy, podkreślenie w tej uchwale potrzeby tworzenia wokół szkoły i nauczycieli atmosfery życzliwości, zaufania i pomocy ze strony społeczeństwa. W uchwale tej wyraża się głęboka troska partii o społeczną rolę i pozycję nauczycieli.

Dla naszej organizacji wynikają z treści uchwał VII Zjazdu partii zwiększone obowiązki w zakresie dalszej poprawy warunków i życia pracowników oświaty i nauki.

Następować powinna poprawa warunków pracy, bazy dydaktycznej i naukowej, planowania i organizacji pracy, jej bezpieczeństwa i higieny, przestrzegania praworządności w stosunkach pracy, uprawnień pracowniczych i związkowych; dotyczy to m.in. respektowania i jednolitego interpretowania przepisów prawa, zarządzeń resortowych, porozumień zawartych między Zarządem Głównym i resortami...

Realizacja przyjętego programu przebiegać będzie w sprzyjających warunkach stworzonych uchwałami VII Zjazdu naszej partii. Od nas wszystkich zależy, czy wykorzystamy te warunki i czy klimat dobrej roboty związkowej zostanie zdyskontowany w codziennej aktywności, rzetelnej i efektywnej pracy na każdym stanowisku.

Potrzebne jest również ofensywne działanie wszystkich naszych ogniw na rzecz rozwoju szeroko pojmowanej edukacji obywatelskiej, umacniania postawy patriotycznej społeczeństwa, utrwalania dyscypliny pracy i poczucia odpowiedzialności.

Kształtować musimy w codziennym działaniu związkowym poczucie godności pracy, solidarności, ambicji zawodowej, umacniać społeczną dezaprobatę wobec przejawów braku dyscypliny, lekceważenia obowiązków, pracy pozornej, egoizmu i partykularyzmu. W pracy ideowo-wychowawczej z członkami Związku musimy również stale wzmagać poczucie jedności praw i obowiązków, przywilejów i powinności — jako podstawowej zasady naszego życia politycznego i społecznego...

W centrum naszych działań jest zawsze nauczyciel, jako podmiot edukacji narodowej, decydujący o jej przyszłości i rozwoju. Doniosłość społeczną służby nauczycielskiej podkreślali wielokrotnie przedstawiciele najwyższych władz politycznych i państwowych. Dał temu wyraz I sekretarz KC PZPR, tow. Edward Gierek, mówiąc na III Plenum KC: „Nauczyciel to pierwszy budowniczy autorytetu państwa w świadomości dzieci i młodzieży, główny wychowawca w duchu ideałów przyświecających naszemu społeczeństwu".

Wyrażając słowa serdecznej podzięki za uznanie i troskę o pracowników oświaty i nauki, chcemy zapewnić, że naszą odpowiedzią będzie wzmożony wysiłek dydaktyczno-wychowawczy i naukowy w realizacji reformy szkolnej, w dalszym doskonaleniu pracy szkół, uczelni i instytutów naukowo-badawczych. Będziemy rzetelnie i sumiennie pracować nad urzeczywistnieniem programu partii, programu budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, w którego ukształtowaniu szkoła i nauczyciel mają do spełnienia doniosłą, historyczną rolę.

JAN POPLUCZ

METODY SYSTEMOWEGO BADANIA PROBLEMATYKI WSPÓŁDZIAŁANIA SZKOŁY I ŚRODOWISKA

Badania dotyczące współdziałania szkoły i środowiska trzeba zaliczyć do szczególnie aktualnych i pilnych. Procesy wychowawcze, zorganizowane i przygodne, toczą się w różnych kręgach środowiska i szkoły w sposób często ze sobą nie uzgodniony, nierzadko sprzeczny, a ich efekty prowadzą do wytwarzania się u młodzieży postaw chwiejnych, wykluczających się wzajemnie. Powstaje więc problem uzgadniania działań wychowawczych nie tylko w samej szkole, ale i tych kręgów, z którymi młodzież poza szkołą pozostaje w stycznościach. Wiemy, że nie tylko pomiędzy działalnością szkoły a oddziaływaniami różnych kręgów środowiska może dochodzić do sprzeczności, ale zarówno w szkole, jak i w środowisku także występują sprzeczne wpływy prowadzące do różnorodnych konfliktów i komplikacji w rozwoju osobowościowym młodzieży. Jak więc kształtuje się współdziałanie szkoły i środowiska, jakie są możliwości jego ożywienia, w jakim stopniu dostrzega się ten problem w praktyce pedagogicznej, jakie w tej dziedzinie podejmuje się działania i jakie natrafia przeszkody, wreszcie jakie są korzyści wychowawcze i wyniki, uzewnętrznione w postawach młodzieży, współdziałania tych dwu ośrodków? Oto podstawowe pytania, które stać się powinny przedmiotem rozpoznania dla każdej szkoły i każdego lokalnego środowiska wychowawczego. Równie ważne poza skonkretyzowaniem dla każdego środowiska powyższych zagadnień jest opracowanie metod badawczych, umożliwiających poznawanie tych zagadnień w sposób usystematyzowany. Tej sprawie poświęcimy tutaj szczególną uwagę. Opracowanie takich metod pozwoli także dokładniej określić kierunki wzajemnego współdziałania, łączące szkołę i środowisko wokół realizacji tych samych celów, pozwalające realizować postulat tworzenia systemu wychowawczego szkoły i środowiska lokalnego oraz występujących w nim instytucji.

Nie uzasadniając dokładniej potrzeby lepiej zorganizowanego współdziałania szkoły i środowiska, podkreślmy tylko zwiększone trudności związane z dezintegracją oddziaływań na młodzież wynikającą z różnorodności bodźców oraz opanowywaniem coraz bardziej żywiołowego formowania się jej osobowości [1]. Zagadnienie to już dostrzeżone przez H. Radlińską [2], podkreślane jest obecnie przez wielu pedagogów formułujących wyraźne zalecenia w tym zakresie pod adresem instytucji oświa-

[1] R. Miller: Proces wychowania i jego wyniki. Warszawa 1966, s. 15.

[2] Dla przykładu por.: J. Wołczyk: Zbiorcza szkoła gminna. Warszawa 1974; M. Winiarski: Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa. Warszawa 1975; J. Mikulski: Szkoła środowiskowa w wielkim mieście. Warszawa 1972; a także

towo-wychowawczych [3], które powinny dążyć do opanowywania coraz bogatszych, a zarazem coraz bardziej zróżnicowanych bodźców i kontaktów społecznych młodzieży. To trudne zadanie może szkoła spełniać organizując umiejętnie do współdziałania formalne instytucje i społeczność lokalną [4]. Zagadnienie nie sprowadza się jednak jedynie do sposobów i kierunków inicjowanej przez szkołę i podejmowanej, a pochodzącej ze strony innych kręgów środowiska współpracy. Chodzi także o ustalenie wspólnych celów oraz, przede wszystkim, metod ustalania wyników tej współpracy. Trzeba rozpatrywać problem współdziałania szkoły ze środowiskiem nie tylko w płaszczyźnie celów i metod, ale także postulowanych i z góry przewidywanych efektów. Czego więc powinny dotyczyć efekty współdziałania szkoły i środowiska? Trzeba od razu powiedzieć, że nie mogą to być efekty wykazywane w postaci liczby wzajemnych odwiedzin, ilości imprez dla środowiska, prac wykonanych dla szkoły itp. Efekty trzeba zakładać w postaci przewidywanych zmian wychowawczych, a więc w poziomie rozwiniętych i utrwalonych postaw.

Postawy, będące zewnętrznymi wyrazami uczuć i myśli [5], tworzą się pod wpływem różnych kręgów styczności młodzieży ze środowiskiem, stają się tym bardziej trwałe, im wartości, z jakimi w tych kręgach się styka, są dla niej bardziej cenne. Integrowanie środowiska nie może dotyczyć jedynie zewnętrznej warstwy kontaktów, powinno objąć system wartościowania panujący zarówno w szkole, jak też i w środowisku. Integracja nie może więc być potraktowana formalistycznie, a przedstawienie metod pomiaru i szacowania efektów współdziałania szkoły i środowiska jest podstawowym czynnikiem przeciwdziałania tak pojętej integracji. Współdziałanie może bowiem przyjąć formy pozorowane, nie docierające do sfery wartości uznanych przez obydwie strony za cenne wychowawczo. Aby eliminować powierzchowność podejmowanych form współpracy, wskazane jest systemowe podejście [6] do problemu wzajemnego stosunku szkoły i środowiska.

Nie przeceniając ogólnej teorii systemów i jej przydatności do poznawania różnorodnych zjawisk [7], trzeba uwzględnić wynikające z niej właściwości do badań pedagogicznych. Dotychczas teoria ta nie znalazła za-

prace E. Trempały, Z. Kwiecińskiego, M. Małyjasiaka i innych. Na temat metodologicznej strony por.: J. Pieter: Poznawanie środowiska wychowawczego. Wrocław 1960; R. Wroczyński: Pedagogika społeczna. Warszawa 1974; F. Znaniecki: Socjologia wychowania. Warszawa 1973; J. Chałasiński: Społeczeństwo i wychowanie. Warszawa 1964; Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Warszawa 1965.

[3] H. Radlińska: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa 1935.

[4] Zalecenia te znalazły wyraz w zarządzeniach Min. Oświaty i Wych. w latach 1972 do 1975.

[5] Teorie postaw. Praca zbiorowa pod red. S. Nowaka. Warszawa 1973; M. Marody: Sens teoretyczny, a sens empiryczny pojęcia postawy. Warszawa 1976.

[6] Problemy metodologii badań systemowych. Praca zbiorowa. Warszawa 1973.

[7] A. K. Koźmiński: Przyszłość podejścia systemowego w teorii i praktyce. *Przegląd Organizacji* 1976, nr 4—5.

stosowania w badaniach zagadnień wychowawczych [8], a pozwala ona na podkreślenie łączności różnorodnych oddziaływań skierowywanych w toku nieustannego strumienia kontaktów społecznych na młodzież, przede wszystkim zaś na współzależność skutków tych oddziaływań w jej postawach i zachowaniach. Jest więc celowe, aby w oparciu o założenia tej teorii ukierunkowywać plany współdziałania szkoły i różnych instytucji, ujmować w nich zadania pozwalające wpłynąć w jednolitym działaniu na postawy młodzieży, a także na postawy ludzi dorosłych, które są stale przez nią obserwowane i naśladowane.

Pokreślmy więc, że dzięki badaniom systemowym można lepiej poznać to, co szkoła zmienia w środowisku wskutek oddziaływania na uczniów i na inne jego elementy (rodziców, instytucje, układ życia społecznego), a co środowisko zmienia w samej szkole przez stały wpływ na wychowanków i ich nauczycieli, oraz w jaki sposób zmiany te mierzyć. System definiuje się jako zbiór elementów danej całości wzajemnie ze sobą powiązanych i tworzących odpowiednią sieć strukturalną, spełniających w tej całości określone funkcje [9]. To ogólne określenie jest konkretyzowane w zależności od rodzaju systemu, do którego się stosuje. Ważne jest podkreślenie wzajemnej zależności elementów, nawet oddalonych od siebie (np. warunków ekonomicznych czy przyrodniczych a oddziaływań wychowawczych środowiska). Związek ten nieraz trudno wykryć drogą obserwacji, jeśli nie dysponuje się z góry określonym modelem ukierunkowującym proces poznawania takich zależności. Z tej definicji wynika także wniosek, że zależności istniejące pomiędzy poszczególnymi elementami nie tylko można ustalać, lecz także nimi kierować tak, aby przyczyniały się w tym przypadku do zwiększania efektywności funkcji wychowania [10]. Poznawanie struktury systemu polega więc na weryfikacji wzajemnej zależności elementów na podstawie przyjętego modelu oraz na ich ukierunkowywaniu na cele wychowawcze. Mamy w tym przypadku do czynienia z pomiarem funkcjonalności systemu. Obok niego występuje drugi rodzaj pomiaru, dotyczący efektywności jego funkcjonowania. W gruncie rzeczy obydwa rodzaje pomiarów zmierzają do wspólnego celu, którym jest ustalenie stopnia zgodności oddziaływań oraz występujących rozbieżności, dla ich eliminowania w drodze nadawania bardziej funkcjonalnej organizacji systemowi. Czynnikiem wskazującym na efektywność jest rozkład postaw w środowisku i nasilenie postaw dominujących. Postawy te przejawiają się w tym, co ludzie w środowisku najczęściej myślą, czują i robią w danych wychowawczo ważnych sprawach [11], w jaki spo-

[8] M. Pęcherski: Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej. Warszawa 1970; M. Żelazkiewicz: Problemy zastosowania badań i koncepcji systemowych w pedagogice. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 2.

[9] Problemy metodologii badań systemowych..., s. 30.

[10] Por.: Systemowe badanie procesu wychowania w szkole i w środowisku. *Studia Socjologiczne* 1974, nr 2.

[11] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966, s. 270.

sób ustosunkowują się do wymagań stawianych młodzieży przez szkołę, w jakim stopniu akceptują cele wychowania w niej realizowane. Takiej analizie podlegają nie tylko postawy dominujące w środowisku. Podobną analizę trzeba przeprowadzić w odniesieniu do grona nauczycieli, aby wykryć stopień jednolitości w akceptacji i realizacji wyznaczonych celów. Można wskazać nie tylko na sprzeczności istniejące w postawach samych nauczycieli i społeczeństwa, lecz także na różnice w postawach nauczycieli. Badanie postaw jest więc drogą do ukazania struktury elementów systemu wychowawczego szkoły i środowiska, w wyniku czego powstaje możliwość ustalenia bardziej ujednoliconych oddziaływań mających doprowadzić do eliminacji rozpiętości tych różnic.

Problemem jest nie tylko sterowanie procesem kształtowania postaw, chociaż istnieją już pod tym względem wypracowane próby [12], lecz także ustalanie mierników i sposobów skalowania postaw. Problematyka postaw zawiera jeszcze sporo luk nie pozwalających jej w pełni wykorzystać dla celów praktycznych zastosowań, niemniej także w badaniach pedagogicznych podejmuje się próby stosowania skalowania do mierzenia efektywności działalności instytucji oświatowo-wychowawczych [13]. Zastosowanie skal wydaje się potrzebne zwłaszcza w dziedzinie ustalania efektów działalności wychowawczej, dotychczas nie dającej się mierzyć innymi sposobami. Brak jakichkolwiek miar jest istotną słabością tej dziedziny działalności instytucji oświatowo-wychowawczych. Wprowadzenie miar nawet niedoskonałych jest lepsze aniżeli zdanie się całkowicie na intuicję [14]. Inna sprawa to ścisłość i dokładność pomiarów w dziedzinie wychowania. Nie pretendując do miar ścisłych, pamiętając też o przestrogach odnośnie dokonywania pomiarów w badaniach społecznych [15], celowe jest wprowadzenie skal do przybliżonego szacowania uzyskiwanych efektów i zmian zachodzących pod wpływem celowej działalności. W konstrukcji skal powinno się przestrzegać pewnych minimalnych wymagań pozwalających na uchwycenie tendencji przejawiania się postawy.

Pomiar wykonywany za pomocą skal powinien być przynajmniej porządkowy, tzn. nie wnikając głębiej w proporcje pomiędzy poszczególnymi stopniami skali, trzeba ustalić, czy wyższy stopień rzeczywiście charakteryzuje postawę bardziej rozwiniętą i bardziej trwałą niż stopień niższy. Zasada ta potwierdza znane z obserwacji zjawisko: postawy ludzi wobec różnych spraw wykazują dość znaczny rozsiew, a więc zadaniem skal jest jego uchwycenie w pewnym przybliżeniu. Z tej zasady wynika konieczność wyznaczania wewnątrz skali ustopniowanych przedziałów od najwyższego do najniższego. Tak skonstruowane skale stają się modelami typowych zachowań, którym podporządkowujemy zachowania obserwowane u różnych osób.

[12] J. Kossecki: Cybernetyka społeczna. Warszawa 1975.
[13] Z. Zaborowski: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Wrocław 1973.
[14] J. Pieter: Ogólna metodologia pracy naukowej. Wrocław 1967, s. 192.
[15] S. Ossowski: O nauce. Warszawa 1967, s. 278.

Skale powinny także uwzględnić różne formy wyrażania przez ludzi swoich postaw. W wielu skalach poprzestaje się na wypowiedziach w badanych sprawach, na wyrażeniu aprobaty lub dezaprobaty wobec zdań zawartych w skalach. Nie jest to jednak wystarczające, nie ma bowiem zależności pomiędzy tym, co ludzie mówią, a tym, co rzeczywiście myślą, i jak w związku z tym w różnych okolicznościach się zachowują. Trzeba więc postulować stosowanie obserwacji tych zachowań jako metody ustalania rozsiewu postaw. W związku z tym szacowania postaw powinni dokonywać specjalnie przygotowani obserwatorzy, którzy jednak mają dłuższy kontakt z ocenianymi osobami. Równocześnie wskazane jest uwzględnienie w szacowaniu kilku obserwatorów, dla zwiększenia obiektywności badania. Dopiero porównanie szacowań daje podstawę do ustalenia wyniku badania.

W skalach oprócz zdań stwierdzających stopnie nasilenia danych postaw powinno się wprowadzić oznaczenia liczbowe pozwalające ująć wynik szacowania w postaci statystycznej oraz uchwycić kierunek zachodzących w nich zmian przy szacowaniach kilkakrotnie powtarzanych.

Zagadnieniem istotnym jest także ustalanie wskaźników, tj. takich zdań w skalach, które wskazywałyby na daną postawę i na jej stopnie [16]. Wskaźniki powinny ściśle odpowiadać elementom postaw, jakie uważa się za wartościowe, a także powinny być powiązane z odpowiednimi elementami systemu wychowawczego szkoły i środowiska, aby nie tylko było możliwe szacowanie postaw, ale także ustalenie tych elementów systemu, które są silnie z danym rodzajem postaw związane. Wskaźnikami mogą być wypowiedzi, zachowania i wytwory pracy. Tak np. postawa wobec pracy charakteryzuje się różnymi elementami będącymi składnikami procesu pracy. Równocześnie w systemie wychowawczym istnieje wiele elementów, które wpływają na wykonywanie pracy i na jej sposoby.

W skalach dotyczących badania systemu wychowawczego szkoły i środowiska powinno się uwzględnić także takie składniki, które są przejawiane w postawach, ale które egzystują także samoistnie w życiu społecznym, w instytucjach. Takim elementem jest np. tradycja wychowawcza, tj. system wartości uznawanych przez daną społeczność oraz system nieformalnych norm regulujących stosunek ludzi do zagadnień wychowawczych, a zarazem do celów lansowanych w celowo organizowanym wychowaniu szkolnym. Tak więc tradycja powinna być traktowana jako składnik postawy wychowawczej, jednocześnie zaś jest ona samoistnym elementem systemu wychowawczego silnie kształtującym te postawy. Podobnym elementem systemu wychowawczego jest stan wiedzy pedagogicznej, który zmienia postawy, ale istnieje również samodzielnie w postaci dostępnych źródeł, książek czy czasopism.

Analiza systemowa jest więc jakościowo odrębnym podejściem do problematyki wychowania w szkole i w środowisku. Pozwala położyć akcent

[16] S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych. Warszawa 1970, s. 102 i in.

na wzajemne relacje tych dwu kręgów i analizować nasilenie współdziałania, jego zakresy oraz osiągane rezultaty.

Powyższe wyjaśnienia są konieczne dla uchwycenia myśli przewodniej leżącej u podstaw skalowego badania problematyki współdziałania szkoły i środowiska. Trzeba przy tym raz jeszcze podkreślić, że nic nie mówią o relacji tych dwóch kręgów dane dotyczące liczby zebrań z rodzicami, odczytów, prelekcji na temat przemian zachodzących w środowisku, organizowania wycieczek do zakładów pracy i instytucji apelów poświęconych tej sprawie, gazetek ściennych itp., ujmowane w wielu szkołach w planach pracy oraz podawane w czasopismach pedagogicznych, jeśli nie powiązać ich z całokształtem działalności wychowawczej oraz ich znaczeniem w przetwarzaniu opinii, poglądów i postaw. Systemowe podejście pozwala nam dostrzec konieczność całościowego opanowania zagadnień wychowawczych i połączenia w logiczną sieć podejmowanych działań z rodzajami projektowanych zmian wywoływanych dzięki ich zastosowaniu.

Przedstawmy metody skalowego badania postaw i elementów pedagogicznych w systemie szkoła-środowisko wpierw jeszcze zaznaczając, że nie można jedną skalą badać poziomu rozwoju elementów pedagogicznych w środowisku i w szkole, ponieważ każdy z tych podsystemów różni się pod względem celowości działań pedagogicznych, intensywności wpływów oraz ich formalizacji. Są więc potrzebne dwie skale, dotyczące tych samych elementów, lecz różniące się modelami poszczególnych stopni ze względu na specyfikę ich działalności wychowawczej. Zastosowanie dwóch skal ma i tę zaletę, że pozwala ustalać współczynniki dla obydwu podsystemów i porównywać je, co tym bardziej podkreśla konieczność podejmowania współpracy dotyczącej tych samych zadań pedagogicznych, jeśli okażą się one rozbieżne bądź niskie. Inne zagadnienie, ale ściśle z tym powiązane, dotyczy uzgadniania działań pedagogicznych w obydwu kręgach. Jednakże zastosowanie poniższych metod z jednej strony ukierunkowuje tę działalność, z drugiej dostarcza argumentów na rzecz potrzeby ujednolicania wpływów i organizowania współpracy instytucji środowiskowych i szkoły, przede wszystkim zaś orientuje w stanie faktycznym.

SKALA DO BADANIA ELEMENTÓW PEDAGOGICZNYCH W ŚRODOWISKU

Skala opisowa	Skala liczbowa
1. Tradycje, uznawane cele i wzory wychowania młodzieży	
a) Rodzice akceptują wykształcenie swoich dzieci, zdobycie wykształcenia jest jedną z podstawowych wartości. W wychowaniu realizują takie cele, jak samodzielność, pracowitość, posłuch dla starszych, co wynika z tradycji wychowawczej, w której dominuje dążenie do ukształtowania postaw zgodnych z normami społeczno-moralnymi, wzorami	

Skala opisowa	Skala liczbowa
pracowitych i porządnych ludzi. W instytucjach działalność wychowawcza skupiona jest wokół tych samych wzorów, które realizuje się w zespołach pracowniczych zgodnie z długofalowymi planami i piętnuje wszelkie od nich odstępstwa.	3
b) Nie wszyscy rodzice uznają konieczność wychowania dzieci na ludzi samodzielnych i pracowitych. Wzory wychowawcze części rodzin grawitują wokół takich zaleceń, jak zdobycie możliwie najwięcej dóbr najmniejszym kosztem, pochwała sprytu i cwaniactwa; niedawanie posłuchu wymaganiom nauczycieli. W instytucjach cele wychowawcze nie znajdują wystarczającego odzwierciedlenia, nie reaguje się na bójki, pijaństwo, zachowania chuligańskie.	2
c) Przeważająca część rodzin nie uznaje znaczenia wykształcenia dzieci. Rodzice ci żądają od dzieci wyłącznie posłuchu, pochwalają prawo siły we wzajemnych stosunkach. Nagminne są trudności wychowawcze, zatargi sąsiedzkie, demoralizacja. Działalność wychowawcza jest obca instytucjom działającym w środowisku.	1
Postawy wychowawcze	
a) W przeważającej części rodzin dominują postawy demokratycznego działania wychowawczego wobec dzieci. Stawiają im wysokie wymagania, ale i potrafią je pogodzić z potrzebami samowychowania i samorozwoju. Autorytet rodziców u młodzieży jest wysoki. W pełni uznają działalność wychowawczą szkoły. Również autorytet osób znaczących w środowisku jest wysoki, ponieważ swoją działalnością i postawą wzmacniają pozycję wychowawczą rodziców i szkoły.	3
b) Część rodziców nie posiada autorytetu u swych dzieci i w otoczeniu ze względu na negatywne przykłady swojego postępowania. W stosunkach z młodzieżą dominują postawa autokratyczna lub liberalna. Część rodzin jest w opozycji wobec szkoły. Część spośród osób znaczących w środowisku nie cieszy się autorytetem ze względu na uproszczone poglądy na rolę wychowania oraz niewłaściwe postępowanie.	2
c) Postawy większości rodziców i osób dorosłych są negatywne, nie zajmują się swoimi dziećmi i dają im zły przykład. Wobec młodzieży uznają jedynie stosowanie sankcji. Autorytet przeważającej części rodziców niski, wykazują znaczny opór wobec wymagań szkoły. Autorytet osób znaczących również niski, nie uznają wychowawczej roli szkoły i jej roli w środowisku.	—
Wiedza i umiejętności pedagogiczne	
a) Rodzice i osoby znaczące starają się zdobywać wiedzę pedagogiczną, radzą się nauczycieli i uzgadniają z nimi swoje poczynania wobec młodzieży. Wobec niej są taktowni, choć wymagający. Obowiązkowość i pracowitość realizują na co dzień angażując ją do spraw rodzinnych i prac domowych. Konflikty z młodzieżą należą do rzadkości. Kierujący instytucjami również starają się konsultować swoje postępowanie pedagogiczne z radą pedagogiczną szkoły.	3

Skala opisowa	Skala liczbowa
b) Wiedza pedagogiczna rodziców i osób znaczących przeciętna, oparta na intuicji i własnych doświadczeniach. Nie interesują się literaturą poradniczą z dziedziny wychowania, lecz na organizowane przez szkołę prelekcje przychodzą chętnie, choć nie wszyscy. Stosowane sposoby wychowawcze opierają się na stosowaniu nagród i na karaniu. Kierownicy instytucji nie wykazują zainteresowań pedagogicznych i nie podejmują oddziaływań wychowawczych na swoich pracowników.	2
c) Wiedza pedagogiczna rodziców niska, nie reagują też na polecane im przez szkołę formy pomocy wychowawczej, porady i wyjaśnienia pedagogiczne. Wobec młodzieży reagują spontanicznie, bez przemyślenia. Poziom wiedzy pedagogicznej osób znaczących i kierowników instytucji niski. Zarówno oni, jak i większość rodziców wykazuje wobec wiedzy pedagogicznej stosunek lekceważący.	1
Współdziałanie ze szkołą	
a) Rodzice w pełni akceptują kierunek wychowawczy szkoły, stosowane metody i wykazują pozytywny stosunek do jej wymagań. Aktywnie współuczestniczą w pracy szkoły, w różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych i pracach społecznych. Stale kontaktują się z nauczycielami, sami wysuwając konkretne kierunki prac. Instytucje ustaliły ze szkołą plan współdziałania i realizują go w ścisłej współpracy. Powołano ośrodek koordynacji działań wychowawczych w całym środowisku.	3
b) Nie wszyscy rodzice akceptują wymagania szkoły i nie przyczyniają się do realizacji celów przez nią preferowanych. Część rodziców jest w kontakcie z nauczycielami, inni wykazują opór wobec szkoły; starają się bądź obarczyć szkołę odpowiedzialnością za opiekę i wychowanie młodzieży, bądź ograniczają wpływy szkoły na ich dzieci. Brak jest zorganizowanej współpracy z rodzicami ze względu na duże trudności. Współpraca szkoły z niektórymi instytucjami wybiórcza, w zakresach zalecanych przez władze oświatowe. Brak ośrodka koordynującego działalność wychowawczą w środowisku.	2
c) Brak współdziałania rodziców ze szkołą. Większość rodziców wykazuje niezrozumienie potrzeby tej współpracy i nieufność do szkoły. Szkoła i rodzice młodzieży są w wyraźnej opozycji do siebie. Brak jest jakiejkolwiek współpracy z instytucjami, które odmawiają nawiązywania kontaktów w sprawach wychowawczych. Brak ośrodka koordynującego działalność wychowawczą w środowisku. Pomiędzy szkołą a rodzicami i instytucjami występują napięcia i konflikty na tle wychowania.	1

Powyższą skalę można bardziej uszczegółowić, wprowadzając większą liczbę stopni, zwłaszcza przedział środkowy, który przedstawia stan przeciętny, rozdzielając na bardziej szczegółowe. Skalę powyższą wskazane jest stosować łącznie z oceną tych samych parametrów w odniesieniu do szkoły. Poniżej podajemy propozycję tej skali.

SKALA DO BADANIA ELEMENTÓW PEDAGOGICZNYCH SZKOŁY

Skala opisowa	Skala liczbowa
Tradycje, uznawane cele i wzory wychowania młodzieży	
a) Działalności wychowawczej podporządkowane są pozostałe dziedziny pracy szkoły. Podstawowym celem szkoły, akceptowanym przez wszystkich nauczycieli, jest ukształtowanie pożądanych postaw, przygotowanie młodzieży do pracy, życia społecznego, uczestnictwa w kulturze, do kształcenia ustawicznego. Rada pedagogiczna wiele uwagi poświęca planowaniu wychowawczemu. Autorytet nauczycieli i szkoły wysoki, są przykładem dla młodzieży. Uczestniczą w życiu pozaszkolnym, mają dobrą orientację w jej warunkach pracy, aspiracjach.	3
b) Działalność wychowawcza nie jest podstawą działalności szkoły. Nie ma planowej pracy wychowawczej, dominuje akcyjność i przypadkowość. Kontakty nauczycieli z młodzieżą z reguły ograniczone do szkoły. Autorytet nauczycieli zróżnicowany, pewni nauczyciele mają uznanie u uczniów i rodziców, inni nie cieszą się sympatią. Nie uczestniczą w życiu pozaszkolnym uczniów, nie orientują się też wystarczająco w warunkach domowych ani w wywieranych na młodzież wpływach pozaszkolnych. Nie starają się poznawać ani ukierunkowywać aspiracji młodzieży.	2
c) Działalność wychowawcza ogranicza się do interwencji w przypadkach niezbędnych. Kontakty nauczycieli z młodzieżą ograniczone do formalnie zaleconych. Autorytet nauczycieli niski. Brak jest uczestnictwa szkoły w życiu środowiska. Nauczyciele nie starają się poznawać warunków życia młodzieży. Cele wychowawcze nie są realizowane, dominuje tradycja wywiązywania się z niezbędnych obowiązków.	1
Postawy wychowawcze	
a) Całe grono pedagogiczne uznaje pracę wychowawczą jako podstawę swojej działalności. Starają się o nawiązanie osobistego kontaktu z każdym dzieckiem i z rodzicami. Swoją pracą i stylem życia są przykładem dla młodzieży. Nauczyciele starają się poznać indywidualność każdego ucznia i ukierunkowywać jego rozwój. Przeżywają swoją pracę, starają się też zdobywać gruntowną wiedzę pedagogiczną.	3
b) Nie wszyscy członkowie grona pedagogicznego uznają podstawową rolę wychowania w swojej działalności. Stosunek wychowawczy do młodzieży zróżnicowany. Postawa okazywana poszczególnym uczniom uzależniona jest od okoliczności. Część nauczycieli pracę wychowawczą uznaje jako kłopotliwą. Nie wiążą się uczuciowo ze swą pracą, nie starają się też doskonalić swoich kwalifikacji pedagogicznych.	2
c) Praca wychowawcza dla znacznej większości nauczycieli jest uciążliwa. Stosunek do młodzieży formalistyczny. Traktują ją z dystansem. Wyznają uproszczone poglądy o pracy pedagogicznej. Nie reprezentują odpowiednich cech społeczno-moralnych.	1
Wiedza i umiejętności pedagogiczne	
a) Wykształcenie i wiedza pedagogiczna wysokie, w swej pracy nauczyciele poszukują w literaturze wzorów dla bieżących rozwiązań wy-	

Skala opisowa	Skala liczbowa
chowawczych. Istnieje stała wymiana doświadczeń pedagogicznych w gronie. Dzięki doświadczeniom i refleksyjnemu stosunkowi do pracy grono potrafi sobie radzić z wieloma problemami pedagogicznymi.	3
b) Wiedza i wykształcenie pedagogiczne w gronie zróżnicowane, nie wszyscy też starają się sięgać po literaturę pedagogiczną. Napotykane trudności wychowawcze starają się przełamywać swoją dominacyjną postawą. Nie mają też umiejętności zdobywania sobie zaufania uczniów i ich zjednywania dla proponowanych przedsięwzięć. W kontaktach z młodzieżą zbyt rygorystyczni bądź zbyt liberalni.	2
c) Wykształcenie i wiedza pedagogiczna większości grona niskie. Nie uzupełniają też swej wiedzy. Umiejętności pedagogiczne ubogie, dominuje zrutynizowanie w postępowaniu wobec młodzieży. Duże trudności wychowawcze, z którymi grono nie potrafi sobie poradzić.	1
Współdziałanie ze środowiskiem	
a) Grono w całości stara się zapewnić stałe kontakty z rodzicami młodzieży i z instytucjami. Wszystkie problemy życia środowiska są udziałem nauczycieli i młodzieży. Nauczyciele są członkami różnych instytucji społecznych. Zadania wychowawcze są planowane we współpracy z ośrodkiem koordynacyjnym w środowisku i realizowane w stałej współpracy.	3
b) Współpraca ze środowiskiem uzależniona jest od indywidualnych skłonności nauczycieli. Współpraca z instytucjami zorganizowana formalnie przez dyrekcję szkoły. Organizuje się sporadyczne akcje prac na rzecz środowiska. Brak jednolitego planu współpracy.	2
c) Brak współdziałania ze środowiskiem. Szkoła nie okazuje troski o zjednanie sobie rodziców i instytucji do pomocy w realizacji swoich zadań. Kontakty z rodzicami ograniczone do wywiadówek.	1

Powyższe skale pozwalają na obliczenie i porównywanie współczynnika integracji pedagogicznej szkoły i środowiska. Składa się on z ilorazu sumy ocen i liczby skal cząstkowych. Dla środowiska i dla szkoły uzyskuje się odrębne współczynniki, które po zestawieniu ze sobą pozwalają wnioskować o stanie przygotowania obu kręgów wychowawczych do współdziałania pedagogicznego. Wyjaśnić trzeba ustalanie globalnej oceny stanu elementów pedagogicznych szkoły i środowiska, ustalanie oceny globalnej, która pozwala unaocznić poziom pedagogiczny tych kręgów, a zarazem ustalić kierunki prac dla jego zmiany. Ocenę globalną otrzymujemy sumując poszczególne oceny cząstkowe. Sumę ocen porównujemy z następującym kluczem oceny globalnej. Pomiędzy dolną a górną granicą ocen wszystkich skal cząstkowych powstaje przedział dziewięciu stopni, który dzielimy nieproporcjonalnie, ze względu na większą pojemność przedziałów środkowych skal, na trzy poziomy: wysoki (12—11 punktów),

przeciętny (10—7 punktów), niski (6—4 punktów). Przedział poziomu wysokiego jest najwęższy ze względu na małą dopuszczalność odchyleń od pełnego współdziałania obu kręgów systemu wychowawczego. W wyniku szacowania szeregujemy wynik do odpowiedniego poziomu. Równocześnie można wyniki przedstawić graficznie w odniesieniu do każdej skali cząstkowej, uzyskując bardziej szczegółowy pogląd na zagadnienie współdziałania. Trzeba również porównać ze sobą wszystkie rodzaje wyników uzyskanych dla szkoły i środowiska odrębnie.

Zastosowanie powyższych skal nie jest jedyną metodą badania zagadnienia współdziałania szkoły i środowiska w ujęciu systemowym. Mając podstawę metodologiczną wyznaczoną podejściem systemowym, trzeba dodatkowo zastosować inne metody gromadzenia materiałów, pozwalających na bardziej szczegółową analizę tego zagadnienia. Jedna z nich to badanie dokumentów w szkole i w instytucjach odnośnie planów współpracy pedagogicznej lub jej elementów mieszczących się w innych planach rozwojowych instytucji i środowiska. Metodą pomocną jest także wywiad oraz gromadzenie odpowiedzi za pomocą metody pytaniowej wśród przedstawicieli różnych instytucji i kręgów społeczeństwa. Wszystkie zawarte w skalach zagadnienia dotyczące współdziałania pedagogicznego powinny być przedmiotem badań konfrontujących i weryfikujących za pomocą przewodnika zagadnieniowego, nie we wszystkie bowiem sprawy nawet dobrze obznajmieni z zagadnieniem obserwatorzy mają dostateczny wgląd. Przewodnik zagadnieniowy do badania współdziałania szkoły i środowiska powinien zawierać następujące części: przedstawienie problemu współdziałania, wyjaśnienie terminów dla jednoznacznego ich rozumienia przez osoby organizujące badania oraz przez ich uczestników, instrukcja wykonawcza, zestaw zagadnień, zadań i pytań, w którym powinno się uwzględnić konkretne poczynania szkoły i środowiska w sprawie nawiązywania współpracy, formy i kierunki współpracy, jej wyniki, poglądy rodziców na potrzebę współdziałania, współudział rodziców w pracach szkoły, ich stosunek do obowiązków szkolnych dzieci, wpływy wychowawcze domu i ich kierunek, organizacja zabaw, sportu, wypoczynku i opieki w środowisku i w szkole, współudział młodzieży w pracy domowej itp. Analogicznie o podobne sprawy trzeba pytać w stosunku do szkoły. Są tu także wskazane badania porównawcze wśród rodziców, nauczycieli i osób znaczących w środowisku. Konfrontacja tych badań pozwoli skonkretyzować wyniki szacowania przeprowadzonego za pomocą skal i stwierdzić, dzięki jakim poczynaniom i stopniu ich zorganizowania osiągnięto dany poziom współdziałania obydwu podsystemów pedagogicznych. W skalowaniu trzeba również zachować ostrożność w podporządkowywaniu stwierdzonego stanu poszczególnych zagadnień odpowiednim, najbardziej charakterystycznym dla danego przypadku stopniom modelowym, trzeba również pamiętać o konkretyzacji tych stopni dla każdego środowiska.

Na podobnych zasadach można skontruować skale do badania różnorodnych postaw szczegółowych młodzieży i ludzi dorosłych, aby uzyskać bardziej dokładny obraz pedagogicznego i społeczno-moralnego rozwoju danego systemu wychowawczego w szkole i środowisku. Bowiem współdziałanie szkoły i środowiska jest z jednej strony następstwem reprezentowanych postaw, z drugiej zaś inicjowanie jego form te postawy kształtuje.

Przedstawiona próba systemowego podejścia do zagadnienia współdziałania szkoły i środowiska oraz opracowania metod jego badania pozwala ogarnąć całościowo tę niełatwą sprawę i może z tego względu stanowić pomoc w urealnianiu postulatu tworzenia szkół otwartych. Przedstawiona koncepcja okazała się przydatna w badaniach, których wyniki są przedmiotem odrębnego opracowania.

ZMIANA JAKO PROCES INTERAKCJI SPOŁECZNEJ

1. Założenia i rodowód koncepcji

Pełny cykl procesu zmiany obejmuje trzy zasadnicze fazy:
— stadium tworzenia innowacji
— stadium transmisji innowacji oraz
— stadium recepcji innowacji.

Teoria poprzednio scharakteryzowana, w której zmiana definiowana była jako proces rozwiązywania problemów [1], koncentrowała się wyłącznie na analizie procesu powstawania innowacji. Teoria zmiany, którą zamierzamy przedstawić obecnie, interesuje się przede wszystkim problemem recepcji innowacji przez systemy społeczne o różnym stopniu złożoności i różnych celach działania.

W modelu I-S zakłada się, że innowacja — w postaci określonej idei, produktu lub praktyki — jest już tworem gotowym i powszechnie dostępnym, a więc możliwym do przyswojenia przez potencjalnego użytkownika. Problemem podstawowym jest pytanie, w jaki sposób innowacja rozprzestrzenia się w obrębie danego systemu społecznego oraz jakie mechanizmy rządzą procesem przyswajania różnych kategorii innowacji przez systemy społeczne o różnych charakterystykach.

Ogólnie biorąc, teoria I-S identyfikuje proces zmiany z procesem recepcji innowacji przez grupę społeczną. W związku z tym podkreśla szczególnie rolę wzajemnych oddziaływań (interakcji) członków danego systemu społecznego w procesie rozprzestrzeniania się innowacji. Nazwa referowanej tu koncepcji wywodzi się właśnie z akcentowania społecznych mechanizmów w procesie zmiany.

Podstawowe założenia modelu I-S kształtowały się stopniowo, w ścisłym związku z postępami badań prowadzonych, często w izolacji, w ramach różnych dyscyplin naukowych.

Najwcześniej problem dyfuzji innowacji wyłonił się w badaniach antropologicznych. Chodziło w nich m.in. o rozstrzygnięcie sporu, czy te same wytwory kultury, spotykane w nader różnych punktach globu, wynalezione zostały niezależnie od siebie, czy też mamy tu do czynienia z przypadkiem ich dyfuzji. Studia nad procesami przenikania określonych wytworów z jednej kultury do drugiej pozwoliły zrozumieć, na czym polega proces zmiany, towarzyszący przyswajaniu innowacji. Antropologowie zwracali szczególną uwagę na wielorakie konsekwencje społeczne przyswajania innowacji. Im też zawdzięczamy myśl, że zgodność innowacji z danym systemem kultury (z jego normami, tradycjami, oby-

[1] Patrz; R. Schulz: Zmiana jako proces rozwiązywania problemów, *Ruch Pedagogiczny* 1977, nr 6.

czajami itp.) zwiększa szanse jej przyswojenia i podnosi szybkość procesu recepcji [2].

Za początek socjologicznych badań nad dyfuzją innowacji przyjmuje się rok 1895, tj. datę pierwszego wydania bardzo wpływowej książki G. Tarde'a „Les lois de l'imitation". Znawcy przedmiotu zgodni są w opinii, że pomysły teoretyczne Tarde'a antycypują wiele późniejszych odkryć dokonanych przez badaczy procesów dyfuzyjnych. „Tarde, analizując pewne przykłady wzięte z przeszłości, zwrócił uwagę na to, że proces akceptacji nowej idei nie postępuje w sposób jednostajny, lecz według określonego rytmu: najpierw podchwytuje ją mała liczba jednostek, następnie tempo akceptacji gwałtownie wzrasta i wreszcie spada w fazie końcowej. Do tego spostrzeżenia Tarde'a nawiązali niektórzy socjologowie (...). Wskazywali oni, że narastanie liczby przyswajających w miarę upływu czasu daje się wyrazić krzywą »esowatą«, tj. zbliżoną kształtem do litery S" [3]. G. Tarde'owi przypisuje się również zasługę zwrócenia uwagi na kosmopolityzm innowatorów [4] oraz na rolę tzw. liderów opinii w procesie przyswajania innowacji.

„Badania nad dyfuzją innowacji — zauważa B. Gałęski — prowadzone przez wczesnych socjologów objęły bardzo wiele zagadnień — od postaw politycznych do patentów na maszyny włókiennicze. Wspólną ich cechę stanowiło to, że jednostką badaną były, z nielicznymi wyjątkami, grupy: miasta, zarządy, szkoły, etc." [5].

Najwięcej interesujących odkryć dokonano jednak w ramach nurtu badawczego socjologii wsi. Większość tych badań analizowała proces rozprzestrzeniania się innowacji rolniczych (głównie o charakterze technicznym) w środowisku farmerów. Za klasyczny i wzorcowy przykład badań tej szkoły uchodzi studium B. Ryana i N. G. Grossa na temat rozpowszechniania się użytku nasion mieszańca kukurydzy wśród rolników stanu Iowa [6].

E. Rogers wymienia trzy zasadnicze rezultaty tego studium [7]:

— stwierdzono, że rozkład dat pierwszego zastosowania innowacji zbliżony jest do rozkładu normalnego;
— wyodrębniono cztery kategorie użytkowników innowacji na podstawie czasu, w jakim nastąpiło przyswojenie;

[2] Klasyczną pozycją z zakresu antropologicznych badań nad przyswajaniem innowacji przez szersze systemy kulturowe jest książka H. G. Barnetta: Innovation: The Basis of Cultural Change (New York, 1953).

[3] W. Makarczyk: Przyswajanie innowacji. Ossolineum 1971, s. 19.

[4] E. Rogers definiuje kosmopolityzm innowatorów jako „stopień, w jakim orientacja danej jednostki skierowana jest na zewnątrz danego systemu społecznego". Patrz E. Rogers: Diffusion of Innovations. The Free Press, New York 1962, s. 102.

[5] B. Gałęski: Innowacje a społeczność wiejska. Książka i Wiedza, Warszawa 1971, s. 16

[6] B. Ryan, N. C. Gross: The Diffusion of Hybrid Seed Corn in Two Iowa Communities. *Rural Sociology* 1943, nr 8.

[7] Patrz E. M. Rogers: Diffusion of Innovation. Op. c. s. 34.

— wyróżniono trzy fazy procesu przyswajania — etap świadomości, próby i przyswojenia.

Od chwili opublikowania pracy Ryana i Grossa obserwuje się lawinowy przyrost publikacji dotyczących procesu dyfuzji innowacji. Rzeczywisty postęp w badaniach związany jest jednak z dwoma nazwiskami: J. Colemana i E. A. Wilkeninga. Pierwszy wykazał, że struktura systemu społecznego (na równi z własnościami innowacji) wpływa decydująco na proces przyswajania nowości przez całą grupę oraz przez poszczególne jednostki. Drugi uwydatnił znaczenie norm kulturowych, statusu społecznego oraz przywództwa w procesie nieformalnego przepływu nowych idei w grupie społecznej.

Godny szczególnego podkreślenia jest wkład badań nad dyfuzją innowacji pedagogicznych, które rozwinęły się w ramach socjologii wychowania. Charakterystyczną ich cechą było to, że prowadzono je w izolacji od innych przedsięwzięć badawczych. Rozkwitły na krótko w Teachers College przy Columbia University, pod kierownictwem R. Morta. Prowadzono je pod hasłem podniesienia sprawności adaptacyjnych szkół. Ponieważ w badaniach tych jednostką przyswajającą była szkoła, musiały pojawić się liczne trudności metodologiczne, nie występujące tam, gdzie przedmiotem przyswajającym były osoby lub grupy nie zhierarchizowane. Z tych względów badania prowadzone w ramach tego nurtu były często i ostro krytykowane.

Rezultaty badań P. Morta i jego współpracowników podsumowuje E. Rogers w trzech punktach: [8]

— Poziom zamożności szkół pozostaje w ścisłym związku ze stopniem ich nowatorstwa.

— Proces rozprzestrzeniania się innowacji pedagogicznych trwa bardzo długo (Mort wspomina o przeciętnej 25 lat). Zjawisko to znajduje wytłumaczenie w 3 faktach: we własnościach samych innowacji pedagogicznych, w nieobecności zabiegów promocyjnych w oświacie oraz w braku bodźców ekonomicznych skłaniających do ich przyswajania [9].

— Przebieg procesu rozprzestrzeniania się innowacji wśród instytucji szkolnych opisuje krzywa zbliżona kształtem do rozkładu normalnego.

Obecnie badania nad dyfuzją innowacji pedagogicznych, prowadzone w USA, obejmują znacznie szerszą klasę zagadnień. Chodzi w nich nie tylko o analizę procesu rozprzestrzeniania się innowacji m i ę d z y poszczególnymi instytucjami oświatowymi, lecz również o studia nad dyfuzją nowych idei w o b r ę b i e konkretnej organizacji szkolnej. Coraz więcej badań dotyczy także recepcji innowacji przez nauczycieli, choć problem ten trudno ujmować w izolacji od wyżej wymienionych.

[8] Ibidem, s. 40—41.

[9] Z licznych badań wynika wniosek, że różne rodzaje innowacji wymagają różnego okresu i tempa recepcji. Warto o tym pamiętać obecnie, gdy presja zmianotwórcza w oświacie jest szczególnie silna. W sposób sztuczny można przyspieszyć procesy zmiany, ale w granicach ściśle określonych.

Kolejny kierunek badawczy nad dyfuzją innowacji to socjologia medycyny. Wymienia się tu zwłaszcza prekursorskie studium R. Katza, H. Menzla i J. Colemana, dotyczące rozprzestrzeniania się nowego antybiotyku w środowisku lekarskim [10]. Pod względem teoretycznego znaczenia studium to zestawia się z pracą Ryana i Grossa. Jest rzeczą godną uwagi, że obydwie prace doszły do tych samych rezultatów w sposób zupełnie niezależny [11].

Fuzja tradycji badawczej socjologii wsi oraz socjologii medycyny, jaka dokonała się około roku 1960 [12], miała olbrzymie znaczenie dla dalszych badań nad procesami dyfuzji innowacji, a zwłaszcza dla badań nad komunikacją masową. Znaczenie to opiera się przede wszystkim na skonstruowaniu i owocnym stosowaniu tzw. dwustopniowego modelu komunikowania. W modelu tym zakłada się, że innowacje, np. nowe wiadomości, „rozprzestrzeniają się od źródła nowych idei za pośrednictwem odpowiednich kanałów do liderów opinii, od nich zaś, za pośrednictwem osobistego kontaktu, do pozostałej części populacji. Jest rzeczą prawdopodobną, że pierwszy stopień, od źródła do liderów opinii, polega głównie na p r z e k a z i e informacji, podczas gdy drugi stopień, od liderów do reszty społeczności, polega na rozprzestrzenianiu się wpływu" [13].

Dwustopniowy model komunikacji podważał więc dwa podstawowe założenia koncepcji masowego społeczeństwa: a) że społeczeństwo jest zbiorem nie powiązanych ze sobą jednostek oraz b) że środki masowego przekazu mogą być użyte jako bezpośredni czynnik manipulacji masami. Hipoteza o wielostopniowym przepływie idei posiada olbrzymie znaczenie w badaniach nad dyfuzją wszelkich innowacji oraz odgrywa istotną rolę w strategiach społecznej zmiany.

Nie trzeba chyba podkreślać specjalnie, że badania nad komunikacją masową posiadają swój poważny udział w ukształtowaniu się modelu I-S. To samo można powiedzieć o badaniach marketingowych, studiujących proces akceptacji nowych towarów przez rynek konsumenta. Mechanizm rozprzestrzeniania się nowych wiadomości, towarów i propozycji mody jest bowiem w swej zasadniczej warstwie identyczny z mechanizmem dyfuzji wszelkich innych innowacji.

[10] J. Coleman (i inni): The Diffusion of an Innovation. *Sociometry* 1957, nr 20, s. 253—270.

[11] Dotyczy to większości badań dyfuzyjnych. E. Rogers, ubolewając nad tym, że rezultaty tych badań, będące przecież same pewnego rodzaju innowacjami, rozprzestrzeniały się z takim trudem w środowisku naukowym, przytacza opinię E. Katza, zgodnie z którą rozmaite odkrycia z zakresu dyfuzji innowacji sprawiają wrażenie, jak gdyby zostały wynalezione niezależnie od siebie. Patrz E. Rogers, F. Schoemaker: Communication of Innovations. The Free Press, New York 1971, s. 45.

[12] Por. w tej sprawie bardzo ważny artykuł E. Katza: The Social Itinerary of Technical Change: Two Studies of The Diffusion of Innovation, *Human Organization*, XX nr 2, 1961, s. 70—82.

[13] E. Rogers: Diffusion of Innovation. Op. c., s. 213.

2. Modele procesu dyfuzji

Nie trzeba specjalnie podkreślać, że procesy zmian społecznych posiadają niezwykle złożony charakter. Dotyczy to również tak prostych przypadków zmiany, jakimi są procesy internalizacji rozmaitych „nowości" przez indywidua, grupy lub organizacje hierarchiczne. Można więc oczekiwać, że model I-S, mimo iż stosowany jest w odniesieniu do relatywnie prostych przypadków zmiany, jest konstrukcją teoretyczną nader złożoną.

Podejmowano wiele prób konceptualizacji procesu dyfuzji. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na dwie, pokrewne zresztą i niemal powszechnie aprobowane. Według E. Katza, M. L. Lewina i H. Hamiltona proces dyfuzji można scharakteryzować przy zastosowaniu następujących pojęć: „1) akceptacja, 2) w pewnym okresie czasu, 3) określonego wytworu idei lub zabiegu, 4) przez jednostki, grupy bądź inne podmioty przyswajające [14], np. w związku z 5) określonymi kanałami komunikowania, 6) pewną strukturą społeczną i 7) danym systemem wartości lub kulturą" [15].

Według E. M. Rogersa analiza procesu dyfuzji obejmuje 4 podstawowe elementy: 1) innowację, 2) jej komunikowanie określonymi kanałami przekazu, 3) w określonym czasie, 4) w obrębie danego systemu społecznego [16].

Obydwie konceptualizacje posiadają wiele cech wspólnych z modelem procesu komunikowania, sformułowanym przez H. Lasswella. W modelu tym wyróżnia się następujące elementy: 1) źródło informacji (któremu w badaniach dyfuzyjnych odpowiada wytwórca innowacji), 2) informację (odpowiednio — innowacja), 3) kanał przekazu, 4) odbiorcy (użytkownicy), 5) efekty przekazu (zmiana). Widzimy więc, że elementy te, z wyjątkiem pierwszego [17], odpowiadają ściśle podstawowym składowym procesu dyfuzji.

Stosowanie identycznych kategorii do opisu procesu komunikowania oraz dyfuzji innowacji może sprawiać wrażenie, że rzeczywisty proces rozpowszechniania innowacji jest identyczny z procesem komunikowania. Przeświadczenie takie z trudem dałoby się uzasadnić. Wydaje się raczej, że procesy komunikowania wchodzą w skład procesu dyfuzji, lecz by-

[14] Ang. *unit of adoption*. Termin ten można tłumaczyć — za W. Makarczykiem — jako „podmiot przyswajający". Inne równoznaczniki, np. jednostka przyswajająca, odbiorca (użytkownik) innowacji, wydają się mniej zadowalające.

[15] E. Katz, M. L. Lewin, H. Hamilton: Traditions of Research on The Diffusion of Innovations. *American Sociological Review* 1963, nr 2, s. 240. Cytuję według B. Gałęski: Innowacje a społeczność wiejska. Op. c., s. 21.

[16] E. Rogers: Diffusion of Innovations. Op. c., s. 12.

[17] Badacze procesów dyfuzyjnych nie interesują się bowiem procesem powstawania (tworzenia) innowacji ani też procesem ich udostępniania bądź przetwarzania na wytwory nadające się do bezpośredniej asymilacji. Z tej okazji trzeba jednak powiedzieć sobie, że procesy powstawania (lub planowego tworzenia) oraz transmisji innowacji (zachodzące w systemach społecznych o różnym stopniu złożoności) stanowią teren badań znacznie mniej spenetrowany niż procesy, czynności oraz role składające się na fazę przyswajania innowacji.

najmniej go nie wyczerpują. Mają one zastosowanie przede wszystkim w trzech przypadkach: a) w początkowych fazach procesu przyswajania, gdy chodzi o uzyskanie informacji o istnieniu lub właściwościach innowacji, b) w odniesieniu do specyficznej kategorii innowacji (np. nowych teorii naukowych) oraz c) w odniesieniu do określonych podmiotów przyswajających.

Pełna charakterystyka teoretycznej i empirycznej zawartości modelu I-S nie jest, w tym miejscu, ani możliwa, ani celowa. Pragnąc przybliżyć pedagogom jedynie podstawowe założenia i tezy tego modelu, poprzestaniemy na ogólnej charakterystyce wybranych pojęć i twierdzeń. Przed rozpoczęciem szczegółowej prezentacji konieczne są jednak trzy uwagi:

a) Innowacje są wytworami kultury o różnym stopniu złożoności. Prezentowana tu koncepcja opracowana została w oparciu o studia nad rozprzestrzenieniem się innowacji stosunkowo prostych (np. nowych odmian nasion zbóż, nowych narzędzi itp.), których odpowiedniki trudno znaleźć w praktyce pedagogicznej. W oświacie mamy raczej do czynienia z innowacjami złożonymi, tzw. wiązkami innowacyjnymi, których przyswojenie wymaga na ogół dużej ilości zmiany oraz zmian nader różnorodnych (technicznych, organizacyjnych). Model I-S nie jest jeszcze w pełni modelem uniwersalnym.

b) Podmiotem przyswajającym innowację mogą być systemy społeczne o różnym stopniu złożoności: osoby, grupy, organizacje, całe społeczności. Otóż warto pamiętać o tym, że — jak dotychczas — model I-S jest najlepiej rozpracowany (teoretycznej i empirycznie) w zakresie przyswajania innowacji prostych przez indywidua oraz grupy społeczne. Jest rzeczą zrozumiałą, że dla praktyki edukacyjnej większe znaczenie posiada znajomość mechanizmów, rządzących procesami recepcji innowacji, przez organizacje hierarchiczne, których przykładem prostym jest szkoła. Wydaje się również, że oświata jest bardziej zainteresowana dyfuzją innowacji między instytucjami szkolnymi niż między konkretnymi osobami. Niestety, te — niezwykle złożone — aspekty procesu dyfuzji stają się dopiero obecnie przedmiotem intensywnych eksploracji.

c) Proces przyswajania nowości może przebiegać w sposób naturalny lub kontrolowany. Z tym drugim przypadkiem, w postaci tzw. procedury wdrażania, mamy najczęściej do czynienia w dziedzinie oświaty i wychowania. Tymczasem model I-S, wraz z większością jego pojęć i uogólnień dotyczy sytuacji prostszych, kiedy to proces dyfuzji przebiega w sposób naturalny, bez jakiejkolwiek planowej ingerencji zewnętrznej [18]. Recepcja kontrolowana, będąca składnikiem szerszej aktywności, zwanej

[18] „Jeżeli... dyfuzja jest procesem społecznym..., który toruje sobie drogę niezależnie od tego, czy jakiś ośrodek pragnie upowszechnienia danej innowacji, czy nie, to wdrażanie jest akcją społeczną, którą zapoczątkowuje ośrodek stawiający sobie za cel wprowadzenie określonej innowacji do praktyki". B. Gałęski: Innowacje a społeczność wiejska. Op. c., s. 341.

strategią zmiany, staje się dopiero obecnie przedmiotem bardziej szczegółowych studiów, głównie na przykładzie organizacji hierarchicznych.

Z wymienionych powodów model I-S, w jego aktualnej postaci, tylko w przybliżeniu odpowiada rzeczywistym sytuacjom praktyki innowacyjnej w oświacie. Zbędne dodawać, że istnieje pilna potrzeba zainicjowania odrębnych studiów i badań nad procesami selektywnej recepcji innowacji społecznych przez cały system oświatowy oraz nad procesami przyswajania innowacji pedagogicznych przez organizacje, grupy oraz jednostki wchodzące w skład systemu edukacyjnego społeczeństwa [19].

3. Pojęcie innowacji

Spośród wszystkich kategorii pojęciowych modelu I-S najważniejsze jest chyba pojęcie innowacji. Trzeba zaznaczyć jednak od razu, że analiza procesu powstawania (tworzenia) innowacji prowadzi do innej definicji tego pojęcia niż analiza procesu przyswajania innowacji. Zajmując punkt widzenia wytwórcy (źródła) innowacji, definiujemy ją jako novum dotąd nie istniejące. Zajmując natomiast punkt widzenia odbiorcy innowacji definiujemy je jako novum dotąd nie postrzegane, czyli nie istniejące dotąd dla danego podmiotu przyswajającego. Nie wchodząc w szczegóły można powiedzieć, że refleksja nad narodzinami innowacji uwydatnia naturalne aspekty jej egzystencji, a refleksja nad recpecją innowacji akcentuje społeczne (publiczne) aspekty jej istnienia i użytkowania.

W dalszym ciągu będziemy operować pojęciem innowacji w znaczeniu przyjętym wśród badaczy procesów dyfuzyjnych. Według R. Rogersa innowacja jest to „idea, praktyka lub przedmiot, postrzegane (perceived) przez jednostkę jako nowe" [20]. Definicja ta zakłada w sposób oczywisty, że istnienie określonego odbiorcy (podmiotu przyswajającego) jest warunkiem nadania określonemu przedmiotowi statusu innowacji. Rogers podkreśla bowiem, że dla zachowania człowieka nie ma znaczenia, czy dana idea jest „obiektywnie" nowa. Istotna jest nowość postrzegana, subiektywna, nowość dla określonego odbiorcy. „Jeżeli idea wydaje się nowa dla jednostki, jest ona innowacją" [21]. Rogers definuje zatem innowację w terminach reakcji jednostek na jej pojawienie się w polu percepcji, nie zaś w terminach jej bezwzględnych właściwości. Reakcja od-

[19] W badaniach dyfuzyjnych nie zakłada się, aby przyswajanie jakichkolwiek innowacji było rzeczą cenną samą w sobie. Łatwo bowiem wskazać można przykłady takich innowacji, które nie powinny w ogóle zostać upowszechnione (np. DDT). Racjonalne strategie zmiany społecznej zakładają więc, że tyle samo wysiłku trzeba czasem poświęcić sprawie efektywnego przyswajania innowacji, ile sprawie obrony przed recepcją innowacji społecznie niepożądanych. Wydaje się, że tylko w nielicznych systemach społecznych istnieją kryteria wartości tak niewątpliwe, że pozwalają rozstrzygnąć, które z dostępnych (lub planowanych) innowacji zasługują na przyswojenie, które zaś nie. Nie można ukrywać, że w oświacie jest to również problem palący, i to we wszystkich sferach pedagogicznego myślenia i działania.

[20] E. Rogers, F. Schoemaker: Communication of Innovations, Op. c. s. 19.

[21] Ibidem, s. 19.

biorcy powołuje innowację do życia społecznego. Ona właśnie nadaje jej cechy nowości, a zatem — w pewnym sensie — tworzy ją.

Podobne uwagi dotyczą definicji W. Makarczyka, według którego „przez innowację rozumieć można wszelkie wartości kultury, które w danych warunkach przestrzennych i czasowych są traktowane przez ludzi jako nowe".[22]

Obydwie definicje, pokrewne zresztą, nasuwają wiele znaków zapytania. Dlaczego definicje te zakładają, że tylko jednostki mogą być zdolne do postrzegania idei jako nowej? Czy grupy lub organizacje nie są zdolne do tego? Co oznacza wówczas, „traktowanie przez organizację rzeczy jako nowej"? Czy termin „postrzeganie" lub „traktowanie" nie sugeruje, że do miana innowacji mogą pretendować jedynie rzeczy w ten czy inny sposób widziane lub manipulowane? A co z innowajcami pozostającymi poza sferą wizualnej percepcji i bezpośredniej manipulacji? Widzimy więc, że wątpliwości, jakie powstają w związku z przytoczonymi definicjami, dotyczą 3 zasadniczych spraw: a) rozumienia podmiotu przyswajającego (jednostka?, grupa?, organizacja?), którego reakcja definiuje rzecz jako nową, b) rozumienia „procesu postrzegania" rzeczy jako nowej (czy jest to proces psychiczny, czy też działalność praktyczna — indywidualna lub kolektywna?), c) rozumienia innowacji (czy „postrzegane jako nowe" mogą być tylko rzeczy podlegające wizualnej percepcji?) Wydaje się, że przytoczone definicje odzwierciedlają aktualny stan zaawansowania badań dyfuzyjnych, które — jak wspomniano — koncentrowały się dotąd wyłącznie na określonych typach odbiorców (jednostki, grupy), specyficznych kategoriach innowacji (proste, wizualne, manipulowalne) oraz określonych rodzajach (poziomach) przyswajania (internalizacja symboliczna i behavioralna).

Sformułowaliśmy poprzednio tezę, że definicje, typologie oraz własności innowacji określane są odmiennie w zależności od tego, czy rozpatruje się proces powstawania (tworzenia) innowacji, czy też proces ich przyswajania. Z punktu widzenia źródła innowacji istotne są takie jej cechy, jak: oryginalność, użyteczność społeczna, uniwersalizm itp. Natomiast z punktu widzenia odbiorcy innowacje powinny charakteryzować się nieco innymi własnościami. Oto lista takich cech, które — jak pokazują badania — wpływają decydująco na zapoczątkowanie i szybkość procesu przyswajania.

4. Względna korzyść

Jest to „stopień, w jakim innowacja postrzegana jest »jako« lepsza w stosunku do idei, którą zastępują" [23]. Względna korzyść innowacji może być określana w terminach efektów ekonomicznych, lecz także w kate-

[22] W. Makarczyk: Przyswajanie innowacji. Op. c., s. 9.
[23] E. Rogers, F. Schoemaker: Communication of Innovations. Op. c., s. 22.

goriach satysfakcji psychologicznej, społecznego prestiżu itp. W. Makarczyk zauważył, że nie zawsze mamy do czynienia z sytuacją, kiedy innowacja wypiera jakiś istniejący produkt lub sposób postępowania [24]. Innowacja może być elementem zupełnie nowym, wskazywać na całkowicie nowe drogi działania, sugerować nowe idee i produkty, nie zaś powodować jedynie ulepszenia i modyfikacje w istniejących już sposobach działania. Trudno oceniać, na czym polega względna korzyść tego rodzaju innowacji nawet wówczas, gdy zdefiniuje się ją bardzo szeroko.

Większość badań nad dyfuzją innowacji prowadzi do wniosku, że „względna korzyść nowej idei, tak jak jest ona postrzegana przez członków danego systemu społecznego, jest dodatnio skorelowana z szybkością procesu jej przyswajania" [25].

ZGODNOŚĆ (COMPATIBILITY)

„Zgodność jest to stopień, w jakim innowacja postrzegana jest jako spójna z istniejącymi wartościami, przeszłymi doświadczeniami oraz potrzebami odbiorców" [26]. Innowacja, która jest w wysokim stopniu niezgodna z wartościami i normami kulturowymi systemu społecznego, może zostać całkowicie odrzucona albo też proces jej przyswojenia będzie znacznie wolniejszy. W wielu przypadkach trzeba uprzednio zmienić cały system wartości grupy (systemu), aby można było podnieść jej zdolność asymilacji określonych innowacji. Z przypadkiem takim mamy prawdopodobnie do czynienia w oświacie. W. Makarczyk zauważa słusznie, że większość dzisiejszych innowacji to całe kompleksy elementów (nowych idei), z których jedne mogą „pasować" do norm danej kultury, inne zaś nie.[27]

Stopień zgodności nowej idei z kulturą danego systemu społecznego jest dodatnio skorelowany z szybkością procesu przyswajania innowacji. Oczywiste jest, że im wyższy jest poziom tej zgodności, tym szybciej przebiega proces dyfuzji, gdyż recepcja innowacji wymaga stosunkowo niewielkich zmian w sposobach myślenia i działania. Z tej też racji wprowadzanie innowacji o bardzo wysokim stopniu zgodności z danym systemem wartości może się wydać niezbyt celowe. Rozpatrując jednak rzecz z punktu widzenia dalszych następstw, sensowność wprowadzania innowacji wysoce zgodnej polega na tym, że toruje ona drogę kolejnym innowacjom, podnosząc ogólną innowacyjną chłonność odbiorcy innowacji.

ZŁOŻONOŚĆ

„Złożoność jest to stopień, w jakim innowacja jest postrzegana jako

[24] W. Makarczyk: Przyswajanie innowacji. Op. c., s. 88—89.
[25] E. Rogers, F. Schoemaker: Communication of Innovations. Op. c., s. 142.
[26] Ibidem, s. 22.
[27] W. Makarczyk: Przyswajanie innowacji. Op. c., s. 92.

trudna do zrozumienia i stosowania" [28]. Złożoność innowacji może być interpretowana dwojako: Z jednej strony wskazuje ona na fakt, że innowacje różnią się między sobą pod względem ilości zmiany, której wymagają. W drugim znaczeniu złożoność innowacji to stopień nowości, jaki reprezentuje ona w stosunku do dotychczasowych form działania. Bywają nie tylko innowacje wymagające mniejszej (np. nowy taniec) lub większej (np. nowy system jednostek miar) ilości zmiany, lecz także innowacje, które charakteryzuje większy (radio) lub mniejszy (telewizja) „radykalizm". Złożoność innowacji jest ujemnie skorelowana z szybkością procesu przyswajania.

MOŻLIWOŚĆ WYPRÓBOWANIA

Niektóre innowacje można wypróbować w małej skali przed podjęciem decyzji o ich przyswojeniu. Badania dowodzą, że te innowacje, które są podzielne, możliwe do wypróbowania we własnym zakresie, są na ogół szybciej przyswajane od tych, które stanowią zwarty kompleks elementów, nie nadający się do indywidualnej „weryfikacji". Możliwość wypróbowania innowacji zmniejsza ryzyko związane z jej przyswojeniem, dlatego cecha ta zwiększa szybkość procesu adopcji.

MOŻLIWOŚĆ OBSERWOWANIA

Własność tę można zdefiniować jako „stopień, w jakim rezultaty innowacji możliwe są do zaobserwowania przez innych" [29]. Im bardziej konsekwencje stosowania innowacji są widoczne, tym większe prawdopodobieństwo podjęcia decyzji o jej przyswojeniu. Zależność ta wyjaśnia m.in., dlaczego innowacje materialne rozprzestrzeniają się szybciej niż nowe idee. Możliwość obserwowania skutków innowacji jest dodatnio skorelowana z szybkością procesu przyswajania.

Jest rzeczą naturalną, że o szybkości procesu przyswajania decydują nie tylko wymienione tu własności samych innowacji. Istotną rolę odgrywają również następujące czynniki:

— Typ podmiotu przyswajającego (np. organizacje hierarchiczne przyswajają szybciej niż słabo zintegrowane grupy, gdyż mniej osób zaangażowanych jest tam w procesie podejmowania decyzji o przyswojeniu innowacji).

— Typ kultury danego systemu społecznego (jednostki i grupy o etosie nowoczesnym przyswajają szybciej od grup i jednostek o etosie tradycyjnym).

— Nasilenie aktywności promocyjnej, mającej na celu przyspieszenie procesu dyfuzji.

[28] E. Rogers, F. Schoemaker: Communication of Innovations. Op. c., s. 22.
[29] Ibidem, s. 23.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że znaczenie poszczególnych własności innowacji przedstawia się różnie w kolejnych stadiach procesu przyswajania. I tak: [30]

— W stadium poznawania innowacji najważniejsze są: względna korzyść oraz możliwość obserwacji.

— W stadium kształtowania się postaw wobec innowacji decydującą rolę odgrywa stopień jej zgodności i poziom złożoności.

— W stadium podejmowania decyzji o przyswojeniu najważniejsza jest możliwość wypróbowania innowacji.

PROCES PRZYSWAJANIA INNOWACJI

Problematykę przyswajania innowacji omówimy na przykładzie indywidualnej recepcji, w której podmiotem asymilującym jest konkretna osoba, podejmująca samodzielną decyzję w sprawie przyswojenia lub odrzucenia innowacji.

Na wstępie wypada zwrócić uwagę na zasadnicze podobieństwo, a może nawet identyczność, procesu przyswajania innowacji oraz procesu uczenia się. „Uczenie się ma miejsce nie tylko w szkolnej klasie, lecz w ciągu całego życia jednostki. A zatem proces, w wyniku którego uczeń czwartej klasy uczy się tabliczki mnożenia, jest zasadniczo podobny do tego procesu, w wyniku którego lekarz uczy się stosowania nowego leku lub inspektor szkolny przyswajania nowej idei edukacyjnej" [31].

Jest rzeczą niezmiernie interesującą, że Rogers, rozwijając analogię między procesem recepcji innowacji a procesem uczenia się, powołuje się na zupełnie określoną tradycję w psychologicznych badaniach nad uczeniem się, tę mianowicie, która definuje uczenie się raczej w terminach współoddziaływania bodźca i reakcji niż np. w kategoriach „realizacji zadań" lub „rozwiązywania problemów". Psychologowie definiują uczenie się jako względnie trwałą „zmianę w sposobach reagowania na bodźce. Istotą większości teorii uczenia się jest relacja: bodziec — reakcja (...). Proces ciągłego wzmacniania specyficznej reakcji przez kolejne bodźce doprowadza do mniej lub bardziej trwałej zmiany zachowania jednostki; to jest właśnie uczenie się" [32].

Przytoczony pogląd uprawnia do wniosku, że a) w badaniach dyfuzyjnych interpretuje się proces przyswajania innowacji w terminach kształtowania się nawyków, czyli uczenia się reaktywnego (warunkowania) oraz że b) taka koncepcja uczenia się ma zastosowanie raczej do stadium asymilowania innowacji (i to niektórych kategorii innowacji) niż do stadium ich wytwarzania.

[30] E. Rogers: Diffusion of Innovations. Op. c., s. 59—62.

[31] Ibidem, s. 77. Dodajmy, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby przyswajanie innowacji przez grupy i organizacje hierarchiczne (w tym również szkoły) interpretować także jako proces uczenia się. Por. J. Staniszkis: Patologie struktur organizacyjnych. Ossolineum 1972. rozdz. III.

[32] E. Rogers: Diffusion of Innovations. Op. c., s. 77.

Tradycyjny model procesu przyswajania sformułowany został przez E. Rogersa w „Diffusion of Innovations" i zakładał istnienie 5 stadiów: [33]

a) Stadium uświadomienia, w którym jednostka dowiaduje się o istnieniu innowacji.

b) Stadium zainteresowania, w którym następuje aktywne poszukiwanie dodatkowych informacji o innowacji.

c) Stadium oceny, w którym potencjalny użytkownik odnosi własności danej innowacji do swej obecnej i przyszłej sytuacji.

d) Stadium próby, w którym użytkownik wprowadza innowację na małą skalę, aby określić dokładniej charakter i granicę jej użyteczności.

e) Stadium przyswojenia, w którym następuje czynne wprowadzenie innowacji do codziennej praktyki.

W odpowiedzi na krytykę powyższego modelu sformułował Rogers nową konceptualizację procesu przyswajania.

Obejmuje ona: [34]

A. Stadium poznawania innowacji, w którym jednostka dowiaduje się o istnieniu innowacji i zdobywa dodatkowe informacje o sposobach jej funkcjonowania. Trzy typy wiedzy — wedle Rogersa — warunkują efektywne przyswojenie innowacji:

a) wiedza o jej istnieniu,

b) wiedza o sposobach jej funkcjonowania, będąca warunkiem prawidłowego użytku innowacji,

c) wiedza typu ogólnego, dotycząca zasad naukowych, które leżą u podstaw danej innowacji.

Wynika stąd m.in., że ambitne strategie zmiany nie tylko k o m u n i k u j ą o istnieniu innowacji, lecz również k s z t a ł c ą potencjalnych jej odbiorców.

B. Stadium kształtowania się przekonań, w którym formuje się przychylna lub nieprzychylna postawa wobec innowacji. „Tak jak istnieją co najmniej 3 poziomy wiedzy o innowacji, tak istnieją co najmniej 2 poziomy postaw: 1) specyficzna postawa wobec innowacji oraz 2) ogólna postawa wobec zmiany" [35]. Ogólna postawa wobec zmiany wchodzi w skład norm kulturowych danego systemu. Warunkuje ona poziom tolerancji dla zmiany, stanowi też płaszczyznę odniesienia dla oceny specyficznych innowacji przyswajanych przez jednostkę lub grupę. Celem ambitnych strategii zmian jest czasem nie tyle wprowadzanie konkretnych innowacji, ile kształtowanie przychylnych p o s t a w wobec zmiany jako takiej. Samo wprowadzanie konkretnych innowacji może być często traktowane jako środek służący osiągnięciu tego celu.

C. Stadium podejmowania decyzji, w którym jednostka podejmuje działania kończące się przyjęciem postanowienia w sprawie akceptacji lub

[33] Ibidem, Rozdz. IV, The Adoption Process.
[34] E. Rogers, F. Schoemaker: Communication of Innovations. Op. c., rozdz. III.
[35] Ibidem, s. 110.

odrzucenia innowacji. Warto wiedzieć, że ten, kto podejmuje decyzję o zastosowaniu innowacji, nie zawsze jest tym, który bezpośrednio s t o s u j e innowację. Np. w organizacjach hierarchicznych jednostka decyzyjna jest różna od jednostki przyswajającej. Jest rzeczą naturalną, że nie zawsze proces przyswajania dobiega końca i nie zawsze kończy się pomyślnym wynikiem. Odrzucenie innowacji może nastąpić w każdej fazie procesu przyswajania. Mogą również zaistnieć przypadki zaniechania stosowania innowacji. „Odrzucenie jest decyzją o niewprowadzaniu innowacji do praktyki, zaniechanie oznacza wycofanie jej z praktyki po uprzednim wprowadzeniu" [36].

D. Stadium potwierdzenia wyboru, w którym jednostka podejmuje działania mające na celu potwierdzenie własnej decyzji o przyswojeniu lub odrzuceniu innowacji. Faza ta ma na celu usprawiedliwienie słuszności obranej drogi poprzez np. zdobywanie dodatkowych informacji potwierdzających dokonany wybór.

Model powyższy, zdaniem Rogersa, posiada szersze podstawy teoretyczne, gdyż uwzględnia dorobek teorii uczenia się, kształtowania przekonań i podejmowania decyzji. Uważniejsza analiza byłaby w stanie dowieść jednak, że obydwie konceptualizacje Rogersa są w wysokim stopniu zbieżne. Tytułem uzupełnienia ostatniego modelu można wysunąć hipotezę, że proces przyswajania innowacji odbywa się na 3 różnych poziomach:

a) Na poziomie poznawczym, w którym następują zmiany w systemie wiedzy jednostki. Zmiany te mogą polegać bądź to na ilościowym przyroście informacji, bądź też na rekonstrukcji samych schematów poznawczych. Różne innowacje wymagają asymilacji poznawczej na różnej głębokości. Istnieją również takie kategorie innowacji, które są przyswajane tylko na poziomie poznawczym (np. nowe informacje).

b) Na poziomie aksjologicznym (normatywnym), w którym następują zmiany w systemie wartości jednostki. Zmiany te mogą polegać bądź to na prostych modyfikacjach wyznawanych preferencji, bądź też na zasadniczej przebudowie kryteriów oceny wartości (por. np. ideę zerowego wzrostu). Oczywiste jest, że różne rodzaje innowacji będą wymagały w różnym stopniu zmian w systemie wartości. Bywają również takie kategorie innowacji, których przyswojenie odbywa się przede wszystkim na poziomie aksjologicznym (np. dopuszczalność rozwodów).

c) Na poziomie behawioralnym, w którym następują zmiany w bezpośrednim działaniu. Nie wszystkie innowacje muszą osiągnąć ten poziom procesu przyswojenia, w którym następuje modyfikacja praktyki działania. Wydaje się również, że różne kategorie innowacji wymagają zmian w sposobach zachowania i działania w różnym stopniu. Im głębszy poziom przyswojenia, tym więcej wymaga zmiany (por. np. wprowadzenie ruchu prawostronnego w Wielkiej Brytanii). W ten oto sposób możemy

[36] B. Gałęski: Innowacje a społeczność wiejska. Op. c., s. 57.

mówić o internalizacji innowacji w trojakim sensie:
— w znaczeniu włączenia jej do systemu wiedzy jednostki;
— w znaczeniu włączenia jej do systemu wartości jednostki;
— w znaczeniu włączenia jej do systemu działania jednostki.

W przypadkach innowacji bardziej złożonych proces przyswojenia następuje zwykle na 3 poziomach; można wówczas poziomy te traktować jako odrębne f a z y procesu recepcji, choć nie zawsze np. proces akceptacji poznawczej poprzedza proces akceptacji aksjologicznej.

Jeżeli natomiast mamy do czynienia z innowacjami prostszymi (np. nowe wiadomości), wówczas proces ich przyswojenia odbywa się tylko na jednym poziomie, np. poznawczym. Możemy wówczas mówić o trzech r o d z a j a c h recepcji: poznawczej, aksjologicznej i behawioralnej, w zależności od tego, na jakim poziomie uwewnętrzniamy daną innowację.

Wydaje się, że zaproponowany tu model dotyczy podmiotów przyswajania o różnym stopniu złożoności.

Nie wchodząc dalej w szczegółowe problemy procesu przyswajania zwróćmy jedynie uwagę na rolę różnych źródeł informacji w poszczególnych stadiach. Badania wykazują, że bezosobowe źródła informacji (radio, prasa, telewizja) odgrywają większą rolę w stadium poznawania innowacji, natomiast osobowe źródła informacji odgrywają istotną rolę w stadium kształtowania się przekonań, kiedy to następuje zaakceptowanie innowacji przez system wartości odbiorcy.

„Bezosobowe formy komunikacji są niemal zawsze dziełem środków masowego przekazu. Funkcjonują one głównie jako środki szybkiego, jednokierunkowego i wydajnego przekazu informacji (...) krótko mówiąc, bezosobowe źródła informacji nadają się najlepiej do tego, aby wytworzyć u jednostki świadomość istnienia innowacji" [37]. Osobowe formy komunikacji obejmują natomiast bezpośrednią wymianę idei między źródłem informacji a jego odbiorcą. Ich funkcja jest ważniejsza w stadium ewaluacji (kształtowania się przekonań), w których następuje zmiana postaw w następstwie wpływu interpersonalnego. Uogólnienia powyższe posiadają duże znaczenie dla strategii wprowadzania zmian do różnych systemów społecznych.

5. Dyfuzja innowacji

W przypadku gdy podmiotem przyswajającym jest grupa społeczna, wygodniej jest mówić o dyfuzji innowacji w obrębie tej grupy niż o recepcji innowacji przez tę grupę. Powody skłaniające do takiej ostrożności są co najmniej dwojakie. Po pierwsze, wyrażenie „proces przyswajania innowacji przez grupę" sugeruje, jakoby był to proces analogiczny do tego, jaki ma miejsce w przypadku adopcji indywidualnej. Założenie to, jak zobaczymy dalej, jest fałszywe. Z drugiej strony asymilacja innowacji

[37] E. Rogers: Diffusion of Innovations. Op. c., s. 99.

przez grupę nie może być również traktowana jako prosta suma indywidualnych przypadków adopcji. Asymilacja innowacji przez grupę posiada dystynktywny charakter [38].

Jest rzeczą oczywistą, że własności systemu społecznego wpływają na przebieg procesu dyfuzji, warunkują też indywidualne procesy przyswajania. Recepcja indywidualna nie jest bowiem nigdy procesem czysto psychologicznym. Jest ona określona przede wszystkim przez pozycję, jaką jednostka zajmuje w danej grupie. Możemy powiedzieć, że własności grupy jako systemu społecznego określają w dużym przybliżeniu, kto, kiedy, w jaki sposób i jak szybko przyswoi sobie określoną innowację. R. Havelock podaje liczbę 5 uogólnień na temat dyfuzji innowacji: [39]

a) Indywidualny odbiorca innowacji należy do sieci stosunków społecznych, która w szerokim zakresie wpływa na zachowania adopcyjne.

b) Miejsce jednostki w danej grupie (pozycja centralna, peryferyjna, izolowana) jest dobrym predyktorem szybkości akceptacji nowych idei przez jednostkę.

c) Nieformalny kontakt osobisty jest żywotną częścią procesu wywierania wpływu oraz przyswajania innowacji.

d) Siła zespolenia z grupą oraz identyfikacja z grupami odniesienia są głównymi predyktorami procesu indywidualnej adopcji.

Każda dyskusja na temat dyfuzji innowacji powinna wychodzić od kluczowego zagadnienia. Jest nim zjawisko normalnego rozkładu (w czasie) odbiorców innowacji w danej grupie. Większość studiów nad rozprzestrzenianiem się rozmaitych nowości pokazuje, że krzywa opisująca przebieg procesu dyfuzji innowacji w grupie zbliżona jest kształtem do krzywej normalnej. Jeżeli na osi X oznaczymy równe odcinki czasowe, na osi Y odsetki odbiorców, którzy w danym odcinku czasowym przyswoili innowację, otrzymamy krzywą zbliżoną do krzywej dzwonowej. Jeżeli natomiast na osi Y zaznaczymy odsetki skumulowane, powstanie krzywa S.

Twierdzenia te w innym języku opisują tzw. „mechanizm naśladownictwa", na temat którego spekulował ongiś G. Tarde. Sugerował on, że ilość odbiorców innowacji bynajmniej nie rośnie (w czasie) w sposób jednostajny (liniowo). Należy raczej — jego zdaniem — oczekiwać najpierw wzrostu powolnego, później gwałtownego, aż do momentu, w którym połowa członków grupy przyswoi innowację. Następnie zaobserwujemy tendencję spadkową — początkowo gwałtowną, później stopniowo malejącą.

Hipotezę o normalnym rozkładzie odbiorców innowacji w danym systemie społecznym potwierdza większość badań dyfuzyjnych, i to w oparciu o analizę rozprzestrzeniania się a) różnych kategorii innowacji, b)

[38] Nie zajmujemy się tu przypadkiem, gdy u podstaw akceptacji innowacji przez grupę leży kolektywna decyzja w sprawie przyswojenia. Omawiamy wyłącznie „naturalny" przebieg procesu dyfuzji.

[39] R. Havelock, M. Havelock: Training for Change Agent, CRUSK, Istitute for Social Research, The University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, 1973, s. 18.

w różnych systemach społecznych oraz c) na przykładzie podmiotów przyswajających o różnej wielkości.

Warto zastanowić się bliżej nad pytaniem, dlaczego asymilacja innowacji przez grupę następuje w taki właśnie, a nie inny sposób? Odpowiedź pierwszą sugeruje zasadnicze podobieństwo procesów dyfuzji do procesów zmiany i rozwoju. Jeżeli rozpatrujemy np. krzywe wzrostu ilości publikacji naukowych, komputerów, zachorowań w okresie epidemii, zauważamy, że są one zbliżone kształtem do wykresów ilustrujących proces rozprzestrzeniania się nowości. Wielu autorów skłonnych jest sądzić, że identyczne mechanizmy rządzą procesami zmiany, rozwoju oraz dyfuzji innowacji. W istocie uważa się je za zjawiska tego samego rodzaju.

Drugie wyjaśnienie „normalnego" przebiegu procesu dyfuzji tkwi w jego podobieństwie do procesu uczenia się. Internalizacja innowacji przez grupę nie byłaby więc „niczym innym jak pewną formą «uczenia się» grupy, pewnym rodzajem wzbogacenia przez nią swego własnego doświadczenia" [40]. Wspomniano wcześniej, że psychologiczne badania nad uczeniem się dowodzą, iż proces przyswajania nowych informacji przebiega według krzywej „esowatej". A przecież uczenie się nie jest niczym innym jak s z c z e g ó l n y m przypadkiem przyswajania innowacji, mianowicie nowych wiadomości i zachowań. W procesie indywidualnego uczenia się ilość dotychczasowych wyuczonych sprawności oraz zapamiętanych informacji warunkuje przebieg dalszego procesu uczenia się. „Jeżeli zastąpimy indywiduum przez system społeczny na wykresie krzywej uczenia się, wydaje się rozsądne przyjąć, że grupa włącza innowację do swego doświadczenia, w miarę jak innowację tę przyswajają kolejni członkowie systemu" [41].

Wiadomo jednak, że owa sukcesywna asymilacja nie przebiega w sposób jednostajny, gdyż ilość dotychczasowych odbiorców (podobnie jak w „efekcie lawinowym") wpływa na dalsze tempo procesu dyfuzji.

W ten oto sposób dotarliśmy do definicji „efektu interakcyjnego", od którego wywodzi swą nazwę opisywany tu model zmiany. Efekt interakcyjny jest jeszcze jednym zjawiskiem, które pozwala wyjaśnić, dlaczego przebieg procesu dyfuzji spełnia warunki charakterystyczne dla rozkładu normalnego.

Wyobraźmy sobie sytuację, że członkowie określonej grupy społecznej żyją w całkowitej izolacji. W jaki sposób przebiegałby proces recepcji innowacji przez tą grupę? Prawdopodobnie tak, że w równych odcinkach czasowych byłaby ona przyswajana przez tę samą ilość osób. Przebieg procesu dyfuzji byłby więc liniowy. Z tej jednak racji, że członkowie żadnej grupy społecznej nie żyją w odosobnieniu, lecz kontaktują się ze

[40] Podobnie jak w przypadku jednostek, zdolność systemu społecznego do uczenia się jest — w dość szerokich granicach — równoznaczna z jego zdolnością do asymilacji innowacji.

[41] E. Rogers: Diffusion of Innovations. Op. c., s. 154.

sobą w rozmaity sposób, z różną częstotliwością i w rozmaitych sprawach, innowacja rozprzestrzenia się w grupie na zasadzie epidemii [42]. Przyswajanie nowej idei jest rezultatem ludzkiej interakcji. Fakt oddziaływania wzajemnego członków danej grupy sprawia, że każde następne akty indywidualnej recepcji warunkowane są przez ogół poprzednio zaistniałych. Im większa jest liczba osób, które przyswoiły już innowację, tym większe prawdopodobieństwo przyswojenia innowacji przez następnych członków grupy. Efekt interakcyjny zmienia kierunek w momencie, w którym połowa członków danej grupy przyswoiła już innowację. Wówczas bowiem jednostki, które już ją zaakceptowały, mają coraz więcej trudności, aby spotkać i przekazać nową ideę tym, które jeszcze jej nie przyswoiły.

W „Diffusion of Innovations" Rogers formułuje istotną uwagę: „W pewnym sensie przyswajanie innowacji może być interpretowane jako uleganie naciskom grupy, które stają się tym silniejsze, w im większym stopniu konkretna innowacja została już przyswojona przez dany system społeczny" [43]. A zatem proces rozprzestrzeniania się innowacji można byłoby pojmować nie tylko w terminach prostego komunikowania sobie nowej idei między członkami danego systemu, lecz także w kategoriach wywierania wpływu mającego na celu wymuszenie konformistycznych zachowań. W niektórych przypadkach ów „wpływ" może łączyć się nie tyle z bezosobową presją grupy, ile ze sprawowaniem władzy przez liderów opinii lub formalnych zwierzchników.

Z dotychczasowych uwag wynika, że różni członkowie danego systemu społecznego przyswajają innowację w różnym czasie. Jedni czynią to wcześniej, drudzy później. Obserwacja ta jest podstawą podziału ogółu członków danej grupy na określone kategorie grupujące tych użytkowników, którzy przyswajają innowacje w zbliżonym okresie czasu. Kategorie te wyróżnia się w oparciu o krzywą rozkładu normalnego. Stosuje się w tym celu dwa znane parametry: $\bar{x}$ — data środkowa procesu dyfuzji oraz q — odchylenie standardowe. Poszczególne kategorie odbiorców innowacji można nazwać następująco: [44]

a) Innowatorzy, 2,5% populacji.

[42] Trzeba pamiętać jednak, że nie wszyscy członkowie danego systemu społecznego posiadają te same możliwości komunikowania się z innymi członkami. Barierami ograniczającymi te szanse są np. usytuowanie geograficzne, dystans społeczny i kulturowy itp. Czynniki te powodują modyfikacje w rozkładzie normalnym.

[43] E. Rogers: Diffusion of Innovations. Op. c., s. 155.

[44] Inaczej mówiąc jest to podział członków danego systemu społecznego według stopnia ich „nowatorstwa", przez co rozumie się „stopień, w jakim dana jednostka stosunkowo wcześniej przyswaja nowe idee niż inni członkowie jej systemu społecznego". (E. Rogers: Communication..., s. 180). Ponieważ jednak członkowie danej grupy przyswajają innowację w momencie i z szybkością zależną od ich pozycji w strukturze społecznej grupy, dochodzimy do wniosku, że kategoryzacja Rogersa to nie tylko proste wyszczególnienie klas osobników adoptujących innowacje w różnym czasie. W kategoryzacji tej odzwierciedla się struktura społeczna grupy i jej wpływ na przebieg procesu dyfuzji.

b) Pionierzy, 13,5% populacji.
c) Wczesna większość, 34% populacji.
d) Późna większość, 34% populacji.
e) Maruderzy, 16% populacji.

Oto bliższa charakterystyka poszczególnych kategorii odbiorców innowacji.

Innowatorzy. Nie należy mylić tej grupy z wytwórcami innowacji. Są oni też częścią społeczności, która pierwsza przyswaja innowację. Innowatorów charakteryzuje skłonność do podejmowania ryzyka. „Są na ogół najmłodsi wśród ... (członków) ... danej społeczności i najbardziej wykształceni, zajmują wysoką pozycję społeczną. Są zamożni. Ich kontakt ze źródłami naukowej informacji jest częsty ... podobnie jak kontakt z innowatorami w innych społecznościach. Korzystają częściej ... z nieosobowych źródeł informacji, zaś proces przyswajania jest u nich krótszy" [45]. Rzadko są liderami opinii, gdyż ich grupa odniesienia znajduje się na zewnątrz systemu, w którym żyją. Innowatorzy uważani są przez grupę za dewiantów i sami uważają siebie za nonkonformistów.

Pionierzy. Jest to grupa bardziej zintegrowana niż innowatorzy, a ponadto bardziej związana ze społecznością lokalną; obcy jej jest „kosmopolityzm" innowatorów. Pionierzy są liderami opinii w swej grupie. „Rzeczą najbardziej dla nich charakterystyczną jest respekt, jakim otacza ich społeczność, do której należą. Traktowani są często jako wzór do naśladowania przez innych członków społeczności. Wprowadzenie przez nich innowacji wywiera tym samym znaczny wpływ na społeczność; pionier swą osobą gwarantuje niejako sensowność takiego postępowania, podczas gdy innowator jest często uważany za człowieka lekkomyślnego. Pozycja społeczna pionierów jest na ogół wysoka..." [46]. Istotna różnica, jak się wydaje, między innowatorami a pionierami polega na tym, że pierwsi inicjują przyswajanie innowacji (a więc pełnią funkcję aktywizującą), drudzy natomiast uprawomocniają stosowanie innowacji (a więc pełnią funkcję uprawomacniającą) [47].

Wczesna większość. Ta część grupy to naśladowcy przyswajający innowację w ślad za tymi, którzy cieszą się wyższym autorytetem. Cechuje ich silne poczucie więzi z grupą, zaufanie do informacji pochodzących z kontaktów osobistych. Ich pozycja społeczna jest przeciętna. Dłu-

[45] B. Gałęski: Innowacje a społeczność wiejska. Op. c., s. 69.
[46] Ibidem, s. 69—70.
[47] Rozróżnienie funkcji inicjujących oraz uprawomocniających posiada duże znaczenie przy opisie i wyjaśnianiu mechanizmu przyswajania innowacji przez organizacje hierarchiczne. W organizacjach tych inicjacja zmian łączy się bowiem z innymi funkcjami, rolami oraz pozycjami w organizacji niż proces uprawomocnienia stosowania innowacji. Pierwotne funkcje inicjujące i uprawomocniające krystalizują się w organizacjach w odrębne czynności, role i komórki. O rzeczywistej chłonności innowacyjnej instytucji (w tym również szkoły oraz oświaty) decydują nie innowatorzy, którzy zapoczątkowują (aktywizują) proces przyswajania, lecz liderzy (przywódcy) zdolni do uprawomocnienia danej innowacji w oparciu o osobisty autorytet, formalny przymus lub manipulację.

żej niż w kategoriach poprzednich trwa u nich proces przyswajania innowacji.

Późna większość. Jest to kategoria sceptyków, zwlekająca z podjęciem decyzji o adopcji tak długo, dopóki nie zmusi ich do tego presja ekonomiczna lub społeczna. Motywem głównym, skłaniającym do przyswojenia jest w tej grupie przymus społeczny; obawa przed dewiacją skłania ich do zaakceptowania nowości. Głównym źródłem informacji dla tej kategorii osób są członkowie grupy o podobnej pozycji społecznej. Dla zachowań „późnej większości" znaczenie posiada nie tyle użyteczność innowacji, ile wymóg zgodności ich zachowań z normami grupy.

Maruderzy. Przyswajają innowację jako ostatni w grupie. Rogers nazywa ich dewiantami ze względu na ich nadmierny konformizm. „Przypisuje się im nadmierne przywiązanie do wartości tradycyjnych..., co odcina ich od społeczności. Można powiedzieć, że oddziela ich od grupy więcej cech, przede wszystkim podeszły wiek, niski dochód, niska pozycja społeczna... Są zatem grupą równie skrajną jak innowatorzy, ale ze względu na zupełne przeciwieństwo sytuacji" [48].

Badania dowodzą, że między wymienionymi kategoriami odbiorców następują przemieszczenia poszczególnych członków grupy. Ktoś, kto w odniesieniu do jednej innowacji mieści się w grupie pionierów, w odniesieniu do drugiej może znaleźć się w grupie innowatorów. Przemieszczenia te nie są jednak dowolne, na ogół postępują nie dalej niż do sąsiedniej kategorii.

[48] B. Gałęski: Innowacje a społeczność wiejska. Op. c., s. 71.

MARIAN KALINOWSKI
Siedlce

WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ MŁODZIEŻY NIEDOSTOSOWANEJ SPOŁECZNIE

Szczególnie trudnym i ważnym problemem pracy pedagogicznej jest wychowanie młodzieży, która wkroczyła już na drogę przestępstwa. Różne dziedziny zaangażowanych społecznie nauk (pedagogika, psychologia, prawo, kryminologia i medycyna) kierują swe wysiłki w celu stworzenia jak najbardziej odpowiedniego, efektywnego w swoich rezultatach, systemu wychowawczego.

Wychowanie, a właściwie reedukacja nieletniego przestępcy, polegająca na kształtowaniu kultury moralnej i społecznej, wymaga wiele wysiłku oraz racjonalnego podejścia, opartego na poznaniu specyfiki osobowości tej młodzieży, jej warunków środowiskowo-rodzinnych, motywacji czynu przestępstwa, a przede wszystkim na znajomości stosowanych już metod i form oddziaływania wychowawczego.

1. Młodzież niedostosowana społecznie

Niedostosowanie społeczne jest właściwością osobowości, która polega na trudności w dostosowaniu się do warunków społecznych. Niedostosowanie społeczne ujawnia się tylko w sytuacjach społecznych. Jest zjawiskiem, które ma wyraźne dwa aspekty.

Pierwszy z nich — to zmiany charakterologiczne u młodego człowieka i wynikające stąd trudności w jego dostosowaniu się do warunków społecznych, a drugi — to zespół czynników oddziaływających na niego, tkwiących w środowisku społecznym.

Młodzież niedostosowana społecznie — to najczęściej młodzież mająca trudności w dostosowaniu się do norm moralnych i prawnych społecznie akceptowanych i stąd często wchodząca w kolizję z prawem. Według określenia zawartego w polskim kodeksie karnym — osoby, które popełniły czyn zabroniony pod groźbą kary po ukończeniu 13 lat, a przed ukończeniem 17 lat to „nieletni" [1].

Odpowiednie przekazywanie młodzieży w procesie wychowania w tym właśnie okresie wartości moralnych, społecznych i kulturalnych jest szczególnie niezbędne. Pozostawienie młodzieży samej sobie, a gorsze — w izolacji od nurtu życia społecznego stwarza groźne w konsekwencji skutki. O ile większej wymowy nabiera to stwierdzenie w przypadku nieletnich, gdzie najczęściej u podłoża przestępstwa leży cały splot negatywnych czynników endogennych i ezogennych: rozbita rodzina, rodzina niepełna, rozluźnienie więzów rodzinnych, brak troski i opieki nad dziećmi ze strony rodziców, środowisko rodzinne wręcz demoralizujące i prze-

[1] Halina Zabrodzka: Gdy dziecko schodzi na złą drogę. Warszawa 1974, WSP, s. 71.

stępcze, alkoholizm rodziców, przebyte przez nieletniego choroby układu rdzenia mózgowego we wczesnym dzieciństwie i inne częstsze choroby powodujące zaburzenia w zachowaniu. Analizując historię życia nieletnich przestępców odnajdujemy wymienione czynniki w różnych konfiguracjach i układach. Tradycyjnie w odniesieniu do nieletniego przestępcy zapadł wyrok: ukarać, tzn. zastosować represję i stworzyć nieletniemu takie warunki, by odstraszyć jego i innych na przyszłość od dokonywania nowych przestępstw.

Współczesne ujęcie funkcji kary zmieniło kierunek wyznawany dotychczas w praktyce wymiaru sprawiedliwości. Zaznacza się to szczególnie w sądach dla nieletnich, gdzie sankcjonowanie przeszłości przez wymierzanie kary izolacji w zakładzie poprawczym i skoncentrowanie uwagi nad wykonaniem jej ustąpiło miejsca trosce o przyszłość nieletniego.

Rozpoczęto badania i poszukiwania nowych form wychowawczych, które mogłyby zaspokoić braki i potrzeby psychiczne jednostki, a tym samym pozwoliłoby na dynamiczny rozwój funkcji społecznych.

Kompleksowe współdziałanie specjalistów różnych dziedzin nauki (psychologii, psychiatrii, socjologii, prawa, pedagogiki) pozwala na:

1) wszechstronną analizę osobowości nieletniego w ujęciu dynamicznym (nie tylko statyczne badania rozwoju umysłowego, ustalenie poziomu inteligencji — tradycyjnie koniecznego do stwierdzenia stopnia odpowiedzialności czy rozeznania nieletniego, aby poznanie istotnych potrzeb i braków struktury psychiczno-fizycznej, które pozwolą na ustalenie odpowiednich środków wychowawczych, mających zastosowanie wobec nieletnich);

2) analizę środowiska nieletniego w aspekcie rozwojowym;

3) zastosowanie na podstawie uzyskanego pełnego „obrazu" jednostki najwłaściwszych metod i form oddziaływania wychowawczego;

4) badania efektów stosowanych metod w praktyce.

Postępowanie z nieletnimi w praktyce zmierza do tego, by wykryć nie tylko to, co w danej osobowości czy środowisku jest ujemne, czy patologiczne, ale przede wszystkim, by stwierdzić, co w danym układzie czynników zarówno osobowościowych, jak i środowiskowych jest pozytywne, co może być, względnie powinno stać się, dodatnie przy zastosowaniu odpowiednich metod i środków wychowawczych.

Karanie nieletnich zamienione zostało na intensyfikację procesu pedagogicznego.

2. Sądy dla nieletnich a środki wychowawcze

Sądy dla nieletnich stosują szeroki wachlarz środków wychowawczo-poprawczych. Należą do nich środki wolnościowe w postaci upomnienia, którego nieletniemu udziela publicznie sędzia na rozprawie, oddanie pod dozór rodzicom; rodzice co pewien określony czas przesyłają sprawo-

zdania do Sądu, w których zdają relację z zachowania nieletniego. Sprawozdania te pozwalają sądom na ocenę, czy proces wykolejania się nieletniego został zahamowany, a jeżeli nie — pozwalają na interwencję i zastosowanie innego rodzaju środka, który odniósłby większy skutek wychowawczy. W przypadku gdy środowisko rodzinne nie może wywiązać się z obowiązków rodzinnych wobec nieletniego, np. oboje rodzice pracują, jedno z rodziców jest chore, rodzina niepełna, Sąd stosuje dozór kuratora, którego zadaniem jest opieka nad nieletnim oraz dodatni wpływ na jego zachowanie poprzez poznanie właściwości psychicznych nieletniego, wykrycia trudności uniemożliwiających dobry kontakt nieletniego ze szkołą, domem oraz dążenie do zlikwidowania lub zmniejszenia stopnia ich nasilenia.

Wyłączenie nieletniego ze środowiska rodzinnego następuje przez umieszczenie go w zakładzie wychowawczym. Ma to miejsce, gdy sytuacja rodzinna nieletniego jest dla niego niekorzystna, np. demoralizacyjny wpływ ojca (alkoholizm) oraz matki (prostytucja) względnie bardzo trudna sytuacja materialna (rodzina wielodzietna, rozbita, półsierota, sierota).

W odniesieniu do nieletnich wykazujących duży stopień zdemoralizowania, którzy popełnili z rozeznaniem czyn zbrodniczy pod groźbą kary, biorąc pod uwagę okoliczności czynu, charakter nieletniego, jego warunki życia i otoczenia, Sąd dla nieletnich może orzec Zakład Poprawczy z warunkowym zawieszeniem lub Zakład Poprawczy bez zawieszenia.

Sąd dla nieletnich w przeważającej mierze stosuje środki wychowawcze wolnościowe (ponad 90%), natomiast w znikomym procencie, gdy zachodzi istotna potrzeba — orzekają pobyt w zakładzie poprawczym.

Stąd pragnę szerzej omówić pewne formy wychowania stosowane wobec młodzieży starszej, mającej duże opuszczenia w nauce, która na podstawie orzeczenia Sądu została oddana pod dozór kuratora sądowego.

3. Poszukiwanie najbardziej efektywnych metod i form pracy wychowawcy z młodzieżą społecznie niedostosowaną

Na całym świecie trwają obecnie intensywne poszukiwania form i metod wychowania młodzieży trudnej. Kryzys dotychczas stosowanych form oddziaływania wychowawczego w instytucjach zamkniętych, mała efektywność i skuteczność wychowawczych zabiegów przyczyniły się do podejmowania prób oraz wprowadzania w życie nowych metod wychowawczych. W wyniku doświadczeń i obserwacji stwierdzono, że orzeczenie wobec nieletniego pobytu w zakładzie poprawczym w izolacji od społeczeństwa podtrzymuje, a niekiedy wręcz wzmaga jego antyspołeczną agresywną postawę. Zważywszy na wiek nieletnich — okres dojrzewania — zastosowanie środka izolacji od społeczeństwa przy kumulowaniu negatywnych wpływów jest zgubne.

Trudności w dojrzewaniu młodzieży, którą trzyma się w demoralizu-

jącym środowisku, utrzymując sztucznie trwałe przeciwdziałanie przestępcom, ulegają pogłębieniu, a bariera izolacji stanowi podnietę do ucieczek i popełniania nowych przestępstw. Dlatego trzeba szukać form i metod oddziaływania wychowawczego w środowisku otwartym.

Istotnym środowiskiem zapewniającym powrót wykolejonej młodzieży do życia w normalnym społeczeństwie jest — zdaniem wielu pedagogów — środowisko pracy. Chcąc usunąć społeczne ogniska przestępczości należy postarać się, aby nie było młodzieży, która nie uczy się i nie pracuje. Ponadto sama nauka powinna przypominać właśnie pracę zawodową. Poznanie, zdobywanie wiadomości powinno stanowić warunek sprawnego wykonywania zadań produkcyjnych, których wykonanie jest rzeczywistym sprawdzianem wiedzy i charakteru człowieka.

Początek wychowaniu przez pracę dała deweyowska Laboratory School w Chicago. Ta amerykańska próba daje zaczątek wielkiemu nurtowi poszukiwań, który w Ameryce uzyskał z czasem miano progresywizmu, w Europie zaś nowego wychowania.

Szkoła pracy w pojęciu Deweya nie na tym polegała, że w niej panuje praca, lecz na tym, iż zmierza ona do osiągnięcia szczęścia i pełni życia dziecka — do „urzeczywistnienia ja". Wszystko zależy — pisze — Dewey — od czynności, którą „ja" jest zajęte w chwili, gdy ma reagować na to, co mu podają z zewnątrz. Wartością zasadniczą nauki zawartej w programach jest to, że pozwala ona wychowawcy określić środowisko potrzebne dla dziecka i kierować na ogół jego działalnością w sposób pośredni.

Chodzi więc o to, aby utajone zdolności dziecka wychodziły na jaw i krzepły, aby były ćwiczone i wspomagane dla osiągnięcie ich celu idealnego. „Jeżeli zaś wychowawca nie zna lub zna niedostatecznie doświadczenia, które poczyniła ludzkość i których streszczeniem jest program nauk, nie będzie wiedział również, jakie są możliwości, władze, zdolności i punkty widzenia dziecka i nie będzie umiał ani ich w ruch wprawić, ani ich wyćwiczyć, ani pokierować nimi do ich istotnego celu" [2].

Idee Johna Deweya znalazły odbicie w pedagogice światowej. Problem szkoły pracy podejmują Hugo Gaudig z Lipska i Georg Kerschensteiner z Bawarii, w Polsce — Jan Władysław Dawid i Henryk Rowid. Nie ma potrzeby analizy tych koncepcji, gdyż dotyczyły one przede wszystkim szkoły, a nie zakładów wychowawczych. Co nie oznacza, że nie wywarły wpływu na wychowanie młodzieży trudnej. W wielu zakładach wychowawczych w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych wychowanie przez pracę uważane jest jako zasadniczy warunek prawa do życia i uznania społecznego. Metodę tę stosuje np. słynny zakład Kofoeda w Kopenhadze.

W roku 1927 Hans Christian Kofoed, duński nauczyciel, otworzył w Ko-

[2] J. Dewey: Szkoła i dziecko. Warszawa 1930, s. 113.

penhadze zakład wychowawczy przeznaczony dla młodych ludzi pozbawionych pracy, domu, często już wykolejonych, nierzadko pokłóconych z prawem.

W zakładzie Kofoeda obowiązuje oryginalna opłata za otrzymaną pomoc. Trzeba wykonać szereg czynności takich, jak: mycie, pranie, golenie, cerowanie, gimnastyka itp. Wymaga to pewnej silnej woli. Nic nie otrzymuje się za darmo. Każda czynność jest oceniana, a ocena notowana na specjalnej karcie. Oceny są punktowane. W ten sposób zbiera się określoną ilość punktów, tzn. „pieniądze Kofoeda", za które można zjeść śniadanie, obiad, kolację, przenocować, otrzymać brakujące części odzieży.

Praca zakładu utrzymywanego z funduszów społecznych państwowych daje znakomite rezultaty. 90% wychowanków zakładu stabilizuje się społecznie. Wielu z nich kończy specjalne kursy prowadzone przez zakład, przygotowuje się do określonej pracy zawodowej. Ponadto wszyscy członkowie zakładu uczą się pracy zespołowej w toku letnich prac rolnych, organizowanych w gospodarstwach i spółdzielniach duńskich.

Wychowanie przez pracę stosuje się także w tzw. Republice Chłopców (Boy's Republic) w pobliżu Detroit w USA, która powstała w latach międzywojennych. Do owej republiki kieruje nieletnich sąd dla nieletnich w Detroit.

W Republice Chłopców istnieje szeroki samorząd chłopców. Mieszkają oni w zabudowaniach otwartych i właściwie nie utrudnia się im ucieczki. Mają ponadto warsztaty, w których uczą się rzemiosła [3].

Wychowanie przez pracę stanowi ważny dokument systemu borstalskiego.

Angielskie zakłady poprawcze oparte na systemie borstalskim na pierwszy plan wysuwają przygotowanie nieletniego do zawodu, uwzględniając jego uzdolnienia, zamiłowania oraz sytuację społeczną. Pracę wychowanków opłaca się markami. Należy podkreślić, że to wynagrodzenie zależne jest jedynie od wartości samej pracy. Większość zakładów ma charakter otwarty. Do zakładów, w których urlopy, odwiedziny i większa swoboda poruszania są powszechne, należą placówki w North Sea Camp, Hollesley Bay i w Lowdhowe Granke Usk.

Do tego typu zakładu można również zaliczyć Włoską Republikę Chłopców „Republica Dei Rogazzi" (1945).

Podstawowymi założeniami republiki są: swoboda, samorząd wychowanków, samowychowanie i samoutrzymanie. Każdy wychowanek ma prawo opuścić republikę w każdej chwili, nawet ten, który przybył z więzienia dla nieletnich. Za pracę i naukę wychowankowie otrzymują wynagrodzenie we własnym pieniądzu, zwanym „zasługą" (il merito), według specjalnych norm. „Merito" można wymienić na liry w ban-

[3] Czesław Czapów: Czy Johny stanie się gangsterem. Warszawa 1969, WP, s. 108—116.

ku republiki. Stosowane są też premie: dla młodszych za pilność, dla starszych (ponad 18) za wyniki pracy zawodowej.

Wychowankowie opłacają koszty swego pobytu w republice, resztę zaś zarobionych pieniędzy składają na książeczki oszczędnościowe. Jeśli któryś z nich nie chce pracować, nikt go nie zmusza do pracy. Za jedzenie jednak trzeba płacić od razu. Chłopiec, który nie ma „zasług", nie może więc otrzymywać posiłków albo otrzymuje tylko tyle, na ile mu tych „zasług" wystarczy.

Republika osiąga dotychczas bardzo dobre efekty wychowawcze.

Wychowanie przez pracę stosował również Janusz Korczak w swoim Domu Sierot i Naszym Domu. Jego pogląd na wychowanie przez pracę różni się dość zasadniczo od koncepcji Johna Deweya.

Korczak zwraca szczególną uwagę na pedagogiczne walory pracy traktowanej jako więź społeczną, grupy i źródła społecznego rozeznania, dzięki któremu dziecko uzyskuje określone miejsce w grupie.

Dewey akcentuje walory poznawcze pracy oraz jej roli integrującej człowieka z grupą pojmowaną jako zespół produkcyjny, jako zbiorowość tworzącą kulturę.

Oba te punkty widzenia stara się połączyć w jedną pedagogiczną całość wielu pedagogów radzieckich, a szereg radzieckich zakładów wychowawczych stosuje pracę produkcyjną jako ważny element resocjalizacji nieletnich przestępców.

Pedagogowie radzieccy (Krupska, Błoński, Szacki, Kałasznikow, Makarenko) podobnie jak Dewey twierdzą, iż praca kształtuje człowieka, ale nawiązując do tez Marksa mówią bądź o pracy w ustroju niesprawiedliwości społecznej, bądź o pracy socjalistycznej. Ich zdaniem tylko ta ostatnia pełni funkcję resocjalizacyjną przydatną do potrzeb społeczeństwa radzieckiego. Daje ona, zdaniem pedagogów radzieckich, nie tylko stabilizację psychiczną, pozwala na egzystencję, ale decyduje o roli w społeczeństwie, pozycji społecznej i o szacunku społecznym. Wszystko to są czynniki niezwykle ważne w procesie resocjalizacji.

Dla Antoniego Makarenki praca kolonistów z kolonii młodzieży przestępczej nie była sprawą ich osobistego losu. Była sprawą, która wiązała ich ze społeczeństwem. Praca określała i rozszerzała ich prawa społeczne nie tylko materialne, ale i moralne. Praca występuje więc w działalności resocjalizacyjnej Makarenki jako droga do realizacji celów kolektywu, stanowiącego element radzieckiego społeczeństwa. W ten sposób wychowanie przez pracę identyfikuje się z wychowaniem obywatelskim, stanowiąc równocześnie autentyczną rehabilitację nieletniego przestępcy.

Porównując niektóre zachodnie koncepcje wychowania przez pracę z wychowaniem przez pracę stosowanym przez pedagogów radzieckich wypada stwierdzić, że w pierwszym wypadku dominuje kształtowanie

zaradnego, tzn. niezależnego człowieka, a w drugim wychowanie oddanego i sprawnego członka określonej zbiorowości.

Powszechnie znaną formą wychowania młodzieży opóźnionej w nauce i niedostosowanej społecznie są w Polsce grupy półwolnościowe i ochotnicze hufce pracy (około 570 hufców w kraju) o stałych formach pracy skupiających 40 tys. młodzieży.

W latach 1970—1975 Sąd dla Nieletnich w Otwocku skierował do Ochotniczych Hufców Pracy 112 nieletnich. Wyniki pracy wychowawczej kuratorów sądowych i OHP były zdumiewające. 105 chłopców zdobyło zawód i nie powróciło do przestępstwa. Pozostali w zakładach, przy których istniały Ochotnicze Hufce Pracy i gdzie odbyli szkolenie zawodowe.

4. Rola pracy w procesie wychowania młodzieży

Głównym rodzajem działalności ludzkiej jest więc praca. Społeczna organizacja ludzkiej działalności i fakt podziału pracy nadają jej swoisty charakter. Bezpośrednim celem ludzkiej działalności jest spełnienie określonej funkcji społecznej, motywem działalności jest zaspokojenie potrzeb osobistych jednostki.

Linia życiowa jednostki jest uzależniona od współzależności, jaka zachodzi pomiędzy celem działalności i motywem.

Wysoce niekorzystna z punktu widzenia społecznego jest rozbieżność między motywami społecznymi i korzyściami osobistymi. Jedność motywów społecznych i osobistych jest właściwością ukształtowanej osobowości. Praca jako całość jest przedmiotem nauk społecznych, psychologia interesuje się tylko niektórymi jej składnikami, które odnoszą się do wpływu pracy na osobowość człowieka.

Marks podaje klasyczne określenie pracy, zakłada on, że praca w świecie przyrody w pełnej swojej postaci charakterystyczna jest wyłącznie dla człowieka, jest to bowiem działalność świadoma i celowa, regulowana przez wolę, stosownie do świadomego celu [4]. Praca jest więc procesem kształtującym człowieka: rozwija jego zdolności, kształci jego charakter i wolę, krystalizuje zasady poglądu na świat. Sprawą istotnie ważną w ustroju socjalistycznym jest, by w procesie pracy kształtować w sposób racjonalny i społecznie pozytywny (zgodność motywu społecznego i osobistego) osobowość młodzieży, szczególnie tej, która bądź to na skutek niepomyślnych warunków rozwojowych, bądź też ujemnych wpływów środowiskowych wkroczyła na drogę przestępstwa.

W przygotowaniu tego rodzaju młodzieży do pracy w społeczeństwie dorosłych ważne jest nie tylko odpowiednie przysposobienie zawodowe, ale przede wszystkim ukształtowanie odpowiedniego stosunku do pracy.

Ponieważ praca sama polega na wykonywaniu określonego zadania, cały przebieg działania musi być podporządkowany osiągnięciu zamierzonego

[4] Karol Marks: Kapitał t. I. Warszawa 1950, Książka i Wiedza.

rezultatu. Wykonywanie powierzonej pracy wymaga planowania i kontroli wykonania i z tego względu zawiera zawsze pewne zobowiązania oraz wymaga wewnętrznej dyscypliny. Czy człowiek uświadamiając sobie, iż jego praca jest obowiązkiem, iż wymaga wysiłku do przezwyciężenia przeszkód, będzie ją odczuwał „jako jarzmo i brzemię, jako przekleństwo ciążące na człowieku czy też jako sprawę honoru — zależy od społecznej treści pracy, tzn. od obiektywnych warunków społecznych" [5] i postawy człowieka?

5. Rola majstra w wychowaniu młodzieży pracującej

Ważną rolę z punktu widzenia społecznego i wychowawczego w zakładzie pracy, przy którym jest zorganizowany Ochotniczy Hufiec Pracy dla młodzieży trudnej, odgrywa majster. Posiada on duże doświadczenie i może służyć wychowankom instruktażem i niezbędnymi pomocami w dziedzinie produkcji i dydaktyki. Ma on bezpośredni wpływ na charakter i rodzaj szkolenia nieletnich, spełnia funkcję nie tylko kierowniczą, ale i doradczą. Dba o wzrost poziomu kulturalno-technicznego swoich pracowników (a tym samym nieletnich), zajmuje się zagadnieniem norm i płac, ochroną i bezpieczeństwem w pracy.

Zintegrowanie grup nieletnich z zakładem pracy zaczyna się od pierwszego zetknięcia się nieletnich z personelem pracowniczym. Już formalność związana z przyjęciem do pracy wytwarza u nieletnich poważne nastawienie wobec przyszłej pracy, której ma się podjąć. Kierownictwo zakładu pracy zdaje sobie sprawę z tego, że młodzież wchodząc do pracy (najczęściej po raz pierwszy) powinna od początku nabyć właściwą postawę wobec obowiązków. Dlatego istnieje tendencja, by oddawać młodocianych robotników (w tym nieletnich) pod opiekę doświadczonych pracowników posiadających odpowiednio wysoką kulturę pracy. Grupa nieletnich ma wyznaczonego specjalnego opiekuna na terenie zakładu pracy (najczęściej majstra lub kierownika działu), który współpracuje z komendantem OHP. Dzięki jego opiece młodzież nie czuje się osamotniona, w wielu przypadkach zaobserwowano bardzo silną więź łączącą nieletnich i opiekunów, np. jeśli nieletni nienagannie wywiązuje się ze swoich obowiązków, wyraża pragnienie pozostania w zakładzie pracy po ukończeniu szkolenia zawodowego, opiekun występuje z odpowiednim wnioskiem do przełożonych i popiera prośbę nieletniego, troszcząc się jednocześnie o jego byt materialny.

Ponadto zapewnienie nieletniemu właściwej opieki w momencie przestąpienia progu zakładu pracy wydatnie osłabia ewentualny wpływ niewłaściwego elementu, a niekiedy wręcz przestępczego, negującego społeczną wartość pracy.

[5] S. L. Rubinsztejn: Podstawy psychologii ogólnej. Warszawa 1958, Książka i Wiedza.

Jak wielką rolę spełnia ten sposób postępowania, nie potrzeba wyjaśniać: konieczność kumulowania jak najbardziej pozytywnych środków oddziaływania wychowawczego na młodzież wykazującą duży stopień antysocjalnego zachowania się jest oczywista.

Ponad 90% nieletnich podejmuje pracę po ukończeniu szkolenia OHP pracując w różnych działach, a głównie: mechanicznym, ślusarskim, spawalniczym, montażowym, budowlanym itp.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń można stwierdzić, że przebywanie wychowanków OHP w normalnych warunkach i środowisku społecznym osłabia ich agresywną i negatywną postawę i sprzyja żywotnym kontaktom ze społeczeństwem — nieletni samorzutnie lub na prośbę komendanta OHP włączają się do różnych akcji społecznych i biorą udział w budowie boisk i urządzeń sportowych. Tego rodzaju działalność nieletnich jest bardzo cenna i pożądana z punktu widzenia pedagogicznego, ponieważ po pierwsze, pozwala nieletniemu na pozytywne uczestniczenie w życiu społecznym, nie tylko od strony konsumpcyjnej, ale przez włożony własny wysiłek, po drugie, pozytywny efekt pracy, zadowolenie z niej, wzmożone otrzymanymi pochwałami, nagrodami i wyróżnieniami przyczynia się do nabrania zaufania do własnych możliwości postępowania zgodnego z normami społecznymi, po trzecie, wskazuje nieletniemu, że istnieją więzy społeczne łączące go ze społeczeństwem i że ocenia ono dodatnio jego wysiłki, o ile są one skierowane we właściwym kierunku.

Forma wychowania w Ochotniczych Hufcach Pracy poprzez świadome działanie, zdobycie zawodu zgodnego z zainteresowaniami i zamiłowaniami, możliwości ukończenia szkoły — perspektywa pracy — to podstawa do rozpoczęcia przez nieletnich uczciwego życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi.

MIROSŁAW NOWICKI

GŁÓWNE TENDENCJE WE WSPÓŁCZESNYM KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM W KRAJACH GOSPODARCZO ROZWINIĘTYCH

1. Proces wytwarzania a proces kształcenia

Współzależność procesu wytwarzania i procesu kształcenia (zawodowego) jest prawidłowością obiektywną, wynikającą ze znanego w ekonomii politycznej prawa koniecznej zgodności stosunków produkcyjnych z rozwojem sił wytwórczych. Prawo to głosi, że w miarę rozwoju sił wytwórczych stosunki produkcyjne przestają być przystosowane do nowych warunków i wtedy następuje przekształcenie stosunków produkcyjnych, zgodnie z nowymi potrzebami, z nowymi siłami wytwórczymi [1].

Określone stosunki produkcyjne, jako ukształtowane przy pracy i wynikające z jej społecznego charakteru, będąc wytworem określonych sił wytwórczych, obejmują również sposób przygotowania ludzi do pracy. Każda istotna zmiana stosowanych środków produkcji czy technologii wytwarzania, będąc elementem rozwoju sił wytwórczych, stawiając inne wymagania w zakresie kwalifikacji, prowadzi do odpowiednich zmian w formach i treści przygotowania zawodowego. Historia techniki i historyczne przemiany form kształcenia zawodowego są źródłem wielkiego bogactwa przykładów potwierdzających słuszność przedstawionego prawa.

W obecnych warunkach omawiany przez nas związek nie tylko nie przestał być aktualny, lecz wraz z wprowadzaną nową, zautomatyzowaną techniką staje się coraz bardziej aktualny. Badanie tej zależności ma fundamentalne znaczenie dla przeprowadzanej obecnie reformy systemu oświaty.

Wpływ postępu technicznego na kwalifikacje ma charakter obiektywny. Znaczy to, że wynikające z niego zmiany wymagań kwalifikacyjnych są niezależne od stosunków produkcyjnych występujących w danym kraju. W analogiczny sposób rzutować one będą na koncepcję kształcenia zawodowego, kwalifikacyjną sylwetkę absolwenta szkoły zawodowej itp. Spowoduje to podobne tendencje i kierunki przemian w systemach kształcenia zawodowego w różnych krajach, niezależnie od ich ustrojów politycznych. Dlatego też przy projektowaniu koncepcji kształcenia zawodowego w przyszłym systemie polskiej oświaty niezbędna jest znajo-

[1] Oskar Lange: Ekonomia polityczna. T. I. Warszawa 1963, PWN, s. 52.

mość sposobów rozwiązywania analogicznych problemów w innych krajach.

Charakterystyki systemów kształcenia zawodowego zamieszczać nie będziemy. Przedstawiono je bowiem w ostatnio wydanych pracach o charakterze monograficznym [2]. Przeanalizujemy natomiast główne tendencje i kierunki przemian we współczesnym kształceniu zawodowym robotników i techników (średnich kadr technicznych). Zamieścimy również odpowiednie przykłady z koncepcji i organizacji kształcenia w poszczególnych krajach, będące konkretyzacją przedstawianych w formie ogólnej tendencji.

2. Tendencje we współczesnym kształceniu robotników

Wspólne tendencje we współczesnym kształceniu robotników to przede wszystkim intelektualizacja procesu kształcenia, rozszerzania profilu zawodowego oraz udział zakładów pracy w procesie kształcenia zawodowego. Omówmy je kolejno, uwzględniając ich historyczne źródła oraz ilustrując odpowiednimi przykładami z poszczególnych krajów:

a. Intelektualizacja kształcenia zawodowego

Kwalifikacje rzemieślnika — wynikające z charakteru jego działalności zawodowej w warunkach ówczesnego sposobu wytwarzania — obejmowały określony zasób wiadomości, głównie o stosowanych w pracy materiałach i narzędziach oraz szeroki krąg określonych umiejętności wytwórczych, a także dużą wprawę w posługiwaniu się narzędziami. Wydajność pracy rzemieślnika zależała bowiem od jego siły i sprawności, a jakość wytwarzanych wyrobów — od umiejętności doboru odpowiedniego surowca oraz umiejętności posługiwania się narzędziami. Te elementy określały poziom ówczesnych kwalifikacji zawodowych, a ich gruntowne opanowanie warunkowało osiągnięcie mistrzostwa rzemieślniczego. Im większe było doświadczenie wytwórcze, mierzone nie tyle ilością, lecz przede wszystkim jakością, tj. różnorodnością i stopniem trudności wykonywanych prac, tym wyższe kwalifikacje ówczesnego rzemieślnika.

Wiedzę zawodową rzemieślnika — jak byśmy dziś powiedzieli — stanowił określony poziom znajomości materiałoznawstwa i technologii. Ta wiedza o materiałach, narzędziach i procesach wytwórczych miała jednak charakter empiryczny. Opanowanie jej wymagało nie tyle zdobywania wiadomości teoretycznych, ile praktycznej działalności wytwórczej. Ponadto teoretyczne podstawy umiejętności rzemieślniczych nie sta-

[2] Michał Godlewski: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w krajach socjalistycznych. Warszawa 1975, WSiP. Teofil Sosnowski: Kształcenie zawodowe w rozwiniętych krajach kapitalistycznych. Warszawa 1975, WSiP.

nowiły, gdyż na ówczesnym etapie rozwoju nauki stanowić nie mogły, uporządkowanego systemu wiedzy, jaki występuje np. w programach nauczania dzisiejszej szkoły zawodowej. Wiadomości o używanych materiałach czy stosowanych narzędziach ówcześni terminatorzy zdobywali głównie okazjonalnie, podczas wykonywania określonych przedmiotów użytkowych.

W pierwszej fazie mechanizacji, przy wykorzystywaniu maszyn niewyspecjalizowanych, obsługujący je robotnicy musieli mieć stosunkowo wysokie kwalifikacje zawodowe, obejmujące również znajomość budowy i działania maszyn, ich możliwości technologicznych itp. W miarę jednak specjalizacji maszyn i stanowisk pracy oraz rozwoju potokowego systemu produkcji maszynowo-ręcznej wystarczające stały się znacznie niższe i zasadniczo inne kwalifikacje. W skali masowej chodziło bowiem o robotników, którzy w sposób szybki i bezbłędny potrafiliby wykonywać stosunkowo proste, powtarzające się ruchy robocze. Wiedza i doświadczenie, do których rzemieślnik dochodził dzięki ćwiczeniu i terminowaniu — stały się niepotrzebne. Niezbędna stała się natomiast wysoka sprawność w wykonywaniu kilku nawykowo ukształtowanych czynności. Spowodowało to skrócenie z kilku lat (w warunkach produkcji rzemieślniczej) do kilku dni (np. w zakładach samochodowych Forda w latach dwudziestych) okresu przygotowania zawodowego oraz zbędność teoretycznych podstaw tak rozumianego przygotowania zawodowego. Podobna sytuacja utrzymała się także w warunkach masowego wprowadzania częściowo zautomatyzowanych środków produkcji (półautomatów).

Zasadniczą zmianę wymagań w zakresie teoretycznych podstaw działalności zawodowej robotników wprowadziła pełna automatyzacja procesów produkcyjnych. Zastąpienie „półautomatów" urządzeniami w pełni zautomatyzowanymi powoduje istotne zmiany w strukturze zawodowej pracowników przemysłu. Powszechne zastępowanie pracy robotników przyuczonych pracą odpowiednich automatów prowadzi jednak nie tylko do zmian w strukturze zawodowej. Stwarza również konieczność posiadania kwalifikacji przez praktycznie wszystkich robotników zautomatyzowanych zakładów produkcyjnych. Pracują oni bowiem na stanowiskach ustawiaczy i remontowców, a więc przygotowują do pracy, konserwują i naprawiają środki produkcji o wysokiej złożoności technicznej, posiadające nowoczesne (elektroniczne, a nie mechaniczne) systemy sterowania i programowania działalności wytwórczej. W tych warunkach konieczność gruntownej wiedzy teoretycznej ustawiających i naprawiających je robotników staje się oczywista.

Wiedza teoretyczna potrzebna jest jednak nie tylko wymienionej kategorii robotników. Modernizacja procesów wytwórczych — nie tylko w drodze pełnej ich automatyzacji — także wymaga coraz większego zasobu wiedzy teoretycznej pracowników. Polega ona bowiem (m.in.) na wprowadzeniu środków produkcji, aparatury kontrolno-pomiarowej i me-

tod technologicznych o coraz wyższym stopniu unaukowienia, wymagającym również wyższego przygotowania teoretycznego.

Prawidłowość ta powszechnie jest podkreślana przez autorów prac o podobnej tematyce. Jest ona również uwzględniona w treści wielu raportów o stanie i perspektywach oświaty. Dla przykładu przedstawmy stwierdzenie zawarte w raporcie Międzynarodowej Komisji Ekspertów Oświatowych powołanej przez UNESCO i pracującej pod kierownictwem Edgara Faure'a. „W cywilizacji współczesnej człowiek może brać udział w produkcji tylko wówczas, gdy jest zdolny nie tylko wykonywać pewną liczbę uzasadnionych naukowo czynności, ale również je rozumieć. Co więcej: może widzieć i właściwie rozumieć świat, w którym tkwi, tylko w takim stopniu, w jakim posiada do niego klucz, który daje mu wiedza naukowa" [3].

Zwiększający się stopień unaukowienia działalności zawodowej robotników wymaga coraz wyższego udziału wiedzy w ich przygotowaniu zawodowym. Wymaga więc — tym samym — coraz większej intelektualizacji kształcenia. Wyraża się to z jednej strony w zwiększającej się roli wykształcenia ogólnego, zwłaszcza matematyczno-przyrodniczego, z drugiej zaś we wzroście znaczenia teoretycznych przedmiotów nauczania w procesie kształcenia zawodowego. Jest to — jak przedstawiliśmy — powszechna prawidłowość, wynikająca z charakteru współczesnego postępu technicznego i będąca jedną z jego konsekwencji dydaktycznych.

Tendencja ta realizowana jest w dwóch głównych formach. Jedną jest rozwój kształcenia zawodowego na coraz wyższej podbudowie wykształcenia ogólnego, drugą zaś przekształcanie niepełnośrednich (zasadniczych) szkół zawodowych w szkoły zawodowe pełnośrednie. Pierwsza forma występuje w krajach o stosunkowo długim okresie powszechnego kształcenia ogólnego. Z krajów socjalistycznych wymieńmy tu przede wszystkim NRD. W kraju tym bowiem powszechne kształcenie ogólne w zakresie szkoły 10-letniej ustawowo wprowadzono już w 1965 r. W innych krajach socjalistycznych (Rumunia, Bułgaria) aktualnie przeprowadzane reformy systemu szkolnego zakładają właśnie przekształcenie 8-letnich szkół podstawowych w 10-letnie szkoły średnie, stanowiące podbudowę dla masowego kształcenia zawodowego robotników. Zwłaszcza charakterystyczny jest tu przykład Bułgarii. Sytuację oświatową w tym kraju cechował wysoki stopień upowszechnienia szkoły średniej w warunkach dotychczasowej struktury systemu szkolnego obejmujący ok. 60% absolwentów 8-letnich szkół podstawowych. Bułgaria była więc blisko upowszechnienia wykształcenia średniego w ramach dotychczasowego systemu szkolnego. Pomimo to Ustawą z 1972 r. wprowadzono jednolitą 10-letnią politechniczną szkołę średnią.

Podobnie w ZSRR. W ramach nie zmienionej struktury systemu szkolnictwa obserwuje się wyraźny wzrost liczby uczniów — w perspektywie

[3] Edgar Faure (red.): Uczyć się, aby żyć. Warszawa 1974, PWN, s. 283.

ok. 70% — kształcących się dalej w IX klasie szkoły ogólnokształcącej. Wśród krajów kapitalistycznych rozwiązanie to występuje np. w systemie szkolnictwa angielskiego i japońskiego. Dodajmy także, że w uchwalonych 19 listopada 1974 r. w Paryżu na XVIII Sesji Generalnej Konferencji UNESCO „Rekomendacjach dotyczących kształcenia zawodowego i technicznego" również zaleca się rozwój form kształcenia zawodowego na podbudowie średniego wykształcenia ogólnego [4].

Inna forma zwiększania udziału wiedzy ogólnej w procesie kształcenia zawodowego wyraża się w przekształcaniu niepełnośrednich szkół zawodowych w szkoły zawodowe pełnośrednie. Wśród krajów socjalistycznych jej pionierem i kontynuatorem są Węgry. Przy zachowaniu nie zmienionej podbudowy kształcenia zawodowego w postaci 8-letniej szkoły podstawowej przewiduje się, że w perspektywie 1980 r. wszystkie istniejące jeszcze obecnie 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe przekształcone będą w 4-letnie średnie szkoły zawodowe. Proces ten, w stosunku do młodzieży rozpoczynającej kształcenie zawodowe na podbudowie klasy VIII, obserwuje się również w ZSRR, a także w Czechosłowacji na podbudowie klasy IX. W tym kraju — jak się wydaje — jest to jednak rozwiązanie przejściowe.

Wśród krajów kapitalistycznych rozwiązanie to występuje np. w Stanach Zjednoczonych AP. W innych krajach kapitalistycznych, mimo iż na ogół nie dąży się w nich do upowszechnienia wykształcenia w zakresie pełnej szkoły średniej, również obserwuje się wydłużenie procesu kształcenia w szkołach zawodowych. Przykład stanowić może reforma systemu szkolnictwa w Szwecji.

Drugą formą realizacji zasady intelektualizacji jest wzrost udziału teoretycznej wiedzy zawodowej w procesie kształcenia. Wymiernym kryterium stopnia zintelektualizowania kształcenia zawodowego jest stosunek teorii do praktyki w procesie dydaktycznym. Zwłaszcza istotne jest ono w wypadku kształcenia robotników na podbudowie średniego wykształcenia ogólnego. W tej formie dydaktycznej zdecydowanie bowiem dominują teoretyczne i praktyczne podstawy przyszłej działalności zawodowej. Dla przykładu wymieńmy NRD. Proces intelektualizacji kształcenia w 2-letnich szkołach zawodowych na podbudowie 10-letniej szkoły średniej wyraża się tu w systematycznej zmianie stosunku teorii do praktyki na korzyść teorii. O ile w momencie wprowadzenia tej formy dydaktycznej (w roku 1968) wynosił ok. 1:2, to obecnie dla większości zawodów kształtuje się od 1:1,5 do 1:1,3. Zakłada się, że w perspektywie powszechnie zbliży się do 1:1. W wypadku niektórych zawodów (np. programowanie urządzeń przetwarzania danych) proporcja ta występuje już obecnie [5].

[4] „Recommandation revisée concernant l'enseignement technique et professionnel" adoptée par la Conference générale a sa dix-huitième session. Paris, 19 novembre 1974.

[5] A. Knauer, P. Eberle: Berufsbildung für das Jahr 2000. Berlin 1972, s. 71.

Negatywne skutki niewystarczającego udziału wiedzy w procesie kształcenia zawodowego powszechnie odczuwają obecnie kraje kapitalistyczne, w których dominowały kursowe i dokształcające formy przygotowania zawodowego. Obserwuje się w nich wyraźne tendencje do przekształcania kursowych form kształcenia wewnątrzzakładowego w szkolne formy kształcenia zawodowego (Francja), przekształcania kursów wieczorowych w kursy turnusowe lub przemienne (Anglia) lub też zwiększenie zakresu przygotowania teoretycznego w szkołach zawodowych typu dokształcającego (RFN).

W omawianej dziedzinie przykład tego kraju jest szczególnie znamienny. Kontynuowana w RFN tradycyjna niemiecka koncepcja kształcenia zawodowego, w której modelem absolwenta jest robotnik typu rzemieślniczego („złota rączka"), w pełni odpowiadająca wymaganiom kwalifikacyjnym epoki mechanizacji, w warunkach automatyzacji produkcji zupełnie już nie zdaje egzaminu. Potrzebni są bowiem robotnicy o zupełnie innym profilu kwalifikacji, robotnicy typu „otwarta głowa", tj. robotnicy o mniej ukształtowanych w szkole zawodowej umiejętnościach manualnych, a zwłaszcza nawykach produkcyjnego działania, lecz o znacznie wyższym poziomie wiedzy ogólnej i teoretycznej wiedzy zawodowej.

Robotników tego typu kształci się m. in. w Japonii. W obserwowanej w ostatnich latach rywalizacji gospodarczej między RFN a Japonią, w której na drugim miejscu w hierarchii rozwiniętych krajów kapitalistycznych umacnia się Japonia, niewątpliwy udział ma również koncepcja kształcenia zawodowego. W RFN ma ona charakter tradycyjny i nie odpowiada już aktualnej strukturze techniczno-gospodarczej, zaś w Japonii w dużym stopniu odpowiada współczesnym wymaganiom kwalifikacyjnym rozwiniętej gospodarki narodowej.

b. Rozszerzanie profilu zawodowego

Społeczny podział pracy, wyrażający się w stałej działalności ludzi w określonych dziedzinach wytwórczości, sięga czasów starożytnych. Wówczas bowiem ukształtowały się już pierwsze zawody, tj. grupy ludzi posługujących się podobnymi narzędziami pracy przy przekształcaniu podobnych przedmiotów pracy. W miarę rozwoju techniki wytwarzania zwiększała się ilość zawodów związanych z wytwórczością i na długie lata ukształtował się rzemieślniczy sposób wytwarzania. Polegał on — jak wiadomo — na wykonywaniu produktu od początku do końca — w zasadzie — przez jednego wytwórcę, ewentualnie mającego do pomocy niewielki zespół pracowników.

Rozwijające się warsztaty rzemieślnicze zaczęły zatrudniać coraz większe grupy wykonawców, co sprzyjało powstaniu nowej organizacji wytwarzania znanej pod nazwą manufaktury (łac. manus — ręka, facere —

robić). W oparciu o ręczną technikę wytwarzania nastąpił już wyraźny podział działalności rzemieślniczej na różnorodne operacje wykonywane przez różnych pracowników. Jedni pracownicy specjalizowali się wówczas w przygotowaniu surowca, inni w wykonywaniu określonych części wyrobu, inni w łączeniu (montażu) części, a jeszcze inni w wykańczaniu wyrobów gotowych. Narodził się wówczas występujący powszechnie także i obecnie zakładowy podział pracy, wyrażający się w tym, że poszczególni pracownicy przy wytwarzaniu jednakowego produktu wykonują różnorodne operacje technologiczne.

Następstwem tego był zanik rzemieślniczego uniwersalizmu, powszechne obniżenie kwalifikacji oraz pojawienie się kategorii robotników w zasadzie niewykwalifikowanych, których nie było w warunkach rzemieślniczej organizacji wytwarzania.

Niezależnie od tego, w ówczesnych zakładach wytwórczych zaczęto ograniczać asortyment produkowanych wyrobów. Zapoczątkowało to proces ekonomicznie uzasadnionej i rozwijanej również obecnie specjalizacji produkcji w poszczególnych zakładach. Sytuacji tej nie zmieniła również mechanizacja produkcji. Wręcz przeciwnie. W warunkach maszynowo-ręcznej potokowej organizacji wytwarzania zapotrzebowanie na robotników umiejących szybko, sprawnie i nawykowo wykonywać stosunkowo proste jednorodne czynności robocze jeszcze się zwiększyło.

Spowodowało to określone konsekwencje dydaktyczne. Formę długoletniego rzemieślniczego terminowania masowo zastąpiło krótkotrwałe „przyuczanie do zawodu" — ściślej mówiąc — przyuczanie do pracy na określonym stanowisku, sprowadzające się do ukształtowania u uczniów określonej ilości stereotypów ruchowych. Np. w zakładach samochodowych Forda, które już w roku 1913 wprowadziły potokową organizację wytwarzania, aż 79% ogółu robotników „przygotowanie zawodowe" zdobyło w czasie od jednego do ośmiu dni [6].

Spowodowało to również istotne zmiany systemu i metod nauczania pracy. Miejsce systemu przedmiotowego, polegającego na nauczaniu całościowego wykonywania szeregu typowych w zdobywanym przez ucznia zawodzie przedmiotów z uwzględnieniem stopnia trudności ich wykonania, zastąpił system operacyjny. Polegał on na rozłożeniu procesów technologicznych na szereg elementarnych operacji, opanowywanych przez uczniów w procesie nauczania. Przez długotrwałe ćwiczenia wyizolowanych ruchów dążono do osiągnięcia ich automatyzacji. Uczeń wykonywał poszczególne operacje nie wytwarzając żadnego produktu w całości. Zakładano bowiem, że taki system i taka metoda nauczania pracy najskuteczniej przygotować może robotników do wykonywania powtarzalnych czynności roboczych, wynikających z warunków ówczesnej zmechanizowanej produkcji potokowej.

Nastąpiło tu wprowadzanie do nomenklatury szkoleniowej coraz więk-

[6] Georges Friedmann: Praca w okruchach. Warszawa 1967, KiW, s. 281.

szej liczby zawodów i specjalności, upodobniając ją w ten sposób do swoistej sumy stosowanych w zakładach taryfikatorów kwalifikacyjnych. Spowodowało to istotną zmianę dydaktycznej funkcji szkoły zawodowej. „Mnożąc ilość specjalizacji zawodowych swych uczniów i absolwentów, coraz częściej rezygnując z tradycyjnych rzemiosł, a zwłaszcza z tradycyjnych sposobów nauczania zawodu, szkoła zaczęła coraz bardziej swą atmosferą i metodami przypominać przyfabryczne kursy przysposobienia zawodowego. Położywszy główny nacisk na naśladownictwo, na nawyki, kilka zasadniczych ruchów, szkoła zawodowa weszła w okres swoistego odpedagogizowania całej swej struktury i treści" [7].

Współczesny etap postępu technicznego, zwłaszcza zaś automatyzacja produkcji przemysłowej, również i w tym względzie wprowadza zmiany zasadnicze. Podważa ona dotychczasowe znaczenie nie tylko praktycyzmu, lecz również wąskiej specjalizacji. Tworzenie zautomatyzowanych linii produkcyjnych, obejmujących różnorodne pod względem technologicznym i konstrukcyjnym maszyny i urządzenia, wymaga od obsługujących je robotników (ustawiaczy i konserwatorów) przygotowania bardziej uniwersalnego. Również z powodu coraz krótszych okresów produkcyjnej eksploatacji współczesnych środków wytwarzania, przygotowanie wąsko specjalistyczne coraz mniej odpowiada wymaganiom już obecnej techniki, technologii i organizacji produkcji. Z chwilą bowiem zmiany technicznego wyposażenia zakładów przygotowanie zawodowe, którego podstawę stanowi nawykowe opanowanie szeregu specjalistycznych czynności roboczych wykonywanych w warunkach dotychczasowej techniki, stanie się bezużytecznym balastem, a przy uwzględnieniu coraz szybszego tempa postępu technicznego stanie się ono jeszcze bardziej archaiczne.

Z tego względu we współczesnym kształceniu zawodowym coraz wyraźniej uwzględnia się zasadę szerokiego profilu kształcenia. Wymiernym tego dowodem jest zmniejszenie liczby zawodów w nomenklaturze szkoleniowej. Im większa bowiem liczba zawodów szkoleniowych, tym węższy profil zawodowy absolwenta, tym bardziej specjalistyczne jego przygotowanie [8].

Tendencję scalania zawodów szkoleniowych obserwuje się współcześnie we wszystkich niemal krajach, przede wszystkim zaś krajach socjalistycznych. W NRD np. do 1968 r. istniały 572 zawody szkoleniowe, obecnie liczbę ich zmieniono do 306. W Czechosłowacji w aktualnej nomenklaturze robotniczych zawodów szkoleniowych również uwzględniono tylko 288 zawodów.

[7] Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Warszawa 1967, KiW, s. 164.

[8] Nie można jednak mechanicznie zestawiać liczby zawodów w nomenklaturze różnych krajów i wyciągać tego rodzaju wniosków bez uwzględnienia ich struktury gospodarczej, zasobów surowcowych, warunków klimatycznych itp. W kraju bowiem o bardziej zróżnicowanym charakterze gospodarki — siłą rzeczy — liczba zawodów szkoleniowych musi być większa niż w kraju o mniej zróżnicowanym profilu produkcji.

Rozszerzanie profilu zawodowego następuje w drodze tworzenia zawodów szerokoprofilowych, obejmujących — na zasadzie specjalizacji, a nie jak poprzednio samodzielnych zawodów szkoleniowych — dotychczasowe profile kształcenia. Przedstawmy to na przykładzie wybranych zawodów występujących w aktualnej nomenklaturze zawodów szkoleniowych NRD. Szerokoprofilowe zawody szkoleniowe nazywają się w niej zawodami podstawowymi. Dla przykładu wymieńmy zawód mechanika obróbki skrawaniem, obejmujący specjalizacje: tokarza uniwersalnego, tokarza rewolwerowego, frezera, frezera gwintów, frezera kół zębatych, szlifierza płaszczyzn, szlifierza powierzchni zewnętrznych, szlifierza powierzchni wewnętrznych, szlifierza uzębień, wiertacza poziomego, wiertacza pionowego, strugacza, operatora automatów tokarskich, operatora automatów szlifierskich. Wymieńmy jeszcze zawód podstawowy ślusarza pojazdów, obejmujący następujące specjalizacje: pojazdy szynowe, przyczepy i kontenery, silniki, urządzenia przenoszące napęd, nadwozia i wyposażenie pojazdów, tramwaje, samochody, mechanizmy napędu samochodów, mechanizmy kierownicze samochodów, montaż samochodów, zawodowe prowadzenie pojazdów [9].

Współczesna koncepcja kształcenia zawodowego przewiduje więc zarówno szerokoprofilowe kształcenie ogólnozawodowe, jak też określoną specjalizację zawodową. Jest to zgodne z „Rekomendacją dotyczącą poradnictwa i kształcenia zawodowego" uchwaloną 23 czerwca 1975 r. w Genewie na LX Sesji Konferencji Ogólnej Międzynarodowej Organizacji Pracy [10]. Zgodnie z tym dokumentem wyjściowe kształcenie zawodowe obejmować powinno: przygotowanie teoretyczne i praktyczne wspólne dla kilku pokrewnych zawodów, specjalizację teoretyczną i praktyczną, bezpośrednio użyteczną w odniesieniu do istniejących rodzajów zatrudnienia lub do tych, które mają być utworzone, oraz wprowadzenie — pod kontrolą — w rzeczywiste warunki pracy.

Podział czasu dydaktycznego między kształcenie ogólnozawodowe i specjalistyczne zależy od charakteru zawodu. Niemniej jednak — z reguły — kształcenie ogólnozawodowe obejmuje okres dłuższy niż specjalizacja. W NRD np. założono, że kształcenie ogólnozawodowe objąć powinno nie mniej niż 2/3 całkowitego okresu kształcenia. W koncepcji kształcenia w średnich szkołach zawodowych w ZSRR przyjęto, że na przedmioty ogólnozawodowe należy przeznaczyć 70—80%, a specjalistyczne 20—30% ogólnej liczby godzin nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych.

Tak więc coraz powszechniej obserwuje się uwzględnianie w procesie

[9] Verzeichnis der staatlichen Lehrpläne für die Facharbeiterausbildung. *Verfügungen und Mitteilungen des Staatssekretariat für Berufsbildung.* Berlin, August, 1973, nr 7.

[10] „Recommandation concernant le role de l'orientation et de la formation professionelles dans la mise en valeur des ressources humaines" adoptée par la Conference à sa soixantième session. Genewa, 23 juin, 1975.

wyjściowego kształcenia zawodowego (młodzieży) dwóch programowo i organizacyjnie różnych etapów dydaktycznych: podstawowego kształcenia zawodowego (ogólnozawodowego) oraz specjalizacji. Szerokoprofilowe podstawowe kształcenie zawodowe — jeśli tak można określić — traktuje się jako formę przygotowania zawodowego „na jutro" i „pojutrze", zaś specjalizację jako formę przygotowania — „na dziś". Nie dokonując szerszej analizy omówionej tendencji przedstawmy, że zawiera ona oryginalne i właściwe rozwiązanie podstawowej trudności w koncepcji kształcenia zawodowego, tj. pogodzenie przyszłych i obecnych wymagań gospodarki w zakresie kwalifikacji zawodowych, uwzględniającej zarówno perspektywy rozwoju, jak też aktualny stan i potrzeby współczesnej techniki i technologii produkcji. Absolwenci szkół zawodowych będą bowiem zatrudnieni nie tylko w zawodzie „w ogóle" i nie tylko w XXI wieku, lecz także bezpośrednio po zakończeniu kształcenia, w konkretnym zakładzie i na konkretnym stanowisku pracy.

Przy dość powszechnej akceptacji „dwufazowego" kształcenia zawodowego (kształcenie ogólnozawodowe i specjalizacja) nie ma jednomyślności w zakresie charakteru i rodzaju specjalizacji, a tym samym jednolitości dydaktycznej koncepcji specjalizacji. W jednych bowiem krajach specjalizację traktuje się jako przygotowanie do pracy na konkretnym stanowisku roboczym, w innych — jako przygotowanie do pracy na stanowiskach o podobnym profilu technologicznym, konstrukcyjnym, produkcyjnym itp. W pierwszym wypadku proces specjalizacji obejmuje prawie wyłącznie praktyczne przygotowanie zawodowe, w drugim również teoretyczne podstawy specjalistycznej działalności zawodowej.

Przedstawmy odpowiednie przykłady. W koncepcji kształcenia zawodowego w NRD dominuje — jak się wydaje — pierwszy sposób traktowania specjalizacji. Przedstawione we wcześniejszej części opracowania przykłady (m. in. specjalizacje szlifierza powierzchni zewnętrznych, szlifierza powierzchni wewnętrznych i szlifierza uzębień w ramach podstawowego zawodu mechanika obróbki skrawaniem) uzasadniają to stanowisko. Konsekwencją tego podejścia jest traktowanie specjalizacji wyłącznie w kategoriach przygotowania praktycznego [11].

W innych krajach specjalizację traktuje się nieco szerzej, tj. jako przygotowanie do pewnej grupy technologicznie lub konstrukcyjnie pokrewnych stanowisk pracy, uwzględniając np. specjalizację szlifierza czy frezera bez określania rodzaju obsługiwanych obrabiarek czy rodzaju wykonywanych przedmiotów. To stanowisko uwzględnione jest m. in. w koncepcji kształcenia robotników w ZSRR.

[11] Dodajmy jednak, że jest to sytuacja dominująca, lecz nie powszechna. Np. w zawodzie „operator maszyn i urządzeń" przy zdobywaniu specjalizacji „dźwigi i urządzenia transportowe" na zajęcia praktyczne przeznacza się 1605, a teoretyczne 245 godzin, przy zdobywaniu specjalizacji „urządzenia gazowe" odpowiednio 1535 i 315 godzin, a przy zdobywaniu specjalizacji „urządzenia elektrowni" na zajęcia praktyczne przeznacza się 1346, a teoretyczne 504 godziny (plan kształcenia nr 4110 obowiązujący od 1 września 1970 r.).

c. Udział zakładów pracy w procesie kształcenia zawodowego

Szkoła zawodowa jako instytucja powstała stosunkowo niedawno. Przez długie wieki przygotowanie do pracy, będąc formą wychowania naturalnego, występowało w naturalnym środowisku pracy, z reguły odbywało się ono w toku podstawowych jego funkcji i przebiegało bez udziału zawodowych nauczycieli pracy.

Powstanie przemysłu, będące wynikiem mechanizacji procesów wytwórczych, zapoczątkowało organizowanie w dużych zakładach przemysłowych wydzielonych warsztatów szkoleniowych, które — obok funkcji produkcyjnych — w sposób zamierzony pełniły również funkcje dydaktyczne. Na terytorium ówczesnych Niemiec nastąpiło to już w pierwszej połowie XIX w. Nieco później, bo w drugiej połowie XIX w., w innych krajach powstawać zaczęły szkoły zawodowe, organizowane jako samodzielne placówki dydaktyczne i przygotowujące młodzież do podjęcia pracy również w mniejszych zakładach wytwórczych.

W ten sposób ukształtowały się istniejące również obecnie dwie główne organizacyjne formy kształcenia zawodowego: przyzakładowa i pozazakładowa [12]. W jednych krajach — podobnie jak w Polsce — funkcjonują one równolegle, w innych wyłączną formę kształcenia w zawodach typu przemysłowego stanowią szkoły przyzakładowe (np. w NRD i w Czechosłowacji), w jeszcze innych (np. w Rumunii) istnieją przede wszystkim szkoły zawodowe nie mające bezpośrednich powiązań z zakładami pracy. Podobne zróżnicowanie występuje także wśród krajów kapitalistycznych. W jednych z nich (np. w RFN i w Anglii) dominują przyzakładowe formy kształcenia zawodowego, w innych (np. w USA) coraz bardziej rozwijają się średnie szkoły zawodowe nie związane bezpośrednio z zakładami pracy.

Niemniej jednak tendencją powszechną jest wzrastający udział zakładów pracy w procesie kształcenia zawodowego. Sugestię tę zawierają także międzynarodowe i krajowe raporty o stanie i perspektywach rozwoju oświaty. W Raporcie Faure'a czytamy m. in.: „Odpowiedzialność za kształcenie techniczne nie powinna obciążać wyłącznie ani nawet głównie systemu szkolnego. Muszą ją ponosić łącznie szkoły, zakłady pracy i oświata pozaszkolna" [13]. Opracowany przez Komitet Ekspertów „Raport o stanie oświaty w PRL" zawiera m. in. następujące stwierdzenie: „Zakłady pracy były skłonne do traktowania siebie jako odbiorców produkcji systemu kształcenia i wychowania, a jeżeli prowadziły u siebie kształcenie i dokształcanie, to jako dopełnienie systemu szkolnego. Trzeba jednak wyraźnie sformułować tezę, że zakłady pracy są istotnym elemen-

[12] W ten sposób umownie określamy szkołę zawodową typu „kuratoryjnego", której uczniowie praktyczne przygotowanie zawodowe zdobywają w szkolnym warsztacie produkcyjnym.

[13] Uczyć się, aby żyć. Warszawa 1975, PWN, s. 363.

tem systemu oświatowego, że powinny być w ten system włączone planowo i że ich rola oświatowa będzie w następnych dziesięcioleciach szybko wzrastała" [14]. Również w Raporcie Brandta — pomimo faktycznej powszechności form przygotowania zawodowego w zakładach — sugeruje się znacznie silniejszy niż kiedykolwiek dotąd udział nowoczesnych zakładów pracy w procesie kształcenia zawodowego [15]. W tym jednak wypadku chodzi o ograniczanie kształcenia w zakładach małych i przestarzałych na rzecz zakładów dużych i nowocześnie wyposażonych.

Także w Rekomendacjach organizacji międzynarodowych zajmujących się problematyką pracy i kształcenia znajdujemy analogiczne sugestie. W przedstawianej już Rekomendacji Międzynarodowej Organizacji Pracy z 23 czerwca 1975 r. podkreśla się wzrastającą rolę zakładów pracy w procesie kształcenia zawodowego, wskazując na odpowiedzialność przedsiębiorstw za kształcenie swoich obecnych i przyszłych pracowników [16]. W Rekomendacji UNESCO z 19 listopada 1974 r. również stwierdza się, że zakłady pracy powinny uczestniczyć w praktycznym przygotowaniu zawodowym i na równi ze szkołami zawodowymi ponosić za to odpowiedzialność [17].

Formy udziału zakładów pracy w kształceniu zawodowym mogą być różne. Pełne powiązanie szkół z zakładami wyrazi się w realizacji całokształtu procesu dydaktycznego na terenie zakładów. Tak jest w krajach o wyłączności przyzakładowego kształcenia robotników w zawodach przemysłowych (np. NRD). Jest to więc rozwiązanie idące dalej niż sugestie zawarte w Rekomendacji UNESCO, sprowadzające udział zakładów tylko do realizacji praktycznego przygotowania zawodowego.

W krajach prowadzących kształcenie robotników w szkołach nie związanych z określonymi zakładami pracy formy współpracy szkół z zakładami wyrażają się w organizowaniu praktyk uczniów w zakładach, przeniesieniu zajęć praktycznych uczniów klas programowo najwyższych do zakładów pracy lub też równoległości obydwu form i miejsc odbywania zajęć. Pod tym względem szczególnie interesująca jest koncepcja kształcenia w prowadzonych przez władze oświatowe średnich szkołach zawodowych w ZSRR. Przewiduje ona właśnie równoległość zajęć praktycznych uczniów w warsztatach szkolnych i na terenie zakładów przemysłowych. Wyraźny jest udział tej drugiej formy w całokształcie praktycznego przygotowania zawodowego. Np. w 3-letniej średniej szkole zawodowej kształcącej w zawodach metalowych w klasie I zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych obejmują 12 godz./tyg., a praktyka w zakładzie — realizowana w formie skomasowanej — 3 tygodnie, w klasie II również 12 godz./tyg. i także 3 tygodnie, a w klasie III zajęcia

[14] Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1975, PWN, s. 329.
[15] Bericht zur Bildungspolitik. Deutscher Bundestag 6. Wahlporiode, Bonn, 1970.
[16] Recommandation concernant le role de l'orientation et de la formation professionnelles dans le mise en valeur des ressorces humaines.
[17] Recommendation revisée consernent l'ensaignement technique et professionnelle.

praktyczne w warsztacie szkolnym obejmują 18 godz./tyg., a ciągła praktyka 14 tygodni.

Korzystną w tym zakresie sytuację stwarza koncepcja szerokoprofilowych zawodów szkoleniowych, obejmujących różnorodne specjalizacje zawodowe. Powstaje bowiem możliwość dość wyraźnego podziału zadań dydaktycznych między szkoły i zakłady pracy. Ta właśnie sugestia zawarta jest w opracowanym przez Komitet Ekspertów „Raporcie o stanie oświaty w PRL". Czytamy tam m.in.: „Rola kształceniowa i wychowawcza zakładów pracy w przyszłości będzie stale wzrastała. Szkoły zawodowe będą kształciły absolwentów szerokiego profilu, a specjalizacje będą uzyskiwali w zakładach pracy" (s. 331).

3. Współczesne formy kształcenia techników

Pojawienie się techników jako kategorii pracowników gospodarki nastąpiło w wyniku rozwoju techniki, zwłaszcza zaś wzrastającego stopnia jej unaukowienia. Postęp naukowo-techniczny przyczynił się bowiem do powstania takich dziedzin produkcji i takich stanowisk pracy, dla których przygotowanie zawodowe typu robotniczego stało się niewystarczające. Zaistniała więc konieczność kształcenia pracowników nowego typu, którzy mogliby wypełnić coraz wyraźniej zarysowującą się lukę między zwiększającym się stopniem „naukowości" procesów wytwórczych i złożoności technicznej maszyn i urządzeń a poziomem wykształcenia absolwentów szkół zawodowych, funkcjonujących w ramach tradycyjnej struktury systemu szkolnictwa, a więc najczęściej zasadniczych szkół zawodowych, organizowanych na podbudowie szkoły podstawowej. Rozwój nowoczesnych, opartych na nauce gałęzi produkcji (elektronika, chemia, optyka) stał się tego bezpośrednią przyczyną. Przyczyniła się do tego także automatyzacja, „elektronizacja" i matematyzacja również tradycyjnych gałęzi produkcji oraz powszechne wprowadzanie nowoczesnej aparatury badawczej, pomiarowej, diagnostycznej itp. We wszystkich tych bowiem sytuacjach wiedza wyniesiona z tradycyjnej szkoły zawodowej typu robotniczego okazywała się niewystarczająca.

Rewolucja naukowo-techniczna spowodowała więc charakterystyczną zmianę hierarchii przyczyn kształcenia techników. Przedstawmy rzecz nieco konkretniej. W warunkach zmechanizowanej produkcji maszynowo-ręcznej główną przyczyną kształcenia średniego personelu technicznego było zapotrzebowanie na kadrę pełniącą funkcje kierownicze, organizacyjne i kontrolne w stosunku do pracujących robotników. W warunkach produkcji zautomatyzowanej, dzięki programowaniu pracy maszyn, automatycznej kontroli wyników produkcji itp. zmniejsza się zapotrzebowanie na tego typu pracowników. Znacznie natomiast wzrasta zapotrzebowanie na pracowników o zbliżonym poziomie (lecz nie rodzaju)

kwalifikacji, związanych jednak już nie z pracą ludzi, lecz z pracą maszyn (ustawiaczy, programistów, konserwatorów).

Sytuację tę wywołała rozbieżność między kwalifikacyjnymi wymaganiami nowoczesnej techniki i produkcji a tradycyjną strukturą systemu szkolnego, w którym szkoła zawodowa typu robotniczego miała charakter szkoły niepełnośredniej.

Konieczność szerszego kształcenia pracowników technicznych na poziomie wyższym niż robotniczy spowodowała ukształtowanie się różnych form ich przygotowania. Formy tradycyjne to kształcenie na podbudowie szkoły podstawowej oraz kształcenie na podbudowie szkoły zawodowej typu robotniczego. W pierwszym wypadku występuje więc jednostopniowe kształcenie techników w stosunkowo długich okresach czasu, w drugim kształcenie dwustopniowe, gdyż prowadzone jest ono w szkole zawodowej II stopnia, rekrutującej absolwentów szkół typu robotniczego. Forma bardziej współczesna, będąca logiczną i dydaktyczną konsekwencją upowszechniania wykształcenia średniego, to kształcenie techników w szkołach typu policealnego na podbudowie średniego wykształcenia ogólnego.

W różnych krajach — zarówno socjalistycznych, jak i kapitalistycznych — istnieją różne koncepcje i tradycje kształcenia techników. W systemie wyłącznie 2-stopniowym kształci się ich w RFN i NRD [18]. Również w Anglii stanowi on główną drogę kształcenia średnich kadr technicznych, prowadzoną ponadto wyłącznie w formie wieczorowej.

W innych natomiast krajach nie jest w ogóle stosowany. Wśród krajów socjalistycznych nie występuje on w ZSRR, Czechosłowacji [19], Bułgarii i na Węgrzech. W Rumunii zbliżoną funkcję dydaktyczną w przyszłości pełnić będą 1-roczne szkoły mistrzów przyjmujące absolwentów 1—2-letnich szkół zawodowych typu robotniczego po pewnym stażu pracy, prowadzonych na podbudowie 10-letniej szkoły średniej. Nie występuje on również w wielu krajach kapitalistycznych. Wśród omówionych poprzednio krajów wymieńmy Japonię, Szwecję i Włochy. Istnieje w nich bowiem wyłącznie system jednostopniowy.

W wielu krajach — zwłaszcza realizujących program upowszechniania wykształcenia średniego — coraz bardziej rozbudowuje się forma kształcenia techników na podbudowie średniej szkoły ogólnokształcącej. Wśród krajów socjalistycznych wymieńmy tu ZSRR i Bułgarię, a kapitalistycznych — Stany Zjednoczone i Japonię. W niektórych krajach (Japonia i Francja) nastąpiło przekształcenie tej formy przygotowania techników w formę wyższych studiów zawodowych, organizowanych przy odpowiednich szkołach wyższych.

We współczesnym kształceniu zawodowym nie ma więc wspólnej kon-

[18] Mamy tu na myśli szkoły inżynierskie, których absolwenci uzyskują tytuły inżynierów, a nie techników.

[19] Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych w Czechosłowacji pełne wykształcenie średnie zdobywać mogą natomiast w 3-letnich gimnazjach ogólnokształcących.

cepcji i jednolitej formy organizacyjnej kształcenia techników. Każda z istniejących form (kształcenie jednostopniowe na podbudowie szkoły podstawowej, kształcenie II stopnia po uzyskaniu kwalifikacji robotniczych, kształcenie na podbudowie średniej szkoły ogólnokształcącej) ma swoje zalety i wady. Każda prowadzi do uzyskania nieco innego profilu kwalifikacji technika. Porównując te sytuacje z obecnym systemem kształcenia zawodowego w naszym kraju przedstawmy, że Polska jest jednym z niewielu krajów — być może nawet pod tym względem krajem unikalnym — w którym wszystkie te formy występują równolegle i w statystycznie istotnym zakresie.

JANINA SZYMKAT
KRAKÓW

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE W ZAKRESIE ORIENTACJI DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO W ZWIĄZKU RADZIECKIM

W większości krajów współczesnego świata przeprowadza się reformy w celu doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli. Wspólna jest dla nich dążność do podwyższania szczebla kształcenia nauczycieli tak, aby w perspektywie wszyscy nauczyciele-wychowawcy zdobywali kwalifikacje na poziomie wyższym. Wprowadzane są zmiany w programach i treściach kształcenia odpowiadające rozwojowi cywilizacji naukowo-technicznej. Szczególnie trudne okazuje się przekształcenie selekcji negatywnej do zawodu nauczycielskiego w pozytywną, opartą o racjonalny dobór.

W Związku Radzieckim, podobnie jak w wielu innych krajach, występują pewne trudności w doborze młodzieży do uczelni pedagogicznych. Nie są to trudności ilościowe, polegają głównie na tym, że część młodzieży zgłaszającej się do instytutów pedagogicznych jest nieprzydatna do pełnienia funkcji zawodowych, nie przejawia zainteresowania działalnością pedagogiczną, a część absolwentów nie zamierza pracować zgodnie ze zdobytym wykształceniem pedagogicznym. Według niektórych badań (np. T. A. Worobiewej, 1973) około 20% absolwentów uczelni pedagogicznych stara się uniknąć pracy w szkole, poza tym 20—25% absolwentów wykazuje obojętny stosunek do przyszłej pracy. Analiza motywacji wstępujących do wyższych uczelni pedagogicznych wykazała duży procent wyborów przypadkowych (nierzadko do 50%). Obecnie w przemyśle ZSRR pracuje około 300 tysięcy absolwentów wyższych uczelni zatrudnionych niezgodnie z posiadanym wykształceniem, z tego większość stanowią absolwenci uczelni pedagogicznych. Istnieje znaczna grupa nauczycieli (według niektórych danych do 20%) niezadowolonych ze swojej pracy. W tym samym czasie w uczelniach pedagogicznych republiki rosyjskiej na jedno miejsce przypadało 3—4 kandydatów, przyjmowano tylko najlepszych, a mimo to wyniki w studiach wahają się między ocenami dostatecznymi i dobrymi, przy dużej ilości ocen niedostatecznych i kilku procentach rocznego odsiewu.

Faktów tych nie można tłumaczyć niedostatkami pracy dydaktyczno-wychowawczej uczelni ani układem warunków funkcjonowania zawodu w społeczeństwie. Przyczyn występujących trudności badacze radzieccy upatrują przede wszystkim w zaniedbaniu czynnej orientacji młodzieży do zawodu nauczycielskiego, w braku odpowiedniej pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach średnich skierowanej na kształtowanie pra-

widłowej motywacji wyboru studiów nauczycielskich, na rozwijanie u młodzieży zainteresowań i zdolności pedagogicznych oraz w stosowaniu mało prognostycznych metod przy przyjmowaniu kandydatów do uczelni pedagogicznych. Ważność społeczna problemu skłoniła pedagogów radzieckich do podjęcia w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych intensywnych prac teoretycznych i praktycznych dotyczących zagadnień orientacji i doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Spośród problemów podjętych w prowadzonych w ZSRR badaniach nad orientacją młodzieży do zawodu nauczycielskiego szczególnie ważne wydają się następujące:

1) teoretyczne wyjaśnienie czynników warunkujących skuteczność pracy nauczyciela takich, jak nastawienie psychiczne, przejawiane zainteresowania i zdolności pedagogiczne,

2) zagadnienie psychogramu i profesjogramu zawodu nauczyciela,

3) rozwiązania praktyczne w zakresie czynnej orientacji młodzieży do wyboru studiów pedagogicznych i zawodu nauczycielskiego,

4) metodyka określania przydatności zawodowej kandydata.

NASTAWIENIA, ZAINTERESOWANIA I ZDOLNOSCI PEDAGOGICZNE

Podejście do zagadnienia orientacji pedagogicznej jest uzależnione od stanowiska, jakie przyjmuje się w odniesieniu do istoty, mechanizmów formowania się i roli nastawienia psychicznego, zainteresowań i zdolności pedagogicznych w pracy nauczycielskiej. Próbę określenia takiego naukowo uzasadnionego stanowiska podjęli w ostatnim dziesięcioleciu pedeutolodzy radzieccy. Zwłaszcza prace B. M. Tiepłowa, S. L. Rubinsztejna, D. F. Nikolenki (13), A. W. Kuźminy (7, 8), L. M. Achmiedzjanowej (2), A. W. Szczerbakowa (15) przyczyniły się do teoretycznego wyjaśnienia pojęcia zdolności pedagogicznych, ich pochodzenia oraz możliwości kształtowania. Uczeni ci przyjmują, że każda specyficzna twórcza działalność wymaga indywidualnych psychicznych cech warunkujących jej powodzenie. W dziesiątkach definicji powtarza się określenie zdolności jako właściwości psychicznych, determinujących pomyślne wykonywanie określonych działań. Wszyscy autorzy wskazują na istnienie zdolności ogólnych i specyficznych. Uznają zdolności pedagogiczne za swoisty rodzaj zdolności specjalnych. Tak więc istotę zdolności pedagogicznych w literaturze radzieckiej upatruje się w indywidualnych psychofizycznych zadatkach warunkujących powodzenie w pracy pedagogicznej. Treść zdolności pedagogicznych pedagodzy radzieccy wyprowadzają z charakteru pracy wychowawczo-dydaktycznej, wskazują na ich miejsce i powiązania w układzie psychicznych właściwości osobowości nauczyciela-wychowawcy. Nie ustalono dotąd jasnego kryterium odróżniania zdolności pedagogicznych od innych, w związku z tym w opracowaniach spotykamy różne klasyfikacje. Na przykład N. D. Lewitow wyraźnie łączy

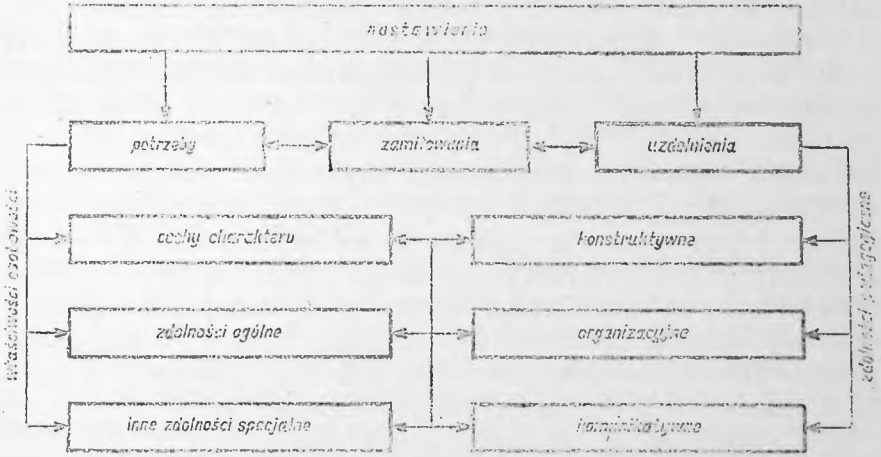
zdolności pedagogiczne z procesem nauczania. Do podstawowych zdolności pedagogicznych zalicza — umiejętność zwięzłego i ciekawego wykładania, spostrzegania i rozumienia zachowania ucznia, szybkość i dokładność orientacji w sytuacjach wychowawczych, samodzielność twórczego myślenia. F. N. Gonobolin (5) dokonuje już bardziej szczegółowego podziału według rodzaju działania, w którym dana zdolność się przejawia. Wyróżnia siedem rodzajów zdolności pedagogicznych, a to: dydaktyczne, konstruktywne, perceptywne, ekspresywne, komunikatywne, organizatorskie i akademickie — związane z dyscypliną wiedzy, w której dany nauczyciel jest specjalistą. Podział ten nie jest w pełni konsekwentny, autorowi nie udało się oddzielić zdolności pedagogicznych od tych, które równie dobrze można odnieść do innych zawodów.

Najbardziej wnikliwy podział i analizę zdolności pedagogicznych przeprowadza N. W. Kuźmina (7). Autorka wychodzi z założenia, że do prowadzenia działania pedagogicznego nie wystarczy wiedza o przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, o metodach i środkach oddziaływania na wychowanków, znajomość psychologii, wiadomości o indywidualnych różnicach pomiędzy dziećmi, potrzebne są zdolności pedagogiczne. Istota tych zdolności odzwierciedla się w strukturze działania pedagogicznego. Kuźmina na podstawie analizy struktury działalności pedagogicznej wyróżnia trzy następujące grupy zdolności pedagogicznych: konstruktywne, organizacyjne i komunikatywne. Zdolności konstruktywne — to zdolności projektowania, dobierania właściwych treści nauczania i wychowania, stosownie do indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci, ich wieku i potrzeb. Zdolności organizatorskie polegają na umiejętności włączania uczniów w różne formy działalności, zdolności czynienia zespołu instrumentem oddziaływania na każdą poszczególną osobowość, zdolności aktywizowania poszczególnych jednostek w dążeniu do osiągania celów wychowania. Zdolności komunikatywne polegają na umiejętności kształtowania stosunków między dziećmi, przebudowywania ich w miarę rozwoju i zmian charakteru wymagań uczniów wobec nauczyciela. Poziom zdolności komunikatywnych zależy od tego, jak głęboką i wielostronną wiedzę o własnych uczniach potrafi zdobyć nauczyciel, jak szybko jest w stanie przekształcić swoje działanie stosownie do posiadanych informacji. Wszystkie wymienione typy zdolności pedagogicznych przejawiają się w dwukierunkowym oddziaływaniu nauczyciela i uczniów. Zawierają elementy zdolności poznawczych, charakteryzujących umiejętność poznania przez nauczyciela właściwości psychofizycznych wychowanków oraz elementy twórcze związane z umiejętnością wprowadzania zmian w działaniu dydaktyczno-wychowawczym.

Zdolności pedagogiczne są tylko jedną grupą czynników, od których zależy skuteczność pracy nauczyciela. Pełny układ czynników determinujących jakość pracy i ich wzajemne powiązania przedstawia schemat graficzny.

Uwidoczniony w schemacie układ czynników i wielostronne zależności między nimi wyznaczają treść i kierunek planowego doboru. Znane dotychczas z psychologii ogólnej zjawiska i procesy psychiczne, ujęte w schemacie, dzięki prowadzonym badaniom zostały powiązane ze strukturą osobowości nauczyciela. Jako podstawę kształtowania osobowości nauczyciela przyjęto nastawienie, które wyraża się w pozytywnym wyobrażeniowo-emocjonalnym i świadomym stosunku osoby do działalności pedagogicznej. Od nastawienia pedagogicznego jednostki zależy siła i rodzaj potrzeb, zamiłowań, a potem zainteresowań oraz jej uzdolnień do pracy nauczycielskiej. Wszystkie te czynniki dają się formować. Im wcześniej zostanie podjęte w tym kierunku działanie, tym rezultaty będą pełniejsze i jakościowo wyższe.

CZYNNIKI PSYCHICZNE WARUNKUJĄCE SKUTECZNOŚĆ PRACY NAUCZYCIELA



Empirycznie udowodniono związki i zależności pomiędzy cechami charakteru nauczyciela (np. taktem, sprawiedliwością, wymagającym stosunkiem wobec siebie i innych), zdolnościami ogólnymi (np. inteligencją, wyobraźnią, spostrzegawczością, krytycyzmem) a zdolnościami specjalnymi. Są to powiązania wielostronne. Niemniej podkreśla się prawidłowość polegającą na tym, że brak faktycznych zdolności pedagogicznych sprawia, iż nauczyciel nie może wykorzystać posiadanych zdolności ogólnych czy specjalnych (np. zdolności artystycznych) ani też świadomie oddziaływać poprzez walory swego charakteru. Nastawienia i skłonności do działania pedagogicznego wg badań L. A. Kowalewej (6), L. M. Achmiedzjanowej (2), D. F. Nikolenki (13) pojawiają się wcześnie i spontanicznie. Autorzy ci stwierdzili fakt osłabiania się skłonności pedagogicznych z wiekiem uczniów, którzy intensywnie zajmowali się działalnością pozapedagogiczną: L. A. Kowalewa dowiodła eksperymentalnie, iż w przypadku podejmowania odpowiedniej pracy z młodzieżą nastawienia i skłon-

ności pedagogiczne u pewnej części nabierają trwałego charakteru, stając się naturalną przesłanką dla rozwoju zainteresowań i zdolności pedagogicznych, nie podtrzymywane natomiast — zanikają.

Wyniki badań L. A. Kowalewej i innych autorów spowodowały zasadniczą zmianę poglądów teoretycznych na istotę i kierunek orientacji do zawodu nauczycielskiego. Efektywna orientacja wymaga pracy nad kształtowaniem i rozwijaniem u młodzieży skłonności, nastawień, zainteresowań i uzdolnień pedagogicznych.

ZAGADNIENIE PSYCHOGRAMU I PROFESJOGRAMU

Istotne dla praktycznego prowadzenia orientacji do zawodu nauczycielskiego jest skonstruowanie odpowiadających współczesnej wiedzy i aktualnym warunkom funkcjonowania zawodu psycho- i profesjogramu nauczyciela. Prace te podjęli w Związku Radzieckim R. I. Mittelman (10), J. S. Alfierow, J. G. Osowskij (1), L. A. Kowalewa (6), W. A. Słastienin (14) i inni. Psychogram nauczyciela powinien zawierać listę psychofizycznych, społeczno-moralnych i specjalistycznych cech osobowości warunkujących skuteczną pracę w tym zawodzie. Profesjogram obejmuje całokształt informacji dotyczących wykształcenia, kwalifikacji, stanowisk i specjalności zawodowych, warunków pracy, uprawnień i roli społecznej zawodu. Psycho- i profesjogram ma być dla prowadzących orientację i selekcję zawodową źródłem wzorcowych wymagań wobec kandydatów i dawać wyobrażenie o końcowym efekcie kształcenia. Praca nad tymi narzędziami orientacji wymaga rzetelnych, wielostronnych badań, które dopiero rozpoczęto. Dotychczas opracowano kilka ciekawych propozycji. W ujęciu W. A. Stastienina profesjogram zawiera informacje o:

1) wymaganiach społeczno-politycznych zawodu,
2) pożądanych cechach socjopsychologicznych, etycznych i pedagogicznych nauczyciela,
3) wymaganiach w zakresie przygotowania psychologicznego i pedagogicznego,
4) poziomie, treści przygotowania specjalistycznego,
5) rodzaju przygotowania metodycznego.

Przedstawione propozycje są wykorzystywane w praktyce czynnej orientacji.

FORMY CZYNNEJ ORIENTACJI MŁODZIEŻY DO WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Rozwój teoretycznej myśli związanej z osobowością nauczyciela, jaki dokonał się w ostatnim okresie w Związku Radzieckim, spowodował ożywiony ruch innowacyjny, którego wyrazem są eksperymentalne próby pracy wychowawczej nad rozwijaniem zainteresowania młodzieży zawo-

dem nauczyciela i kształtowaniem u niej zdolności pedagogicznych, z myślą o przygotowaniu do studiów w uczelniach kształcących nauczycieli. Pierwsze próby czynnego przygotowania do zawodu nauczycielskiego zaczęto prowadzić od 1968 r. W ciągu zaledwie kilku lat upowszechniło się kilka form pracy, które zostaną przedstawione w kolejności według ilościowego ich zasięgu.

Największą liczbę młodzieży objęto planową orientacją zawodową. Dawniej w ogólnej orientacji szkolnej nie uwzględniano potrzeb zawodowych grupy nauczycielskiej. Nowość polega na tym, że młodzież jest zapoznawana z różnymi grupami zawodowymi, w tym szeroko z zawodem nauczyciela-wychowawcy, właściwościami i wymaganiami stawianymi kandydatom na nauczycieli, sytuacją na rynku pracy, rolą społeczną nauczyciela. Władze szkolne przywiązują duże znaczenie do pracy orientacyjnej do zawodu nauczycielskiego w ramach orientacji ogólnozawodowej, szkoły radzieckie otrzymały odpowiednie instrukcje i materiały metodyczne. Opracowuje się charakterystyki kandydatów według ujednoliconych kwestionariuszy, które przedstawiane są instytutom pedagogicznym. Celem masowo prowadzonej orientacji jest przekazanie młodzieży informacji o potrzebach i warunkach zawodu nauczycielskiego, wydzielenie w szkołach grupy uczniów, których należy objąć bardziej aktywnym oddziaływaniem nakierowanym na przygotowywanie do studiów w instytutach pedagogicznych.

Szkoły młodego pedagoga-wychowawcy należą do oryginalnych form przygotowywania kandydatów do studiów nauczycielskich. Kilkuletnią tradycję mają szkoły młodego pedagoga w Kirowie, w Orłowie czy Saratowie. Są one organizowane przy tamtejszych instytutach pedagogicznych. Zadania tych szkół są następujące: mają one odszukać w szkołach danego okręgu, szczególnie na wsi i w małych miastach, uczniów, którzy zamierzają podjąć studia w instytutach pedagogicznych, pomóc im w sprawdzeniu stałości i dalszym rozwijaniu zainteresowań i zdolności pedagogicznych, a także przygotować ich do wstąpienia na uczelnię pedagogiczną, poszerzać wiedzę kandydatów związaną z kierunkiem przyszłych studiów. Program szkoły młodego pedagoga obejmuje wykłady, zajęcia z kierunkowej dyscypliny studiów oraz wypełnianie zadań o charakterze pedagogicznym (praca z pionierami, w Komsomole, w samorządzie szkolnym, w środowisku). Dla uczniów miejscowych i bliskich szkół zorganizowane są stacjonarne szkoły młodego pedagoga, a dla uczniów szkół w odległych miejscowościach te same zadania realizują zaoczne szkoły młodego pedagoga.

W instytutach pedagogicznych Moskwy, Leningradu, Wołgogradu pracę nad pozyskiwaniem wartościowej młodzieży do uczelni kształcących nauczycieli prowadzą kluby pedagogiczne. Skupiają one studentów-entuzjastów zawodu nauczycielskiego, którzy poprzez klub pedagogiczny utrzymują stały kontakt z młodzieżą szkół średnich. Klub prowadzi dzia-

łalność wychowawczą, nakierowaną na rozwijanie zainteresowań pedagogicznych uczniów szkół średnich i przygotowanie ich do świadomego wyboru zawodu nauczyciela-wychowawcy. Do różnorodnych form pracy klubu należą: pojekcje filmów pedagogicznych, dyskusje na takie tematy, jak „współczesny nauczyciel", „jak wyobrażasz sobie kulturalnego człowieka" i inne, których tematykę ustalają wspólnie studenci i uczniowie, spotkania z zasłużonymi nauczycielami, z najlepszymi studentami instytutu czy wreszcie spotkania poświęcone omawianiu życia i twórczości wybitnych pedagogów: N. Krupskiej, A. Makarenki, W. A. Suchomlinskiego i innych. Przy klubie działa zwykle kilka zespołów, np. zespół propagandystów wyspecjalizowany w prowadzeniu pracy ideowo-politycznej z młodzieżą, zespół „wiedza", którego członkowie zajmują się pomocą w nauce uczniom szkół średnich, popularyzowaniem zasad techniki pracy umysłowej, a także metodycznym ukierunkowaniem pracy wychowawczej prowadzonej przez młodzież w swoich szkołach. Dopełnieniem wymienionych form pracy klubów pedagogicznych są spotkania towarzyskie i rozrywkowe studentów z uczniami. W bezpośrednich kontaktach uczniowie poznają organizację instytutów, plany studiów, życie studentów, ich nastawienie do przyszłej pracy nauczycielskiej. Podobną pracę prowadzi się w szkołach na wsi, w których kluby takie tworzą byli studenci-absolwenci instytutów pedagogicznych tam pracujący, wraz z grupą obecnych studentów pochodzących z tych miejscowości, odbywających praktykę czy przyjeżdżających właśnie w celu orientacji szkolnej młodzieży. Dobre doświadczenia w prowadzeniu doboru tą drogą mają instytuty pedagogiczne Irkucka, Woroneża, Ałma-Aty i Leningradu.

Pedagogiczne zajęcia fakultatywne w najszerszym zasięgu są prowadzone w Republice Rosyjskiej, Turkmeńskiej i Ukraińskiej. Mają one charakter nieobligatoryjny, obejmuje się nimi uczniów klas IX i X. Program tych zajęć opracowany został przez Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR. Ich celem jest zapoznanie uczniów z elementami wiedzy pedagogicznej, przydatnej im do samopoznania, do zrozumienia stosunków międzyludzkich, praktyczne zapoznanie z pracą wychowawczą, zawodem nauczyciela, wdrożenie uczniów do dostępnej im działalności pedagogicznej.

Kluby zastępowych to także jedna z form orientacji do zawodu nauczycielskiego; tworzą je uczniowie pełniący funkcje w szkolnych organizacjach młodzieżowych. Członkowie klubu zastępowych doskonalą swoje umiejętności pedagogiczne i organizacyjne, poznają psychikę, potrzeby dzieci w różnym wieku, rozwijają umiejętności pedagogiczne oraz świadomie kształtują swoją osobowość wychowawczą, a tym samym kierują swoje plany na działalność pedagogiczną.

Przedstawione formy nie rozwiązują w pełni problemu dopływu do uczelni pedagogicznej wartościowej młodzieży, głównie ze względu na niewielki ilościowo zasięg, wciąż eksperymentalny, nie usankcjonowany

organizacyjnie w systemie kształcenia nauczycieli charakter, a także dlatego, że ogarniają one raczej młodzież z miast, w których są instytuty pedagogiczne, podczas gdy największe zapotrzebowanie na nauczycieli występuje w szkołach na wsiach. Tymczasem młodzież pochodząca ze wsi jest eliminowana przy egzaminach wstępnych przez kandydatów z miast, którzy na ogół są lepiej przygotowani z przedmiotów egzaminacyjnych, ze względu na korzystniejsze warunki nauki w miejskich szkołach średnich. W celu poprawy struktury społecznej grupy zawodowej nauczycieli i pomocy młodzieży wiejskiej w przygotowaniu się do studiów pedagogicznych w 1973/74 roku utworzono w szkołach w rejonach o najwyższym zapotrzebowaniu na nauczycieli „klasy nauczycielskie". Wybrano do nich chętnych spośród dobrze uczących się uczniów, których wszechstronnie przygotowywano do podjęcia studiów w instytutach pedagogicznych i na kierunkach nauczycielskich innych uczelni. Praca z uczniami klas nauczycielskich, poza programem szkoły ogólnokształcącej, obejmuje zaznajomienie ich z wymaganiami i warunkami pracy w zawodzie nauczycielskim, wyposażenie w wiedzę psychologiczno-pedagogiczną, aktywne formowanie skłonności pedagogicznych, stwarzanie uczniom możliwości podejmowania prób działalności pedagogicznej, konsultacje w związku z wyborem zawodu, ocenę na podstawie wyników badań przydatności kandydata do tego zawodu. Wszyscy ci, którzy uzyskują pozytywną ocenę przydatności zawodowo-pedagogicznej, są skierowywani na studia nauczycielskie. W 1974 r. instytuty pedagogiczne przyjęły bez egzaminów 15 tysięcy byłych uczniów tych klas.

BADANIE PRZYDATNOŚCI ZAWODOWEJ

Prowadzone próby eksperymentalne nie rozwiązują problemu zasad przyjmowania do uczelni kształcących nauczycieli. Uczelnie nadal potrzebują prostego, lecz skutecznego sposobu selekcji zgłaszającej się młodzieży. Zrozumiałą jest rzeczą, że wszyscy kandydaci powinni być poddani jednolitym próbom, w wyniku których najodpowiedniejsi zostaną przyjęci. W radzieckiej literaturze pedagogicznej znajdujemy dwie różne koncepcje procedury selekcji. Autorem pierwszej jest T. A. Worobiewa (16), która metody selekcji przystosowała do istniejącego systemu przyjęć do instytutów pedagogicznych. Metodyka selekcji w tym ujęciu opiera się na kompleksie wzajemnie krzyżujących się badań. Selekcja obejmuje trzy etapy: selekcję według stanu zdrowia, tradycyjny egzamin wstępny (badanie wiadomości i umiejętności kandydatów), badanie przydatności zawodowej. Procedura wymaga kilku dni, w tym czasie kandydaci wypełniają ankietę, piszą obszerne wypracowanie, przechodzą badania testowe, a także przeprowadza się z nimi rozmowy. Techniki badawcze opracowano w ten sposób, aby dały one obraz wszystkich komponent przydatności zawodowej kandydata: skłonności, zainteresowań, zdolności ogólnych i pe-

dagogicznych, właściwości charakteru. Oceny z badania przydatności w połączeniu z wynikami egzaminu stanowią podstawę decyzji o przyjęciu lub odrzuceniu kandydata. Koncepcja T. A. Worobiewej była praktycznie sprawdzana w Instytucie Pedagogicznym w Leningradzie. W rezultacie tak prowadzonej selekcji przyjęto młodzież bardziej przydatną do studiów i zawodu od przyjmowanych w toku tradycyjnej rekrutacji.

Druga koncepcja, opracowana przez R. I. Chmieluka (3), wydaje się, lepiej dostosowuje selekcję do roli stałego ogniwa w systemie kształcenia nauczycieli. Składa się ona z połączonego kompleksu metod i środków pedagogicznego formowania przydatności do zawodu nauczycielskiego oraz układu spójnych technik ilościowego i jakościowego pomiaru rezultatów tych oddziaływań. Miejscem doboru uczyniono szkołę średnią, a okres jego prowadzenia rozciągnięto na IX i X klasę. Samą diagnostykę R. I. Chmieluk oparł na: ocenie wypracowania, które służy określeniu rodzaju motywacji oraz poziomu wiedzy o wybieranym zawodzie, ocenie umiejętności rozwiązywania zadań i ćwiczeń pedagogicznych, pozwalających poznać poziom operacji myślenia pedagogicznego, wynikach serii testów psychologicznych sprawdzających podzielność uwagi, refleks, reakcje na bodźce słuchowe i wzrokowe, typ temperamentu, ruchliwość procesów nerwowych, analizie ankiety wypełnianej przez kandydatów i wywiadach ujawniających społeczne, środowiskowe uwarunkowania ich osobowości. Wyniki badań przeprowadzonych za pomocą wymienionych technik analizowane są z młodzieżą, a następnie umieszczane w opiniach wydawanych przez szkołę absolwentom, które dla uczelni są świadectwem przydatności kandydatów. Do zalet tej koncepcji bez wątpienia należy przeprowadzanie badań w atmosferze spokoju, bez pośpiechu i zagrożenia możliwością odrzucenia kandydata, przy uwzględnianiu dynamiki badanych procesów i równoczesnym czynnym ich kształtowaniu. Opinie Instytutu Pedagogicznego w Odessie poparte kilkuletnim już doświadczeniem wskazują, że ten sposób przygotowania i doboru wydatnie przyczynił się do zwiększonego napływu młodzieży zainteresowanej zawodem nauczycielskim i uzdolnionej pedagogicznie.

Związek Radziecki jest jedynym krajem, jeśli nie liczyć prób zapoczątkowanych w Polsce, w którym prowadzi się pracę nad kształtowaniem przydatności młodzieży do zawodu nauczycielskiego na długo przed rozpoczęciem studiów. Skuteczność eksperymentalnych form czynnego doboru była w ZSRR przedmiotem badań naukowych, prowadzonych przez L. A. Kowalewą (5), L. D. Denisjako (4), L. Lewina (9). Wnioski z tych badań są jednoznaczne. Wskazują one, że praca nad celowo ukierunkowanym doborem przez przygotowywanie młodzieży do podjęcia studiów i działalności pedagogicznej może i powinna być prowadzona w szkole średniej. Wskaźniki zainteresowań, posiadanej wiedzy o zawodzie nauczycielskim, poziomu zdolności pedagogicznych, stopnia przydatności zawodowej, poziomu przygotowania przedmiotowego do studiów, jakości

uzyskiwanych wyników w samych studiach, łatwości adaptacji i identyfikacji zawodowej, stałości zatrudnienia oraz czasu dochodzenia do mistrzostwa pedagogicznego są wyższe dla młodzieży, którą przed podjęciem studiów objęto ukierunkowanym doborem. Uzyskane wyniki potwierdziły tezę radzieckiej psychologii, że w doborze młodzieży do zawodu nauczycielskiego nie wystarczy czekać na pojawienie się gotowych talentów, trzeba pracować z tymi, którzy przejawiają skłonności do pracy pedagogicznej. Praca ta może rozwinąć autentyczne uzdolnienia pedagogiczne młodzieży.

Przedstawione próby i doświadczenia, jakkolwiek wymagają dalszych badań, bezsprzecznie wskazują na kierunek unowocześnienia systemu orientacji młodzieży do zawodu nauczycielskiego.

Względy naukowe, społeczne i polityczne przemawiają za wypracowaniem racjonalnego modelu doboru opartego o długofalową pracę dydaktyczno-wychowawczą szkół średnich i uczelni kształcących nauczycieli skoncentrowaną na budzeniu zainteresowań pedagogicznych, rozwijaniu zdolności potrzebnych przyszłym wychowawcom, rzetelnym rozpoznaniu przydatności kandydatów do zawodu przed rozpoczęciem przez nich studiów przygotowujących do pracy nauczycielskiej. Zgodzić się należy, iż wyrazem postępu jest nie tylko dążność do obiektywizacji selekcji egzaminacyjnej, opartej głównie o kryterium wiadomości, lecz przede wszystkim dobór młodzieży przydatnej zawodowo. Stąd też pojawiają się próby odchodzenia od tradycyjnego egzaminu wstępnego na rzecz czynnej orientacji i kształtowania przydatności zawodowej kandydatów na nauczycieli.

LITERATURA

1. ALFIEROW J. S., Osowskij I. G.: K woprosu o profiesjogrammie sowietskogo uczitiela. *Sowietskaja Piedagogika* 1971, nr 2.
2. ACHMIEDZJANOWA L. M.: O piedagogiczieskim prizwanii. *Sowietskaja Piedagogika* 1971, nr 2.
3. CHMIELUK R. I. Diagnostika profiesjonalnoj prigodnosti małodzieży k rabotie uczitiela. *Sowietskaja Piedagogika* 1971, nr 8.
4. DENISJAKO L. D.: Puti u sriedstwa piedagogiczieskoj profiesjonalnoj orientacji uczaszczichsja sredniej szkoły. Awtorieferat kandidatskoj dissiertacji. Kijów 1974.
5. GONOBOLIN F. N.: O niekotorych psichiczieskich kacziestwach licznosti uczitiela. *Woprosy Psichołogii* 1975, nr 1.
6. KOWALEWA L. A.: Formirowanije skłonnostiej k piedagogiczieskoj diejatielnosti u uczaszczichsja sriedniej szkoły. Awtoriefierat kandidatskoj dissiertacji. Kijów 1975.
7. KUZMINA N. W.: Mietody issledowanija piedagogiczieskoj diejatielnosti. Leningrad 1970.
8. KUZMINA N. W.: Oczierki psichołogii truda uczitiela. Izdatielstwo Leningradskogo Uniwiersitieta. Leningrad 1967.

9. LEWIN A. A.: Proforientacjonnaja rabota piedagogiczieskogo instituta w szkole — ważnoje zwieno w sistiemie podgotowki uczitiela. *Sowietskaja Piedagogika* 1971, nr 8.
10. MITTELMAN R. I.: K woprosu o profiesjogrammie uczitiela naczalnoj szkoły. O triebowanijach k kacziestwam licznosti uczitiela naczelnoj szkoły. W: Profiesjonalnoja orientacja i konsultacja mołodzioży. *Radjanskaja Szkoła*, Kijew 1966.
11. MOKIN I. E.: Priwiwaja wkus k piedagogiczeskiej diejatielnostii. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1975, nr 8.
12. MOROZOWA W. S.: Podgotowka uczaszczichsja sriedniej obszczeobrazowatielnoj szkoły k soznatielnomu wyboru piedagogiczieskich profiessij. Awtoriefierat kandidatksoj dissiertacji. Moskwa 1974.
13. NIKOLENKO D. F.: Psichołogija osobistosti radianskogo wczitiela. Kijów 1973.
14. SŁASTIENIN W. A.: K woprosu o profiesjogrammie uczitiela obszczeobrazowatielnoj szkoły. *Sowietskaja Piedagogika* 1973, nr 5.
15. SZCZERBAKOW A. I.: Psichołogiczieskije osnowy formirowanija licznosti sowietskogo uczitiela w sistiemie wysszego piedagogiczieskogo obrazowanija. Proswieszczenije, Leningrad 1967.
16. WOROBIEWA T. A.: Mietodika opriedielenija profprigodnosti u pustupajuszczich w piedagogiczieskije wuzy. W: Sowriemiennyje psichołogo-piedagogiczieskije problemy wysszej szkoły. Izdatielstwo Leningradskogo Uniwiersitieta 1973, nr 1.
17. WOROBIEWA T. A.: Opyt sozdanija mietodiki profiesjonalnogo otbora. *Sowietskaja Piedagogika* 1971, nr 8.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI
KRAKÓW

PEDAGOGICZNE ASPEKTY WIĘZI SPOŁECZNYCH W NOWYCH OSIEDLACH MIESZKANIOWYCH

Tradycja tworzenia więzi społecznych w nowo wznoszonych osiedlach mieszkaniowych sięga w Polsce już okresu lat międzywojennych[1]. Inicjatorami wielu pomysłów w tym zakresie byli m. in. architekci, działacze społeczno-polityczni i lekarze Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej na Żoliborzu (bracia Syrkusowie, Hempel, Bierut, Landy).

Jednym z naczelnych celów obok zapewnienia potrzebującej ludności godziwych warunków mieszkaniowych było wypracowanie nowego modelu wspólnoty mieszkańców, w którym współżycie byłoby oparte na wzajemnej samopomocy, współdziałaniu w zakresie zaspokojenia potrzeb materialnych i kulturalnych, na szeroko pojętej samorządności mieszkańców. Doprowadzono do tego, że niemal równocześnie z oddaniem nowych bloków otwarto także do dyspozycji mieszkańców bibliotekę, kino, czytelnię, zorganizowano stowarzyszenie wzajemnej pomocy dla lokatorów pod nazwą „Szklane Domy" oraz utworzono punkty opieki nad dziećmi. Osiedle na Żoliborzu miało także swój miesięcznik pod nazwą *Życie w Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej*. Architekci dopilnowali odpowiedniego wystroju zewnętrznego osiedla, zwracając szczególną uwagę na place zabaw dla dzieci, piaskownice, brodziki, ławki i tereny zielone. W niedługim czasie oddano także do dyspozycji dzieci, młodzieży i dorosłych poradnię społeczno-wychowawczą kierowaną przez dra Landego.

Utworzono osiedlowy chór, orkiestrę dętą, teatrzyk „Baj" oraz oryginalny zwierzyniec. I tak w klimacie ogólnoosiedlowego zaangażowania, wspólnego organizowania wielu imprez, podejmowania coraz to nowych prac społecznych, wzajemnej pomocy sąsiedzkiej tworzyła się stosunkowo szybko silna więź społeczna pomiędzy mieszkańcami osiedla. Takie były początki, takie były pierwowzory organizacyjnych założeń spółdzielczych osiedli mieszkaniowych. Jakże daleko odeszliśmy dzisiaj od tych ustaleń. W zasadzie poza przydziałem mieszkania przez co najmniej kilka lat nowy mieszkaniec nie otrzymuje nic, stąd życie w tych środowiskach nie należy do łatwych, stąd obserwuje się tyle nieprawidłowości natury społeczno-moralnej, stąd prawie z reguły towarzyszy temu okresowi podwyższony wskaźnik dzieci i młodzieży przestępczej i niedostosowanej społecznie.

W polskiej literaturze problemem więzi społecznej zajmowali się tacy wybitni socjologowie, jak F. Znaniecki, J. Chałasiński, J. Szczepański, P. Rybicki, a także K. Przecławski, B. Maroszek, J. Marjański, czy wreszcie J. Turowski[2], który w ostatnich latach przeprowadził w tym zakresie szereg interesujących badań głównie na terenie osiedli Lublina.

[1] W. Dzierzbicka, St. Dobrowolski: Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900—1939. Komisja Nauk Pedagog. i Psychol. PAN 1963 r.

[2] J. Turowski: Studia socjologiczne i urbanistyczne miast Lubelszczyzny. Wyd. Lubelskie 1970 r.
J. Turowski: Kształtowanie się zbiorowości osiedlowych w wielkich miastach. *Studia Socjologiczne* 1976 nr 1.

Niestety, daje się wyraźnie odczuć poważna luka w badaniach o charakterze pedagogiczno-socjologicznym. Jedyny wyjątek stanowią badania prowadzone przez E. Trempałę, jest to jednak w porównaniu do potrzeb i złożoności problemu przysłowiowa kropla w morzu.

Tymczasem problem w pełni dojrzał do tego, by podjąć nad nim szerokie badania interdyscyplinarne. Jeżeli uświadomimy sobie, że przeciętnie 40—50% ludności wielkich miast w Polsce zamieszkuje w nowym budownictwie, które w większości ma charakter „osiedlowy", a niemal połowę stanowi ludność pochodzenia wiejskiego, która przejmuje nowy styl życia, mieszkania, spędzania wolnego czasu, wychowania dzieci — musimy dojść do przekonania o wadze i znaczeniu badań w tym zakresie.

M. Lipka[3] omawiając problem wzrostu przestępczości w Polsce pisze, iż nieuniknionym następstwem szybkiego rozwoju miast, powstawania nowych osiedli i w związku z tym masowej migracji ludności jest zrywanie tradycyjnych więzi społecznych, a tym samym wzrost anonimowości życia. Ulega przy tym redukcji czynnik kontroli społecznej, jaki tkwił w grupach zintegrowanych, a wskutek tego życie dzieci i młodzieży wymyka się spod kontroli wychowawczej zarówno rodziców, jak i sąsiadów.

Przeprowadzone badania przez E. Trempałę[4] poparte eksperymentem pedagogicznym wykazały, że wzajemne współżycie sąsiadów, ich postawy oraz stosunek do otoczenia mają duży wpływ na zachowanie się dzieci, a ogólny poziom życia sąsiadów promieniuje na młode osoby.

Także liczne eksperymenty pedagogiczno-psychologiczne przeprowadzone przez A. Bandurę, R. Waltersa, U. Bronfenbrenner[5] potwierdziły w całej rozciągłości niezaprzeczalny wpływ środowiska lokalnego, prezentowanych wzorców i postaw ludzi dorosłych na zachowanie się dzieci i młodzieży.

Można zatem przyjąć, że brak wytworzonych więzi sąsiedzkich nie sprzyja samorzutnej kontroli nad jednostką, brak określonych tradycji i autorytetów wydłużać będzie proces socjalizacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Niewłaściwe formy spędzania wolnego czasu, nieodpowiedni styl bycia będzie przyjmowany przez młodych obserwatorów. Niestety, cały paradoks tkwi w tym, iż większość rodziców nie dostrzega płynącego stąd niebezpieczeństwa. I właśnie zadaniem pedagogów i socjologów, a także psychologów jest podjęcie takich działań, które doprowadziłyby do uświadomienia ogółowi mieszkańców ich nowej sytuacji i podjęcia niezbędnych kroków przeciwdziałających wszelkim nieprawidłowościom oraz niebezpieczeństwom, jakie pociąga za sobą pierwsza faza zamieszkiwania w nowych osiedlach.

Twórcy pierwszych osiedli mieszkaniowych wychodzili ze słusznego stanowiska, iż należy dążyć od samego początku „zaludniania" osiedla do szybkiego odbudowania więzi sąsiedzkich, nawiązania życia towarzyskiego, które miało się toczyć w obrębie osiedla, a przyjacielskie kontakty z sąsiadami miały stanowić przedłużenie kontaktów rodzinnych. Jak potwierdza życie, a także i badania, oczekiwania i postulaty owych twórców nie potwierdziły się. Rodzi się pytanie dlaczego? Dlaczego tak niewiele obchodzą nas przeżywane dramaty osób nawet zza ściany, dlaczego tak trudno podjąć nam decyzję udzielenia pomocy drugiemu człowiekowi, dlaczego tak często boimy się interweniować w obronie słusznej sprawy, dlaczego stajemy się coraz mniej wrażliwi na zło, na krzywdę, dlaczego lubimy tak szczelnie izolować się w naszych czterech ścianach, dlaczego nie potrafimy zwrócić uwagi na niewłaściwe zachowanie się dzieci z podwórka? Pytań tych można by wyliczyć jeszcze

[3] M. Lipka: Przestępczość nieletnich w Polsce. PWN, Warszawa 1971 r.
[4] E. Trempała: Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły. Bydg. Tow. Nauk. 1969 r.
[5] U. Bronfenbrenner: Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 1970, nr 1, 2.

o wiele więcej, ale nie o to chodzi. Chodzi o szukanie odpowiedzi, dlaczego takim jawi się nam obraz współczesnego mieszkańca nowych osiedli, co jest tego powodem. Wydaje się, że dużym uproszczeniem byłoby twierdzić, iż tylko współczesna cywilizacja prowadzi do tego, tym bardziej że żyjemy w ustroju socjalistycznym, ustroju, który przecież już w swoim założeniu traktuje człowieka jako najwyższą wartość. Jeśli socjologowie krajów zachodnich prezentują niemal katastroficzne poglądy, jakoby współczesna cywilizacja w sposób nieunikniony prowadziła do zobojętnienia na cierpienie, na zło, na krzywdę drugiego człowieka (por. A. Toffler, Ingar Villiam-Olsson, D. Sanderson, E. M. Rogers), to być może w ich konkretnej sytuacji, w ich warunkach społeczno-politycznych mogą mieć w tym względzie dużo racji, ale byłoby to już zupełnie niezgodne z naszymi założeniami ustrojowymi, gdybyśmy istniejący stan rzeczy złożyli na barki nieszczęsnej cywilizacji i czekali z założonymi rękami, co z tego wyniknie.

Niewątpliwie szybkie tempo życia, praca zawodowa obojga rodziców, większa częstotliwość negatywnych form zachowań w dużych skupiskach ludzkich może prowadzić do stępienia wrażliwości na zło, uniformizm wielokondygnacyjnych bloków, przemieszanie warstw społecznych w tych samych blokach, zatrudnienie w różnych punktach miasta mogą sprzyjać izolacji człowieka, ale chyba nie mogą to być tylko jedyne przyczyny.

Druga grupa przyczyn, o których stanowczo za mało się mówi i zbyt mało prowadzi badań, leży w przekonaniu autora w niedowładzie administracyjno-organizacyjnym osiedli, a szczególnie:

1. W braku odpowiedniej ilości tzw. wejść informacyjnych, tzn. terenów rekreacyjnych przeznaczonych dla dzieci, młodzieży i dorosłych, ośrodków kulturalno-oświatowych, takich jak kin, świetlic, klubów, czytelni itp.

2. W brakach wynikających z niedostarczenia mieszkańcom okazji do podejmowania wspólnych decyzji, do dążenia do osiągnięcia perspektywy bliskiego i dalszego planowania określonych działań i wreszcie do ich realizacji.

3. W brakach wynikających z niedostarczenia mieszkańcom odpowiednich form działania prowadzących do emocjonalnego związku ze swoim osiedlem.

4. W nieliczeniu się mieszkańców z opinią publiczną.

5. W nieudolnie działających komitetach osiedlowych i radach osiedlowych.

Celem naszego eksperymentu było wypracowanie odpowiednich form, które miały przynajmniej częściowo uzupełnić wymienione braki oraz zbadanie, czy nastąpią pod ich wpływem pożądane zmiany w osobowości mieszkańców.

PROBLEM, ORGANIZACJA BADAŃ. STOSOWANE METODY

Głównym problemem, jaki postawiliśmy sobie w naszych badaniach, było pytanie: „Czy zintegrowana i skoordynowana działalność różnych instytucji i grup społecznych (na czele ze szkołą środowiskową i radą osiedla) zmierzająca do wyrównania braków w zakresie wejść informacyjnych, aktywności mieszkańców, kształtowania emocjonalnego stosunku do osiedla, kształtowania opinii publicznej oraz usprawnień w samej radzie osiedla, wpłyną na wytworzenie się bardziej korzystnych nastawień prospołecznych wśród mieszkańców osiedla".

Z problemu głównego wyłoniono kilka hipotez roboczych dotyczących m. in. wpływu więzi społecznych na zmniejszenie się przestępczości wśród dzieci i młodzieży, zmniejszenia się niedostosowania społecznego, poprawy atmosfery rodzinnej, większego zainteresowania mieszkańców sprawami osiedla.

Badania zostały przeprowadzone w latach 1973—1976 w dwu osiedlach spółdzielczych usytuowanych na peryferiach miasta Krakowa, oddalonych od centrum o ok. 7 km. Dwukrotnym badaniom porównawczym poddano 1338 mieszkańców

oraz zebrano jednorazowe opinie na temat życia w osiedlu, oceny stosunków sąsiedzkich, działalności rady osiedla od 524 osób. Łącznie dysponowaliśmy danymi od 1862 badanych. Jako osiedle eksperymentalne przyjęto osiedle „Zwierzyniec", a właściwie jego nowszą część zwaną „Bronowice-Północ". Zadecydowała o tym bardziej zwarta jego zabudowa, usytuowanie bloków wokół szkoły, podobny okres budowy, podobny układ architektoniczny oraz podobny przekrój społeczny mieszkańców jak w osiedlu, które przyjęto za kontrolne. Osiedle „Bronowice-Północ" zamieszkuje ok. 3 tysięcy osób. Zostało wybudowane w latach 1968—1972 i składa się z siedmiu 11-kondygnacyjnych bloków. Tereny między blokami zabudowane są kilkunastoma prywatnymi domkami. Od północnej strony osiedle zamyka linia kolejowa, od południa — ruchliwa ulica Bronowicka. Zamieszkuje je 33% rodzin przybyłych ze wsi, 23,5% przybyłych z innych miast i 40,7% rodzimych mieszkańców Krakowa. W momencie rozpoczęcia badań w osiedlu nie było żadnych ośrodków kulturalno-oświatowych, tereny rekreacyjne stanowiło jedynie małe boisko wraz z przyległym placykiem z dwoma huśtawkami, zwanym „ogródkiem jordanowskim". Brak ławek, piaskownic dla dzieci, nie oświetlone boczne uliczki, zaniedbane zieleńce, zaśmiecone podwórka i klatki schodowe, a wałęsające się wieczorami grupy wyrostków nigdzie nie uczących się i nie pracujących dopełniało reszty.

Umownie osiedle to nazywać będziemy osiedlem Z.

Drugie osiedle przyjęte jako kontrolne usytuowane jest w bliskim sąsiedztwie z osiedlem Z. Zostało ono wybudowane prawie w tym samym czasie, co osiedle Z, posiada podobny charakter zabudowy bloków 11-kondygnacyjnych, które także usytuowane są w pobliżu szkoły. Rodzin przybyłych ze wsi zamieszkuje 27%, z innych miast 36% i rdzennych mieszkańców Krakowa — 37%. Osiedle „Azory", tak bowiem brzmi jego nazwa, pod względem ośrodków rekreacyjnych i kulturalno-oświatowych do złudzenia przypomina osiedle Z, z tym jednak, że zamieszkuje go niewspółmiernie więcej mieszkańców, bo ok. 20 tysięcy. Do badań wzięto jednak tę część osiedla, która rejonowo przynależy do Szkoły Nr 119. Osiedle to w naszych badaniach nazywać będziemy osiedlem A. Zarówno w osiedlu Z, jak i w A na początku badań dawał znać o sobie brak więzi społecznych, anonimowość mieszkańców, niereagowanie na złe zachowanie się dzieci z podwórka, a rady osiedla były bezsilne w swojej działalności.

W toku badań zastosowano następujące metody i narzędzia badań:

1. Eksperyment pedagogiczny.
2. Kwestionariusz do pomiaru więzi społecznych.
3. Ankiety.
4. Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta do pomiaru niedostosowania społecznego.
5. Arkusz do pomiaru postaw społecznych młodzieży.

OGÓLNE ZAŁOŻENIA EKSPERYMENTU

W 1973 roku powołano w osiedlu Z zespół opiekuńczy ds. współpracy ze środowiskiem lokalnym, który obok wielu innych problemów miał się także zająć zorganizowaniem warunków, które pozwoliłyby na kształtowanie się więzi społecznych mieszkańców. W skład zespołu weszli: przedstawiciele szkoły środowiskowej, którym została powierzona funkcja inspirująca i koordynująca, przedstawiciele rady osiedla, spółdzielni mieszkaniowej, administracji osiedla, zakładu pracy mieszczącego się w osiedlu, młodzieży szkolnej i pozaszkolnej, MO, instruktorzy zajęć pozaszkolnych, a od 1974 kierownik klubu środowiskowego. Łącznie zespół liczył ponad 30 osób i w takim składzie spotykał się systematycznie przez trzy lata raz na 2 miesiące, dokonując analizy dotychczasowych osiągnięć i trudności oraz ustalając nowe zadania dla siebie i dla mieszkańców. Kierownikiem zespołu przez 2,5 roku był

autor niniejszego artykułu, a od pół roku funkcję tę powierzono jednemu z nauczycieli Szkoły Nr 35.

Głównym zadaniem, jakie postawiliśmy przed sobą, było zaproponowanie form pracy, które uzupełniłyby lukę w zakresie:

1. Zapewnienia odpowiedniej ilości wejść informacyjnych.
2. Aktywności społecznej mieszkańców.
3. Emocjonalnych związków ze swoim osiedlem.
4. Kształtowania modelu tzw. sąsiedztwa poinformowanego.
5. Usprawnienia działalności rady osiedla.

Przytoczmy dla przykładu tylko wybrane formy pracy.

Ad.1. W porozumieniu ze spółdzielnią mieszkaniową, zakładem produkcyjnym i radą osiedla oddano w 1974 r. do dyspozycji mieszkańców klub środowiskowy;

— w porozumieniu z dyrekcją szkoły udostępniono dla dzieci, młodzieży i dorosłych boiska szkolne, a także salę gimnastyczną i pracownię zajęć technicznych;

— wspólnie z mieszkańcami doprowadzono do porządku ogródek jordanowski, zaopatrując go w dodatkowy sprzęt oraz wyznaczając do jego opieki stróża;

— wybudowano przed każdym blokiem piaskownice dla dzieci;

— zamontowano odpowiednią ilość ławek;

— udostępniono dla mieszkańców szkolną bibliotekę;

— zamontowano tablice informacyjne w blokach i na terenie osiedla.

Ad.2. Powierzono mieszkańcom osiedla pełnienie dyżurów w godzinach popołudniowych na boisku szkolnym i w klubie środowiskowym;

— w związku z przystąpieniem osiedla do konkursu zorganizowano tradycyjne wiosenne i jesienne czyny społeczne;

— w czasie organizowania jesiennych i wiosennych spartakiad część mieszkańców brała udział w ich przygotowaniu i przeprowadzeniu, pełniąc funkcje porządkowych, sędziów sportowych, fotoreporterów itp.;

— co roku mieszkańcy osiedla mieli okazję wypowiedzieć się za pomocą odpowiednich ankiet na temat swojego osiedla, zaproponować własne uwagi;

— rada osiedla na spotkaniach z mieszkańcami, które odbyły się w szkole przy okazji tzw. wywiadówek, ustosunkowywała się do propozycji mieszkańców i przekazywała własne uwagi oraz postulaty;

— z okazji wystaw, uroczystości szkolnych, imprez sportowo-artystycznych zapraszano mieszkańców za pośrednictwem dzieniczków do wzięcia w nich udziału;

— wprowadzono zwyczaj rozgrywek sportowych nauczyciele — mieszkańcy osiedla.

Ad.3. Zainicjowano wydawanie gazetki szkolnej (w przyszłości także osiedlowej), w której wiele miejsca poświęcono problematyce środowiska lokalnego;

— zgłoszono osiedla do konkursu czystości;

— organizowano wycieczki turystyczno-krajoznawcze;

— powierzono młodzieży szkolnej opiekę nad chorymi i niedołężnymi mieszkańcami osiedla;

— powierzono młodzieży szkolnej opiekę nad terenami zielonymi w osiedlu;

— organizowano tradycyjne spotkania przy herbatce dla rodziców poszczególnych klas;

— organizowano spotkania w klubie z tzw. ciekawymi ludźmi osiedla;

— organizowano tradycyjne spotkania mieszkanek osiedla z okazji „Dnia Kobiet".

Ad.4. Zapraszano na posiedzenia rady osiedla mieszkańców zakłócających spokój w osiedlu;

— umieszczano w gablocie osiedlowej zdjęcia uczniów-przodowników nauki i pracy;

— wywieszano w blokach odpowiednie hasła związane z aktualnie realizowanym problemem wychowawczym przez szkołę;

— zaopatrzono wszystkich rodziców w broszurki, w których znajdowały się wskazówki dotyczące pracy wychowawczej nad dzieckiem;

— powiadamiano zakłady pracy o dobrych wynikach w nauce dzieci pracowników;

— analizowano na spotkaniach wychowawców z rodzicami szkodliwość sytuacji konfliktowych w rodzinie, stosowanie zasady niereagowania na zło, anonimowości mieszkańców itp.;

— przydzielono studentów kierunków pedagogicznych do opieki i pomocy w nauce do tych rodzin, w których stwierdziliśmy szczególnie niekorzystne oddziaływanie wychowawcze.

Ad.5. Do składu rady osiedla dokooptowano pracownika z wykształceniem pedagogicznym;

— skorelowano plan pracy rady osiedla z planem pracy szkoły;

— poinformowano szczegółowo radę o wynikach badań dotyczących więzi społecznych oraz propozycji zgłaszanych przez mieszkańców pod adresem rady;

— przestrzegano w planach pracy rady stopniowego uwzględniania zgłaszanych propozycji przez mieszkańców. I tak przykładowo uwzględniono i zrealizowano następujące postulaty: zlikwidowano sklep z napojami alkoholowymi, powołując na to miejsce sklep z artykułami papierniczymi, zlikwidowano sprzedaż piwa w sąsiadującym z klubem barze oraz wybudowano oddzielne do niego wejście, uporządkowano w czynie społecznym tereny osiedla, zadbano o oświetlenie bocznych uliczek, powołano sekcje tenisa stołowego, wprowadzono do klubu karty wstępu, organizuje się tradycyjne spotkania dla rencistek z okazji Dnia Kobiet, dostosowano godziny otwarcia sklepów do potrzeb mieszkańców.

Wszystkie przytoczone wyżej formy wprowadzono już z początkiem roku 1974. Nie są to jednak formy jedyne, każde zebranie zespołu wyłaniało nowe, usprawniało już istniejące. Trzeba przyznać, że ich realizacja, ich wcielanie w życie stało się możliwe dzięki ścisłej współpracy wszystkich członków zespołu, dzięki współpracy ze wszystkimi mieszkańcami i dzięki aktywnej i pełnej zrozumienia postawie dyrekcji szkoły środowiskowej. W osiedlu A nie wprowadzono żadnych zmian, prowadzono tylko badania porównawcze.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Niewątpliwie trudno byłoby oczekiwać, by już po 2, a nawet 3 latach funkcjonowania określonego systemu nastąpiło natychmiastowe przemodelowanie postaw ludzkich, mimo to jednak, po pewnym okresie wyczekiwań i biernej obserwacji mieszkańców, już teraz dają się odczuć, dają się uchwycić określone zmiany.

Tabela 1

ELEMENTY WIĘZI SPOŁECZNYCH MIESZKAŃCÓW

Lp.	Określenie	1973 r.				1976 r.			
		Osiedle Z		Osiedle A		Osiedle Z		Osiedle A	
		1	%	1	%	1	%	1	%
1	Mieszkańcy nie troszczą się o ład i porządek w osiedlu	194	40,8	98	49	210	46	113	52,3
2	Nie reagują na zachowanie się dzieci z podwórka	249	52,6	120	60	202	44,2	96	44,4

Lp.	Określenie	1973 r.				1976 r.			
		Osiedle Z		Osiedle A		Osiedle Z		Osiedle A	
		l	%	l	%	l	%	l	%
3	Kontakty towarzyskie sprowadzają do tradycyjnych ukłonów grzecznościowych	251	53,8	65	32,5	210	46	118	54,6
4	Nie utrzymują żadnych kontaktów z mieszkańcami	52	11,1	24	12	28	6,1	27	12,4
5	Wspólnie spędzają czas na dłuższych rozmowach lub przy TV	49	10,7	18	9	100	21,8	27	12.4
6	Nie mogą liczyć na pomoc swoich sąsiadów	186	39,3	80	40	128	28	92	42,5
7	Nie zwracano się do nich o taką pomoc	249	54,8	124	62	241	52,6	71	32,8
8	Nie liczą się z opinią sąsiadów	249	54,8	92	46	68	14,9	94	43,5
9	Pragną zmienić swoje miejsce zamieszkania	267	57,2	130	65	238	52,1	132	61,1
10	Nie chcieliby, aby ich dzieci w przyszłości mieszkały w bad. osiedlu	172	36,9	62	31	128	28	71	32,8

Na podstawie wyników zamieszczonych w tabeli 1 można powiedzieć, że w roku 1973, kiedy przeprowadzono pierwsze badania diagnostyczne, sytuacja w zakresie panujących więzi społecznych była bardzo podobna w obu osiedlach, potwierdziły to zresztą obliczone średnie wartości. Dla mieszkańców osiedla Z wynosiła ona 51 (na 100 możliwych), dla mieszkańców osiedla A—52. Po trzech latach pracy uzyskane efekty są być może niewspółmierne w stosunku do włożonego wysiłku, uważamy jednak, że stworzyliśmy zaczyn w zakresie poprawy istniejącego stanu rzeczy. Szczególnie cieszy nas wyraźna poprawa jednego z istotnych elementów więzi społecznych, mianowicie wzrost liczby osób liczących się z tzw. opinią publiczną.

Analizując dane porównawcze z lat 1973—1976 należy stwierdzić, iż nie udało nam się osiągnąć postępu w zakresie troski mieszkańców o ład i porządek w osiedlu, co więcej, stwierdziliśmy nawet w tym przypadku pewien regres, bowiem jeżeli w 1973 roku 40,8% badanych przyznało, iż miało obojętny stosunek do swojego otoczenia, to w 1976 r. tego typu opinię potwierdziło 46% badanych. Także w osiedlu kontrolnym sytuacja uległa pogorszeniu z 49% do 52,3% badanych. Wiązać się to być może z uleganiem dosyć powszechnej opinii „ja zaśmiecę — administracja i tak posprząta".

O wiele poważniejszą w swoich konsekwencjach wychowawczych była lansowana

dewiza o niewtrącaniu się, niereagowaniu na złe zachowanie się dzieci[6]. Najlepiej świadczą o tym opinie samych mieszkańców: „Nikt nie chce się wtrącać, każdy ma swoje kłopoty, ludzie są tak zagonieni, mają dosyć swoich spraw", „Tymi sprawami winna zająć się milicja i dozorca", „Nie chcę się narazić na uwagi rodziców", „Nie chcę się mieszać do nie swoich spraw". Pomimo wielu wyjaśnień, apeli, odnośnych afiszy nastąpiła w tym względzie jedynie minimalna poprawa o nieco ponad 8%. Kto wie, czy znów dosyć powszechne stanowisko głoszące, że wychowaniem dzieci winny się zająć, nawet w ich czasie wolnym, wyspecjalizowane instytucje, nie każe zwolnić wielu mieszkańców od tak koniecznego współudziału w oddziaływaniu na dzieci i młodzież.

Na szczęście w pozostałych elementach uzyskane wskaźniki świadczą na korzyść podjętych przez nas wysiłków. Uległa zmniejszeniu liczba osób sprowadzających swoje kontakty towarzyskie tylko do tradycyjnych ukłonów grzecznościowych[7] z 53,8% do 46 %, w osiedlu A nastąpił wzrost z 32,5% do 54,6%. Także korzystnemu zmniejszeniu uległ wskaźnik osób nie utrzymujących żadnych kontaktów z mieszkańcami osiedla z 11,1% do 6,1%, w osiedlu kontrolnym utrzymał się on w tej samej wartości 12%. Zwiększyła się liczba osób utrzymujących ścisłe kontakty z mieszkańcami osiedla z 10,7% do 21,8, natomiast w osiedlu A wskaźnik ten wzrósł tylko nieznacznie z 9% do 12,4%. Osób, które przyznały, iż w wypadku potrzeby nie mogą liczyć na pomoc sąsiadów, w osiedlu Z w 1973 r. stwierdzono 39,2%, w 1976 r. już tylko 28%. W osiedlu A nie nastąpiła w tym zakresie żadna poprawa, a uzyskane wskaźniki w roku 1973 — 40% i 1976 r. 42% — są niepokojąco duże.

M. Ossowska[8], pisząc o roli i znaczeniu więzi społecznych, przytacza wymowny przykład środowiska wiejskiego, gdzie pomoc sąsiedzka występuje samorzutnie, nie jest nigdy narzucona z góry. Opiera się na wzajemności świadczeń, „dziś ty mnie, jutro ja tobie". Właśnie ta wzajemność świadczeń jest wg Autorki jednym z istotnych przejawów więzi społecznych, a wynika z poczucia solidarności grupowej.

I wreszcie najistotniejszy dla nas problem liczenia się z tzw. opinią sąsiadów. Chodziło nam w naszych badaniach o wytworzenie tzw. modelu sąsiedztwa poinformowanego, na który to model zwraca również uwagę J. Turowski[9] twierdząc, iż rokuje on duże nadzieje na odrodzenie się w nieco odmienionej formie tradycyjnie istniejącej opinii publicznej. Uwzględniając bowiem prawo każdego mieszkańca do tzw. intymności, chcielibyśmy, aby mieszkańców pośrednio obchodziło to, co się dzieje za ścianą, by przykładowo awanturująca się rodzina miała świadomość, że o niej będzie się mówić w kolejce do sklepu, by upijający się mąż był przedmiotem komentarzy w osiedlu, by pozostawione bez opieki dzieci mogły być dopilnowane przez sąsiadki itp.

W tym zakresie uzyskaliśmy największy nasz sukces, bowiem jeżeli w roku 1973 aż 54,8% rodzin stwierdziło, iż nie liczy się z opinią swoich sąsiadów, to w 1976 r. rodzin takich było tylko 14,9%. W osiedlu kontrolnym wskaźnik ten wyniósł ponad 40%.

B. Maroszek[10] pisze, że największe nasilenie chuligaństwa występuje tam, gdzie mamy do czynienia z osłabioną kontrolą społeczną, w skupiskach, które podlegają przemianom społecznym, głównie w nowych osiedlach mieszkaniowych, gdzie brak jest jakiejkolwiek tradycji. W takich środowiskach przy braku więzi społecznych

[6] Z badań J. Turowskiego wynika, że aż 80% mieszkańców nie reagowało na zachowanie się dzieci z podwórka.

[7] W przeprowadzonych badaniach na terenie osiedli w Szwecji Ingar Villiam-Olsson wykazał, że tego typu osób jest przeciętnie ok. 60%.

[8] M. Ossowska: Normy moralne. PWN, Warszawa 1970 r.

[9] J. Turowski: Kierunki zmian więzi społecznych. Op. cit.

[10] B. Maroszek: Więź społeczna, a przestępczość nieletnich. Gdańskie Tow. Nauk. 1963 r.

nie może wystąpić tak ważna z punktu widzenia wychowawczego kontrola nad dorastającym pokoleniem. Warto odnotować, że słowa te w pełni można było odnieść do badanych osiedli w kontekście nieletnich przestępców[11], których w osiedlu eksperymentalnym stwierdzono w latach 1974—1976 zaledwie 11, a w osiedlu kontrolnym aż 26 przypadków (dane dotyczą tylko rejonów dwu szkół z badanych osiedli).

O emocjonalnym stosunku do osiedla świadczą wyraźne życzenia mieszkańców, by w przyszłości także dzieci badanych zamieszkiwały w tym samym środowisku lokalnym. Z osiedla Z swój negatywny stosunek do tej kwestii wyraziło w 1973 r. 36,9% badanych, a w 1976 r. — 28%. Z osiedla A — ponad 30%, nie ulegając w ciągu tych lat żadnym istotnym zmianom.

Uzyskane średnie wartości więzi mieszkańców w roku 1976 przemawiają także na korzyść osiedla Z, bowiem wskaźnik ten wyniósł 55,3, natomiast dla osiedla A — 52,4. Nie są to zbyt duże różnice, bowiem nie we wszystkich elementach stanowiących o więzi społecznej nastąpiła znaczna poprawa, niemniej w porównaniu z rokiem 1973 był to na pewno już pewien postęp, o którym niestety nie można mówić w osiedlu A.

[11] Na podstawie danych z Komendy Dzielnicowej MO.

Tabela 2

OPINIE MIESZKAŃCÓW O STOSUNKACH MIĘDZYLUDZKICH

Lp.	Określenie	1976 r.			
		Osiedle Z		Osiedle A	
		1	%	1	%
1	Stosunki międzyludzkie na terenie osiedla są:				
	a) lepsze niż przed 1973 r.	78	26,8	32	13,7
	b) gorsze	12	4,1	38	16,2
	c) takie same	159	54,7	91	38,8
	d) nie wiem	41	14,1	73	31,2
2	W bloku dochodzi do konfliktów rodzinnych				
	a) tak	17	5,8	40	12,4
	b) czasami	42	14,2	38	16,2
	c) nie	198	68,2	95	40,6
	d) nie wiem	33	11,3	61	26
3	Dostrzega pozytywne zmiany w osiedlu	199	68,6	103	44
4	Rada Osiedla działa:				
	a) lepiej niż poprzednia	60	20,6	6	2,5
	b) gorzej	3	1	17	7,2
	c) tak samo	48	16,5	42	17,9
	d) w osamotnieniu	24	8,2	17	7,2
	e) dba o sprawy mieszkańców	44	15,1	6	2,5
	f) w ścisłym związku z mieszk.	15	5,1	—	—
	g) nic nie wiem o jej istnieniu	106	36,5	146	62,4
5	Zna osoby zamieszkujące wspólną klatkę:				
	a) wszystkie	100	21,9	49	22,6
	b) część	184	40,3	105	48,6
	c) bardzo niewielu	160	35	54	25
	d) nie zna	12	2,6	8	3,7

Ponieważ najwięcej uwagi poświęciliśmy kształtowaniu modelu tzw. sąsiedztwa poinformowanego, przytoczymy dalsze wyniki uzyskane w tym zakresie.

W oparciu o zamieszczone dane zawarte w tabeli 2 można wnioskować, iż model sąsiedztwa poinformowanego funkcjonuje znacznie lepiej w osiedlu Z niż w osiedlu A. Symptomatyczne dla nas okazały się liczne wypowiedzi mieszkańców osiedla kontrolnego sprowadzone do wyboru określenia „nie wiem". Na tej podstawie mogliśmy przypuszczać, że badane osoby nie orientowały się w danym problemie, nie interesowały się nim, po prostu ta sprawa ich nie obchodziła.

Na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) stosunki międzyludzkie w osiedlu": z osiedla A — 26% badanych odpowiedziało, że nie wie, z osiedla Z — tylko 11,3%, natomiast uznało je jako lepsze niż przed rokiem 1973 — z osiedla A — 13,7% badanych, z osiedla Z — 26% badanych.

O zachodzących konfliktach rodzinnych u sąsiadów nic nie wiedziało z osiedla A — 26% mieszkańców, z osiedla Z — 11,3% badanych. Pozytywne zmiany w swoim środowisku lokalnym dostrzegało z osiedla Z — 68,6% badanych, z osiedla A — 44% badanych. Interesująco przedstawiały się opinie mieszkańców na temat rady osiedla. Z osiedla eksperymentalnego 20,6% mieszkańców uważało, że obecna rada działa lepiej od poprzedniej, natomiast z osiedla kontrolnego zaledwie 25% badanych wyraziło taką opinię. 15,1% mieszkańców osiedla Z stwierdziło, że dba ona o sprawy mieszkańców, natomiast z osiedla A — tylko 2,5% osób wyraziło podobny sąd. 62,4% mieszkańców osiedla kontrolnego w ogóle nic nie wiedziało o istnieniu rady, a w osiedlu Z — 36,5% mieszkańców.

W zakresie znajomości mieszkańców z tej samej klatki schodowej uzyskano podobne wyniki.

Można przeto stwierdzić, iż zarówno działalność rady osiedla, jak i wprowadzone do tego środowiska zmiany zostały dostrzeżone przez stosunkowo duży procent mieszkańców osiedla Z, a liczba osób wybierających możliwość „nie wiem" była również zdecydowanie mniejsza w porównaniu z osiedlem A.

Na tej podstawie można przypuszczać, iż pierwsze kroki w kształtowaniu modelu sąsiedztwa poinformowanego zostały już uczynione, a efekty zostały potwierdzone przytoczonymi danymi uzyskanymi od samych mieszkańców.

Interesująco przedstawiają się także uzyskane dane dotyczące opinii mieszkańców o swoich osiedlach.

Tabela 3

OPINIE MIESZKAŃCÓW O OSIEDLU

Wyszczególnienie	Osiedle Z		Osiedle A	
	1	%	1	%
A. Opinie negatywne dotyczące:				
1. Architektury	46	10	16	7,4
2. Warunków hig.-sanitarnych	24	5,2	18	8,3
3. Ośrodków rekreacyjno-kreatywnych	116	25,4	110	50,9
4. Zachowania się młodzieży	36	7,8	33	15,2
5. Działalności handl.-usługowej	58	12,7	18	8,3
B. Opinie pozytywne dotyczące:				
1. Usytuowania osiedla	50	10,9	6	2,7
2. Działalności szkoły środowiskowej	70	15,2	—	—
C. Nie udzieliło odpowiedzi	128	28	86	40

Z tabeli nr 3 wynika pośrednio, iż z osiedla A 40% mieszkańców nie wykazywało zainteresowania swoim środowiskiem lokalnym, bowiem aż taki procent mieszkańców nie udzielił żadnej odpowiedzi na pytanie: „Co sądzi Pan(i) o swoim osiedlu". W osiedlu Z tego typu osób stwierdzono 28%. Uderza również, i to zarówno w osiedlu A, jak i Z, stosunkowo niski procent osób wskazujących na elementy pozytywne dla swoich osiedli, z tym, że badani z osiedla A wymieniali tylko korzystne jego usytuowanie (2,7%), podczas gdy mieszkańcy z osiedla Z w ponad 10% wskazali na ten moment oraz co uważamy za niezwykle cenne, 15,2% mieszkańców zaliczyło do pozytywów środowiskową działalność szkoły. W wymienianych grupach opinii negatywnych najwięcej dotyczyło braków w zakresie ośrodków rekreacyjno-kreatywnych, na które wskazywało z osiedla Z — 25,4% badanych, a z osiedla A aż 50,9% badanych.

Na niewłaściwe zachowanie się młodzieży zwróciło uwagę tylko 7,8% mieszkańców z osiedla Z, ale już 15,2% z osiedla A. Pozostałe uwagi krytyczne dotyczyły architektonicznych rozwiązań (głównie tzw. ślepych kuchni, stereotypowości bloków i ich gigantyzacji), warunków higieniczno-sanitarnych i usterek w działalności handlowo-usługowej. Uzyskane wartości były zbliżone do siebie i w zasadzie w żadnym z elementów nie przekraczały 10% badanych.

Zgodnie z przytoczonymi w części wstępnej artykułu opiniami polskich i zagranicznych naukowców, wraz ze wzrostem więzi mieszkańców, z tworzeniem się opinii publicznej winna iść poprawa zachowania się dzieci i młodzieży, winien towarzyszyć temu procesowi spadek niedostosowania społecznego. W związku z tym zostały przeprowadzone odnośne badania, które ilustruje poniższe zestawienie.

Tabela 4

UCZNIOWIE NIEDOSTOSOWANI SPOŁECZNIE

1973 r.				1976 r.			
Osiedle Z		Osiedle A		Osiedle Z		Osiedle A	
l	%	l	%	l	%	l	%
39	8,3	27	12	15	4,9	22	11

Z tabeli 4 dowiadujemy się, iż w osiedlu Z uległ znacznemu zmniejszeniu wskaźnik dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie z 8,3% do 4,9%, uzyskaliśmy w ten sposób wartość procentową typową dla środowiska wiejskiego.

W osiedlu A procent ten nie uległ niestety zmianie i kształtuje się w granicach 11—12%, będąc tym samym typową wielkością dla środowisk wielkomiejskich.

Warto również dodać, iż nastąpił w osiedlu Z spadek nieletnich przestępców, których w latach 1974—1976 zanotowano 11 osób, podczas gdy w osiedlu A było ich 26. Także korzystnym zmianom uległy nastawienia prospołeczne młodzieży z osiedla eksperymentalnego. Uczniowie w toku prowadzonych badań otrzymali określone zadania i mieli je zgodnie z własnym odczuciem zaklasyfikować do jednej z 4 kategorii uznając je jako: bardzo ważne, ważne, nieważne lub zupełnie nieważne. Okazało się, iż młodzież z osiedla eksperymentalnego częściej przyporządkowywała swoje zadania do kategorii „bardzo ważne" i „ważne" niż badani z osiedla kontrolnego.

Dla przykładu można podać, że wykonanie prac społecznych dla osiedla 19,4% uczniów uznało za sprawę bardzo ważną, podczas gdy z osiedla A tylko 8,3%, natomiast jako nieważną — z osiedla Z 7,3% badanych, z osiedla A — 19% badanych.

Zaobserwowaliśmy także, aczkolwiek powolną, ale systematyczną poprawę w tak intymnych sprawach, jak atmosfera domu i stosunek rodziców do dziecka.

Na podstawie badań stwierdziliśmy, iż w osiedlu Z na skutek licznych prelekcji, przydzielonych zadań wychowawczych, spotkań z wychowawcami wzrosła kontrola wychowawcza nad dzieckiem. Jeżeli w 1973 roku 58,6% matek przyznało, iż wie, co robią i gdzie przebywają ich dzieci, to w 1976 r. wskaźnik ten zwiększył się o 10%, podczas gdy w osiedlu A nie nastąpiła w tym względzie żadna zmiana (45% w 1973 r. i 44,5% w 1976 r.).

Ojców, którzy interesowali się miejscem przebywania swoich dzieci w czasie wolnym, w osiedlu Z w 1973 r., stwierdzono 35,2%, a w 1976 r. było ich już 49%, natomiast w osiedlu A wskaźnik ten wynosił 32,5% w 1973 r. i zaledwie 11,5% w roku 1976. Uległ znacznemu zmniejszeniu wskaźnik rodzin, w których dochodziło do ostrych awantur z 13,6% do 4,6%. W osiedlu A również nastąpiła w tym względzie poprawa, lecz nadal wskaźnik ten był o wiele wyższy w porównaniu z osiedlem Z.

Do częstych konfliktów z błahych przyczyn dochodziło w osiedlu Z u ponad 30% rodzin, w 1976 r. u 14,8% badanych, w osiedlu A zaznaczył się spadek zaledwie o niecałe 4%. Był to zapewne z jednej strony skutek coraz większego liczenia się z opinią publiczną sąsiadów, a z drugiej być może wynik wspomnianych prelekcji i pogadanek wychowawczych oraz działających grup studenckich wśród tzw. trudnych rodziców.

Tak przeto należy sądzić, iż działania zmierzające do kształtowania więzi społecznych objęły także i te sfery ludzkich zachowań, jak wzajemne stosunki rodziców do dzieci i rodziców względem siebie.

Reasumując, należy podkreślić, iż w toku trzyletniej pracy wszystkich członków zespołu opiekuńczego ds. współpracy ze środowiskiem lokalnym, obok konkretnej pracy wychowawczej prowadzonej wśród młodzieży osiedlowej, udało się nam przynajmniej częściowo zbudować podstawy do tworzenia się bardziej zwartego i scalonego zespołu mieszkańców, którzy jak można przypuszczać, już w niedługim czasie powinni udowodnić, iż wcale rozwój współczesnej cywilizacji technicznej nie musi prowadzić do zobojętnienia na problem drugiego człowieka.

WNIOSKI

1. Istnieje realna możliwość przyspieszenia kształtowania się więzi społecznych mieszkańców nowych osiedli uwzględniając:

— zintegrowaną działalność instytucji, grup społecznych, aktywistów ze szczególnym uwzględnieniem szkoły i rady osiedla;

— zapewnienie przynajmniej w stopniu dostatecznym odpowiedniej ilości ośrodków rekreacyjno-kreatywnych;

— położenie głównego nacisku w pracach rad osiedli na wypracowanie takich form, które prowadziłyby do wytworzenia emocjonalnych związków z osiedlem, aktywnej postawy mieszkańców i kształtowania modelu sąsiedztwa poinformowanego;

— nawiązanie przez rady osiedla ściślejszego dialogu z mieszkańcami;

— respektowanie zgłoszonych postulatów przez mieszkańców.

2. Istnieje związek pomiędzy aktualnie panującymi więziami społecznymi mieszkańców a zachowaniem się dzieci i młodzieży.

MIECZYSŁAW ADAMCZYK
WROCŁAW

NAUCZYCIEL-NOWATOR A PRZYGOTOWANIE I WDRAŻANIE REFORMY SZKOLNEJ

Pod pojęciem nauczyciela-nowatora rozumie się pedagoga osiągającego dobre wyniki dydaktyczno-wychowawcze, którego pasją życiową jest stałe doskonalenie i modernizowanie stylu swej pracy zawodowej (oraz pracy szkoły) celem jej bieżącego przystosowywania do zmieniających się wymogów współczesnego życia. Jest to człowiek, który upowszechnia w praktyce własne osiągnięcia i osiągnięcia innych osób.

Nie jest dobrym nauczycielem ten, kto zadowala się na dłuższy okres czasu osiągniętymi już formami i wynikami swej pracy, nawet jeśli w swoim czasie były one pionierskie. Taki stan samozadowolenia prowadzi bowiem nieuchronnie do skostnienia i rutyny zawodowej, które są zaprzeczeniem postawy światłego i postępowego pedagoga. Nauczyciel-nowator łączy umiejętnie w swej aktywnej działalności zawodowej to, co jest wartościowe dzisiaj, z tym, co będzie wartościowe jutro. Stąd jest on najbardziej pożądanym typem pracownika współczesnej szkoły. Można nie bez podstaw zaryzykować twierdzenie, że im więcej nauczycieli-nowatorów ma dane szkolnictwo, tym wyżej jest ono postawione i tym bardziej zaawansowane w swym rozwoju.

Trzeba powiedzieć otwarcie, że przy ogromie ambitnych i pracochłonnych zadań, jakie stawia się obecnie przed naszym nauczycielem, nie zawsze jest mu łatwo, po sumiennym wypełnieniu bieżących obowiązków, znaleźć dostateczną ilość czasu na twórcze poszukiwania i sprawdzanie w praktyce różnych nowych rozwiązań. Stąd liczba nauczycieli-nowatorów jest zwykle mniejsza od tej, jaka być powinna i jaką chcielibyśmy widzieć w naszej szkole. Tym bardziej więc należy popierać i wspomagać wysiłki tych osób, które nierzadko kosztem sporych wyrzeczeń osobistych angażują się w ruch nowatorski. O tym, jak ważną rolę odgrywali i odgrywają oni w rozwoju naszej oświaty, nie trzeba się chyba szerzej rozwodzić. Wystarczy chociażby prześledzić rubrykę „Z wymiany doświadczeń" w poszczególnych czasopismach pedagogicznych, aby przekonać się, ile cennych pomysłów i rozwiązań o dużej użyteczności praktycznej jest dziełem tych ludzi.

W okresie przygotowań i wdrażania w życie reformy szkolnej rola nauczycieli-nowatorów wzrasta niepomiernie. W okresie tym dyskutuje się bowiem i sprawdza w praktyce różne założenia programowe, organizacyjne i metodyczne celem wybrania optymalnych rozwiązań. Bardzo pomocni w ich weryfikacji są właśnie nauczyciele-nowatorzy, którzy z racji swego lepszego przygotowania i większego doświadczenia zawodowego są w stanie trafniej i dogłębniej ocenić ich wartość użyteczną. Dowodzi tego dotychczasowa praktyka. Obserwuje się mianowicie, że w tych kuratoriach, gdzie związano bliżej nauczycieli-nowatorów z działalnością wizytatorów metodyków przedmiotowych i IKNiBO, tam złożone często problemy związane z uterenowieniem reformy systemu oświaty są rozwiązywane szybciej i lepiej. Czy jednak zawsze wykorzystuje się w pełni wiedzę i doświadczenie tych osób i czy stwarza się im właściwe warunki dla rozwoju ich pożytecznej działalności?

Autor niniejszego artykułu miał możność odbycia rozmów z szeregiem osób reprezentujących różne typy szkół i zainteresowania kierunkowe, zaangażowanych w ruchu nowatorskim i mających już często na swym koncie znaczne osiągnięcia zawodowe. Większość z nich — co jest poniekąd zaskakujące — stwierdziła, że

ostatnie lata nie należą bynajmniej do korzystnych dla rozwoju ruchu nowatorskiego. Złożyło się na to ich zdaniem wiele przyczyn.

W okresie gdy istniały ośrodki metodyczne, posiadały je odrębnie placówki resortu oświaty, a odrębnie poszczególne typy szkół zawodowych (jak np. szkolnictwo rolnicze, artystyczne itp.) podporządkowane innym ministerstwom. Te ostatnie w ciągu swej działalności ukształtowały własne specyficzne formy pracy, dostosowane ściślej do profilu danej grupy szkół, gromadząc wokół siebie aktyw złożony głównie z nauczycieli-nowatorów. Kontakty między ośrodkami metodycznymi resortu oświaty a ich pobratymcami z innych resortów były przeważnie dość sporadyczne a wiedza o tym, co robi i czym żyje druga strona, dość powierzchowna. Skutki tego stanu rzeczy okazały się potem fatalne.

W ramach reorganizacji i decentralizacji zadań przekazano część szkół zawodowych w gestię resortu oświaty. Nauczyciele-nowatorzy z tych placówek nie znali często bliżej klimatu i problemów, którymi żyły aktualnie placówki resortu oświaty. Nie potrafili więc często włączyć się w porę i umiejętnie do nurtu ich działania, zaś druga strona, nie bardzo rozeznana z kolei w ich problemach, nie zawsze umiała im w tym skutecznie dopomóc. W efekcie część tych ludzi wypadła z ruchu nowatorskiego lub też pracowała w osamotnieniu (żeby nie powiedzieć wprost w zapomnieniu), a że czasy Judymów i Siłaczek już minęły, więc też i efekty ich twórczych poszukiwań i doświadczeń — bez odpowiedniego, odgórnego ukierunkowania — były często niewspółmiernie niskie w stosunku do poniesionego nakładu pracy.

Potem zlikwidowano w ogóle ośrodki metodyczne tworząc wizytatorów przedmiotowo-metodycznych i podporządkowując im przedmioty ogólnokształcące, bez względu na rodzaj szkoły i jej przynależność resortową. Zreorganizowano również na nowych zasadach pracę wizytatorów metodyków przedmiotów zawodowych. Z różnych przyczyn nie potrafiono wówczas związać bliżej sporej części byłych pracowników ośrodków metodycznych z wizytatorami przedmiotowymi i terenowymi oddziałami IKN. Jeszcze gorzej rzecz miała się z byłym aktywem terenowym tych ośrodków, rekrutującym się w znacznej mierze spośród nauczycieli-nowatorów. Likwidacja ośrodków metodycznych przerwała szereg ciekawych inicjatyw zbiorowych i na pewien okres czasu pozostawiła tych ludzi niejako ich własnemu losowi.

Wizytatorzy powiatowi rekrutujący się w swej masie ze szkół podstawowych, nie znając bliżej problemów powierzanych ich pieczy nauczycieli szkół ponadpodstawowych, bądź nie angażowali się w nie początkowo, bądź też angażowali się w sposób niewłaściwy. Wizytatorzy kuratoryjni ustawiali wówczas głównie pracę swych kolegów w powiatach, czasopisma pedagogiczne żyły teoretycznymi rozważaniami nad kształtem przyszłej reformy szkolnej, a terenowe IKNiBO w początkowym okresie swego istnienia borykały się z tyloma wewnętrznymi trudnościami, że nie bardzo mogły zwrócić baczniejszej uwagi na wydatniejszą pomoc ruchowi nowatorskiemu.

Pojawiały się już jednak pierwsze zwiastuny pozytywnych zmian. Część wizytatorów przedmiotowych, zwłaszcza szczebla powiatowego (dzielnicowego, miejskiego), po bliższym rozpoznaniu stanu i potrzeb własnego terenu, zaczęła wcale ambitnie poczynać sobie w pracy na tym odcinku. Po krótkim swym żywocie stanowiska te w związku z reformą podziału administracyjnego kraju zostały jednak zlikwidowane. Zanim ukształtowały się osobowo i okrzepły organizacyjnie grupy wizytatorów metodyków przedmiotowych szczebla kuratoryjnego w granicach nowych województw, upłynęło znowu trochę czasu.

Trzeba obiektywnie stwierdzić, że przy całych swoich niedowładach, byłe ośrodki metodyczne miały niewątpliwie pod jednym względem przewagę nad obecnymi

wizytatorami przedmiotowymi. Polegała ona mianowicie na tym, że kierownik czy instruktor danej sekcji ośrodka metodycznego szedł do nauczyciela niemal wyłącznie jako pomocnik i doradca. W związku z tym nauczycielowi-nowatorowi łatwiej było uzewnętrzniać przed nim nie tylko swe sukcesy, ale także braki i porażki oraz mieć własne zdanie i własny punkt widzenia różnych spraw. Wiedział bowiem, że kolega z ośrodka przybył (często na jego osobistą prośbę), aby mu pomóc, i że ujawnionych niedociągnięć (a kto ich nie ma w teku pracy) nie wykorzysta on do jego negatywnej oceny służbowej.

Nieco inaczej rzecz ma się natomiast z wizytatorem metodykiem przedmiotowym. Łączy on w sobie funkcję doradcy i egzekutora, co na pewno utrudnia mu bardziej bezpośrednią i nieskrępowaną współpracę z nauczycielem-nowatorem. Wizytator taki przybywa do placówki oświatowej nie tylko po to, aby pomóc nauczycielowi, ale także, aby go sprawdzić i ocenić. Od jakości tej oceny zależy potem dodatek specjalny, awans i inne gratyfikacje, których nie sposób nie brać pod uwagę. Poza tym wizytator przedmiotowy (choć tego może nie demonstruje otwarcie) uważa się często za postać nr 1 w zakresie nowatorstwa pedagogicznego i nie zawsze aprobuje inny punkt widzenia na daną sprawę, a wiadomo, że w stosunkach zależności służbowej ostatnie słowo należy częściej do szefa niż do podwładnego. W tej sytuacji nauczyciel-nowator czuje się wobec wizytatora przedmiotowego bardziej skrępowany i mniej chętnie uzewnętrznia swoje trudności. Prezentuje mu zaś głównie to, co już lepiej i pewniej dopracował. Tymczasem prawda jest taka, że największej pomocy potrzebuje on przeważnie nie na finiszu, ale w fazie opracowywania założeń koncepcyjnych, a następnie prób i doświadczeń, kiedy to piętrzą się zwykle różne trudności, z którymi nawet przy sporym oczytaniu i doświadczeniu zawodowym niełatwo jest sobie samemu poradzić.

Dobrze zorganizowane grupowe formy pracy samokształceniowej nauczycieli danego przedmiotu nie należą niestety do licznych. Mają one miejsce przeważnie w godzinach pozasłużbowych, kiedy uczestnicy są już często zmęczeni. Stąd jeśli zajęcia w takim zespole nie są ciekawe, uczestnicy wykazują małą aktywność i pożytek z nich jest niewielki. Nauczyciel-nowator woli wtedy przeznaczyć ten czas na kontakt z interesującą lekturą. Wzbogaca wprawdzie tą drogą swoją wiedzę, ale jednocześnie skazuje się na pracę samotniczą. Tymczasem do efektywnych wyników dochodzi się dziś znacznie szybciej w zespole, w ramach podziału wyspecjalizowanych zadań.

Ze względu na rosnącą ilość nauczycieli studiujących zaocznie i uruchamianie różnych form obligatoryjnego dokształcania zawodowego ograniczono do minimum urlopowanie z pracy oraz kursy i konferencje dla nauczycieli-nowatorów. Ograniczyło to wydatnie ich tak potrzebne kontakty, zwłaszcza z ośrodkami naukowymi.

Jest faktem, że okres przygotowań i wdrażania w życie reformy systemu oświaty zepchnął trochę w cień inspirowaną i ukierunkowaną odgórnie współpracę z nauczycielami-nowatorami. Owszem, istnieją, i to nawet dość częste, kontakty z tą grupą pedagogów, ale głównie wtedy, gdy żąda się od nich fachowych opinii lub pomocy w rozstrzyganiu różnych spraw w terenie. Im samym natomiast fachowej pomocy udziela się znacznie rzadziej. Jest to więc współpraca jednokierunkowa, czyli niewłaściwa.

Czy władze oświatowe ponoszą winę za ten stan rzeczy? Niewątpliwie w jakimś stopniu tak. Nadmierne obarczanie wizytatorów metodyków czynnościami organizacyjnymi i robotą papierkową ogranicza ich czas, jaki powinni przeznaczać na instruktaż i prezentowanie wzorów dobrej, nowoczesnej pracy. Władze nie potrafią też wyegzekwować do końca swych zarządzeń, w myśl których doradztwo i pomoc, a nie kontrola i ocena (co wizytatorzy czynią najchętniej) winny stanowić główny nurt ich pracy. Do rzadkich na ogół należą też lekcje pokazowe prowadzone przez

samego wizytatora oraz wypadki prezentowania nauczycielom jego gabinetu i warsztatu pracy w szkole macierzystej, gdzie prowadzi zajęcia z młodzieżą. Rzadko który wizytator ma ewidencję nauczycieli-nowatorów pracujących w jego rejonie (a zorganizowana opieka nad nimi to ważny odcinek jego pracy) i bliższe rozpoznanie w tym, nad czym oni pracują aktualnie. Jedni, zapytani w tej sprawie, odpowiadają, że samo pojęcie nauczyciel-nowator jest nieporozumieniem. Inni jako nowatorów wymieniają nauczycieli osiągających niezłe wyniki dydaktyczno-wychowawcze, którzy wszelako zadowalają się utartymi formami pracy i nie dbają specjalnie o ich wzbogacanie czy modernizację.

Pewien stopień winy za istniejący stan rzeczy ponoszą tu także IKNiBO. Część z nich po wewnętrznym okrzepnięciu nastawiła się wydatniej na pracę z terenem i na zaspokajanie jego żywotnych potrzeb, gromadząc wokół siebie spore grupy aktywu nauczycielskiego. Przykładem tego może być chociażby Zespół Pomiaru Dydaktycznego we wrocławskim IKNiBO, z którym współpracuje owocnie 80 osób reprezentujących nauczycieli z różnych szkół i miejscowości. Dzięki temu jest on w stanie opracowywać całe baterie testów na użytek nauczycieli. Część terenowych oddziałów IKN, prowadząc intensywnie unaukowienie własnej kadry, zapatrzyła się jednak zbytnio we wzory wyższych uczelni i współpracę z nimi, która przecież nie wyczerpuje listy zadań stawianych przed tymi placówkami. W następstwie tego straciły one niejako z pola swojego widzenia szereg żywotnych spraw terenu, dla zaspokajania których zostały m.in. powołane do życia.

Z drugiej jednak strony nie można za wszystkie istniejące na tym odcinku niedociągnięcia i braki winić wyłącznie władz oświatowych. Nie wszystko tu bowiem zależy od nich. Gdy piętrzą się trudne i napięte czasowo zadania (a w takim właśnie okresie znajdują się aktualnie władze oświatowe) i gdy środki na ich realizację są ograniczone, niezbędna staje się ostrzejsza selekcja i priorytetowe realizowanie celów podstawowych. Stąd jeśli dyrektorowi IKNiBO przyjdzie wybrać np. między organizacją kursu wakacyjnego dla nauczycieli-nowatorów (przeważnie dobrych nauczycieli i posiadających już studia magisterskie a kursem przygotowawczym na studia dla nauczycieli mat.-fiz.-chemii czy języków obcych, to zaakceptuje na pewno ten drugi, mimo że i pierwszy wyda mu się pożyteczny. Tak samo kurator chętniej da urlop z pracy i pokryje koszty dojazdu do uczelni studiującemu zaocznie nauczycielowi, niż pedagogowi-nowatorowi pragnącemu wziąć udział w interesującej go konferencji czy seminarium problemowym, nawet jeśli pedagog ten cieszy się jego osobistym uznaniem. Takie decyzje dyktuje bowiem logika faktów i hierarchia celów.

Czy znaczy to, że zorganizowana współpraca z nauczycielem-nowatorem zabrnęła w ślepy zaułek i że winna wobec tego być odłożona ad acta, do przysłowiowych lepszych czasów? Bynajmniej. Sytuacja w tym przejściowym okresie jest na pewno trudniejsza niż w innych latach, ale wcale nie beznadziejna. Przeciwnie, bliższa analiza tego zagadnienia wskazuje na istnienie szeregu rozwiązań, których uwzględnienie może nadać wcale pomyślny bieg całej sprawie.

Należałoby chyba zacząć od zewidencjonowania nauczycieli-nowatorów na terenie poszczególnych województw celem zorientowania się co do ich liczby, zainteresowań kierunkowych, prowadzonych prac i ewentualnych powiązań formalnych (z uczelniami, instytutami resortu oświaty itp.). Zadanie to winni wykonać wizytatorzy metodycy przedmiotowi pod patronatem najbliższego terenowego oddziału IKN. Następnie należałoby zorientować ich, na jaką pomoc mogą liczyć ze strony IKNiBO i wizytatorów przedmiotowych (ta ostatnia informacja też nie zawadzi, bo pomoc owa jest dość różnie interpretowana w terenie). Osoby o zainteresowaniach pokrywających się tematycznie z pracami prowadzonymi przez najbliższe IKNiBO winno się związać stałą współpracą z jego właściwymi komórkami (zespoły, zakłady).

W przypadku gdy zainteresowania te okażą się inne, powinno się zapewnić im współpracę z właściwą komórką merytoryczną wyższej uczelni lub innego IKNiBO czy instytutu resortowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, a w przypadku nauczycieli niektórych przedmiotów zawodowych — również z ich odpowiednimi ośrodkami resortowymi[1]. Placówki te prowadzą różne badania i chętnie widzą swych współpracowników w terenie. Dysponują też odpowiednimi funduszami na organizację specjalistycznych kursów problemowych (przeważnie w okresach ferii), pokrywanie prac zleconych, niektórych delegacji itp. Słowem, związanie się z nimi nauczyciela-nowatora jest dla niego ze wszech miar korzystne, łącznie z perspektywą ewentualnej pracy nad własnym rozwojem poprzez uzyskiwanie stopni naukowych. Oprócz tego najbliższy terenowy oddział IKN powinien:

1) zapraszać ich (na zasadzie dobrowolności) na niektóre swoje zebrania, seminaria, sesje i konferencje;

2) ułatwiać im prezentowanie swoich osiągnięć na imprezach naukowych i popularnonaukowych oraz za pośrednictwem autorskich odczytów pedagogicznych i drukowania najciekawszych prac w publikacjach instytutowych;

3) objąć ich rozdzielnikiem niektórych publikacji i materiałów rozprowadzanych przez IKNiBO.

Niezależnie od tego IKN w Warszawie winien kontynuować nadal działalność tzw. seminariów otwartych, gdzie obok osób przygotowujących prace pod kierunkiem prowadzącego seminarium mogą uczestniczyć także nauczyciele nie pragnący (przynajmniej na razie) rozwijać się poprzez uzyskiwanie stopni naukowych. Jest to inicjatywa słuszna i godna uwagi. Stwarza ona bowiem części nauczycieli-nowatorów możliwość bezpośrednich kontaktów z przedstawicielami największego w kraju stołecznego ośrodka naukowego. Wydaje się, że IKN winien obecnie pójść w tym względzie dalej. Celowe byłoby np. organizowanie okresowych spotkań (np. raz na kwartał czy pół roku) z nauczycielami-nowatorami z całego kraju. Na spotkaniu takim informowano by ich m.in.:

a) o najnowszych pracach i zamierzeniach władz oświatowych,

b) o tematyce, nad którą pracują aktualnie instytuty resortowe Min. Oświaty i Wychowania;

c) o formach współdziałania tych placówek z nauczycielami-nowatorami w rozwiązywaniu ważnych aktualnych i przyszłych problemów naszej oświaty.

Spotkania takie, organizowane na zasadzie dobrowolności uczestniczenia w nich zainteresowanych nauczycieli, odgrywałyby, jak można sądzić, dość istotną rolę w ukierunkowywaniu nauczycielskiego ruchu nowatorskiego i w jego większym niż dotychczas włączaniu się w dzieło wspólnego rozwiązywania wielu spraw, jakich w obecnym okresie przygotowywania i wdrażania w życie reformy systemu oświatowego jest niemało. Warszawa jak żadne inne miasto w Polsce jest predestynowana do organizowania takich spotkań.

Ważną rolę w integrowaniu i ukierunkowywaniu nauczycielskiego ruchu nowatorskiego mają do spełnienia również problemowe i przedmiotowe czasopisma pedagogiczne. Należy z satysfakcją stwierdzić, że niektóre spośród nich od pewnego już czasu próbują skupić wokół siebie nauczycieli-nowatorów reprezentujących ich specjalność kierunkową. W zamierzeniach tych winno się iść dalej organizując dla nich:

a) ciekawe spotkania informacyjno-dyskusyjne, gdzie prezentowano by m.in. aktualne i przyszłe zapotrzebowanie danego czasopisma na określony rodzaj prac (testy, konspekty, artykuły) i tematykę publikacji;

[1] Tak np. podobną działalność wśród nauczycieli rolniczych przedmiotów zawodowych prowadzi Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr i Upowszechniania Postępu w Rolnictwie w Poznaniu, Oddział Brwinów-Pszczelin.

b) częstsze ogłaszanie konkursów z nagrodami na najlepsze opracowania, pomysły i rozwiązania praktyczne z danego tematu lub zakresu wiedzy, z równoczesnym zapewnieniem publikacji najciekawszych prac na łamach czasopisma.

Publikacja osiągnięć stanowi ważny atut w ukierunkowanej działalności redakcji na tym odcinku. Publikacje dają bowiem nowatorom ogromną satysfakcję i stanowią dla nich silny bodziec do dalszej pracy nad własnym rozwojem. Nie bez znaczenia jest tu również fakt, że legitymowanie się wartościowszymi publikacjami stanowi w świetle przepisów jeden z warunków ubiegania się nauczyciela o wzorową ocenę jego pracy zawodowej.

Aby działalność nowatorska nauczyciela była owocna i przynosiła pożądane wyniki, musi on czuć w wizytatorze przedmiotowym (jako swym najbliższym pomocniku i doradcy) nie tylko kontrolera formalistę, ale także człowieka dużej kultury osobistej, głębokiej wiedzy, szerokich horyzontów myślowych i mistrzowskiej znajomości warsztatu pracy zawodowej. Pozornie wydaje się to oczywiste, ale tylko pozornie. W praktyce bywa natomiast różnie. Ludzie ci często ilością odbytych wizytacji i spotkań z nauczycielami oraz różnymi efektownymi wizualnie akcjami starają się zaskarbić sobie dobrą opinię u swych władz. Tymczasem wiadomo, że wszelka doraźna akcyjność i żywiołowa „radosna twórczość" to jedna z najgorszych form pracy w szkole, a wskaźniki ilościowe jest na ogół łatwiej osiągnąć od jakościowych. Nauczyciel-nowator na pewno więcej skorzysta np. z jednych roboczych odwiedzin wizytatora w jego szkole niż z kilku źle przygotowanych zebrań grupowych.

Dobrze się stało, że IKN i jego oddziały terenowe zajęły się ostatnio mocniej podnoszeniem poziomu wiedzy fachowej wizytatorów przedmiotowych. Kuratoria natomiast powinny ich intensywniej wdrażać do długofalowej pracy nad podnoszeniem wyników dydaktyczno-wychowawczych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na stopień zaangażowania podopiecznych nauczycieli w stałym wzbogacaniu i modernizowaniu form i metod ich pracy zawodowej. Wydatniejszą pomocą i opieką ze strony wizytatorów powinni cieszyć się zwłaszcza wyróżniający się ciekawymi i śmielszymi formami pracy nauczyciele-nowatorzy. Wynika to z faktu, iż są oni bardzo cennymi nosicielami postępu pedagogicznego w szkole. Praktyka wykazała bowiem, że zaprezentowany przez kolegę dobry przykład praktycznego rozwiązania danej kwestii lepiej przekonuje nauczycieli o potrzebie stosowania określonej nowości niż najbardziej instruktywna publikacja. Ludziom tym powinno się też w ramach istniejących możliwości stworzyć określone ułatwienia i zapewnić korzystniejsze warunki dla ich dalszej pożytecznej pracy dla dobra szkoły (jak pracownia, wyposażenie, kontakty itp.).

Artykuł niniejszy nie wyczerpuje całej listy propozycji, które w obecnej sytuacji mogłyby być wzięte pod uwagę w pracy z nauczycielami-nowatorami. Zasygnowaliśmy przykładowo tylko niektóre spośród nich. Sugerują one jednak wniosek, że mimo istniejących obiektywnych trudności w tym niełatwym bądź co bądź przejściowym okresie istnieją realne możliwości zmian na lepsze. Zastosowanie w praktyce tych rozwiązań wzmocniłoby niewątpliwie ruch nowatorski wśród nauczycieli, na czym ze zrozumiałych względów zależeć powinno naszej obecnej i przyszłej, zreformowanej szkole.

TADEUSZ NOWACKI: DYDAKTYKA DOSKONALENIA ZAWODOWEGO
Wrocław 1976, Ossolineum, ss. 268

Pedagogika pracy została wzbogacona o nową pozycję wydawniczą — „Dydaktykę doskonalenia zawodowego" — autorstwa Tadeusza Nowackiego. Jeśli zważymy, że spośród trzech wielkich obszarów problemowych pedagogiki pracy, zwanych w skrócie: kształcenie przedzawodowe, kształcenie zawodowe i doskonalenie zawodowe, właśnie obszar trzeci dotychczas nie miał odpowiednich do swej rangi opracowań, to wypadnie nam stwierdzić, że „Dydaktyce doskonalenia zawodowego" przypada rola wypełnienia tej dotkliwej już luki.

Recenzowana praca składa się z dwóch części. W części pierwszej — czterorozdziałowej — autor zajmuje się teoretycznymi podstawami doskonalenia zawodowego omawiając:

1) zapotrzebowanie na kadry,
2) cztery funkcje doskonalenia zawodowego,
3) szczeblowy system doskonalenia zawodowego,
4) podstawy dydaktyczne doskonalenia zawodowego.

Z kolei w części drugiej — sześciorozdziałowej — T. Nowacki w sposób systematyczny omawia elementy dydaktyki doskonalenia zawodowego, w tym:

1) rozwijanie umiejętności praktycznych — czynnościowych,
2) dyskusję i jej odmiany,
3) metodę przypadków i sytuacyjną,
4) formy organizacyjne w doskonaleniu zawodowym,
5) środki techniczne w doskonaleniu zawodowym,
6) trenery.

Dopełnienie strony treściowej recenzowanej pracy stanowią: przedmowa, posłowie, bibliografia, streszczenie w językach angielskim i rosyjskim oraz indeks nazwisk i indeks rzeczowy.

Punkt wyjścia prowadzonych rozważań teoretycznych stanowi określenie istoty i zadań oświaty ustawicznej oraz wyszczególnienie jej trzech równoległych i niezależnych nurtów:

— nurtu obejmującego właściwe procesy doskonalenia zawodowego,
— nurtu zwanego „systemem dyplomowym" i
— nurtu kształcenia bezinteresownego.

„W opracowaniach teoretycznych — pisze T. Nowacki — ujawniły się dość dobrze dwa nurty — nurt »dyplomowy« i mający świetne tradycje nurt oświaty bezinteresownej. Natomiast doskonalenie zawodowe pozostaje w stanie zbierania materiałów do swej przyszłej teorii" (s. 37). Zajmując się niektórymi zagadnieniami teoretycznymi i niektórymi zagadnieniami dydaktycznymi T. Nowacki dostarcza i buduje teorię doskonalenia zawodowego, której istotnymi składnikami strukturalnymi okazują się:

a) wyróżnione cztery funkcje dokształcania i doskonalenia zawodowego,
b) założenia szczeblowego systemu doskonalenia zawodowego.

A oto najbardziej istotne treści wymienionych składników strukturalnych teorii doskonalenia zawodowego.

Do wyróżnionych przez T. Nowackiego funkcji doskonalenia zawodowego należą:

1. Funkcja adaptacyjna lub wdrożeniowa, zakładająca: a) przystosowanie pracownika do stanowiska pracy, b) opanowanie przez niego maszyn i narzędzi oraz

operacji i technologicznych procedur postępowania, c) wejście pracownika w nurt życia społecznego zakładu pracy.

2. Funkcja wyrównawcza, gdy wymagania stanowiska przewyższają przygotowanie pracownika. Funkcja ta dotyczy: a) kompletowania załogi z osób nie posiadających dostatecznego przygotowania ani ogólnego, ani zawodowego, b) zmian w wymaganiach kwalifikacyjnych w związku z nowymi zarządzeniami władz, c) zmian w wyposażeniu maszynowo-narzędziowym lub w organizacji i układzie procesu produkcyjnego, jak również zmian w technologii, dokonujących się pod wpływem postępu technicznego i w wyniku rewolucji naukowo-technicznej, d) zmian w układzie społeczno-ekonomicznego i kulturalnego życia zakładu pracy, zakładających podwyższenie kultury ogólnej pracowników.

3. Funkcja renowacyjna, warunkująca: a) zaznajamianie się z nowymi osiągnięciami nauki i techniki, b) opanowywanie nowych umiejętności, co jest nieodzowne w związku z ciągłymi tendencjami modernizacyjnymi w procesie produkcji.

4. Funkcja rekonstrukcyjna, aktualna wówczas, gdy przygotowanie pracownika przewyższa wymagania stanowiska pracy i w następstwie stwarza możliwość dążenia do doskonalenia, racjonalizatorstwa i wynalazczości.

Prawidłowe realizowanie wyżej wymienionych funkcji uzależnione jest od wielu czynników, w tym od bardzo starannego doboru zadań oraz form, zasad, metod i środków dokształcania i doskonalenia zawodowego. Z kolei sens postępowania wyznaczonego przez dane funkcje określa koncepcja szczeblowego systemu doskonalenia zawodowego. Po prostu — podstawową ideą organizacji doskonalenia zawodowego — według T. Nowackiego, winno być hierarchiczne uporządkowanie form, metod i środków oraz sposobów doskonalenia zawodowego, które pozwalałyby na wyprowadzanie z surowego stanu wyjściowego umiejętności do poziomu mistrzowskiego. „Aby taki system doskonalenia uczynić atrakcyjnym i owocnym, trzeba go połączyć z systemem awansów i tytułów zawodowych, które razem mogą otwierać przed młodym pracownikiem całożyciową perspektywę doskonalenia w zawodzie" (s. 90).

Dla każdego zawodu można zaproponować pięciostopniowy układ tytułów zawodowych, np.: modelarz odlewniczy, starszy modelarz odlewniczy, specjalista modelarz odlewniczy, starszy specjalista modelarz odlewniczy i mistrz modelarz odlewniczy lub aspirant, mechanik, starszy mechanik, mechanik dyplomowany i starszy mechanik dyplomowany itp. Propozycje powyższe mają na celu wyjście naprzeciw trudnej sytuacji, gdy większość procesów doskonalenia zawodowego cechuje żywiołowość, brak powszechniej uznanych celów o pewnej perspektywie (s. 92).

Wyżej przedstawione rozważania i propozycje publikowane były już przez T. Nowackiego wcześniej, lecz w tej dopiero pracy nabierają one charakteru bardzo zwartej koncepcji teoretycznej, przy tym wzmocnionej rozwiązaniami dydaktycznymi, czemu poświęcony jest rozdział IV części pierwszej i cała część druga.

System doskonalenia zawodowego będzie odpowiadał wymaganiom postępowej dydaktyki — pisze autor — gdy: a) stworzy najlepsze warunki orientacji pracownika w świadomym procesie doskonalenia i osiągania poziomu twórczego, b) ułatwi wysiłki nauczyciela, c) zapewni pełne bezpieczeństwo i higienę pracy, d) pozwoli na najbardziej napięte wykorzystanie czasu przeznaczonego na doskonalenie (s. 120).

Zgodnie z powyższym w części drugiej recenzowanej pracy autor analizuje możliwości dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie, przy czym twierdzi, że najbardziej skuteczne w tym względzie okazać się mogą metody praksyjne, w tym:

1) metody nauczania umiejętności praktycznych, do których zaliczyć można pokaz, ćwiczenie i omówienie albo instruktaż,

2) dyskusja z uwzględnieniem różnych jej odmian, a więc dyskusja obserwowana,

wielokrotna, wielokrotna limitowana, konferencyjna, okrągłego stołu i sesja nowych pomysłów.

3) metoda przypadków i sytuacyjna oraz związane z nimi: inscenizacja, gry ekonomiczne i przemysłowe oraz poczta codzienna.

Wyróżnienie i omówienie tych metod dokształcania i doskonalenia zawodowego stanowi novum w rozwiązaniach dydaktycznych, bowiem autor oderwał się od powielanych od wieków schematów i stworzył układ metodyczny ściśle dostosowany do treści oraz form organizacyjnych doskonalenia zawodowego. Wprawdzie dość interesujący w tym względzie obraz dał wcześniej B. Dłużniewski w pracy: „Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym" (PWSZ 1971, BKZ), lecz T. Nowacki nadał swoim rozważaniom i propozycjom charakter systemu dydaktycznego. W ramach form organizacyjnych autor wyróżnia i omawia kursy, praktyki i wycieczki oraz podróże studyjne.

Dwa ostatnie rozdziały pracy poświęcone są środkom dydaktycznym stosowanym w doskonaleniu zawodowym ze szczególnym uwzględnieniem trenerów i maszyn dydaktycznych.

Już z powyższego przeglądu wynika, że „Dydaktyka doskonalenia zawodowego" oddać może cenne usługi różnym odbiorcom, w tym teoretykom i praktykom, a nade wszystko organizatorom i realizatorom różnych form doskonalenia zawodowego. Otwiera ona nowy rozdział dydaktyki, a także daje początek nowym spojrzeniom na te wszystkie problemy, które dotychczas traktowano albo marginesowo, albo też przez pryzmat dydaktyki ogólnej. I na tym polega największa wartość recenzowanej pracy.

Do braków opracowania czy tylko spraw dyskusyjnych zaliczyłbym następujące:

1. Rozdział I w części pierwszej wydaje się mało spójny, bowiem podjęto w nim sprawy jak gdyby różne. Ustosunkowanie się do wyników Kongresu Techników czyni wrażenie wytworzenia sytuacji problemowej, z kolei omówienie doskonalenia w koncepcji oświaty ustawicznej nabiera charakteru rozważań pojęciowych. W tym sensie tytuł rozdziału nie odpowiada w pełni treściom zawartym w tym rozdziale.

2. W rozdziale IV części pierwszej na stronie 116 brak jest wyraźnego rozróżnienia form i metod doskonalenia zawodowego, przy tym zastosowana w tym miejscu klasyfikacja nie została uwzględniona w części drugiej. Może należałoby utrzymać zastosowany wcześniej (w „Podstawach dydaktyki zawodowej") podział na metody zajęć teoretycznych i praktycznych i zaakcentować jeszcze bardziej ich praksyjność?

3. Odczuwa się brak omówienia niektórych interesujących propozycji dydaktycznych, np. wykładu praksyjnego.

Osobiście widzę potrzebę upowszechnienia tej cennej pracy.

Zygmunt Wiatrowski
Bydgoszcz

JADWIGA BIŃCZYCKA: KSZTAŁTOWANIE KARNOŚCI UCZNIÓW
Warszawa 1976, WSiP, ss. 140

Książka J. Bińczyckiej ma ściśle określonego adresata, skierowana jest bowiem do początkujących nauczycieli — ma im pomóc w wypracowaniu sobie racjonalnego poglądu na tak istotny aspekt pracy wychowawczej, jakim jest kształtowanie karności uczniów, a także podpowiedzieć konkretne metody pracy. Sądzę jednak, że ze względu na ogromną aktualność poruszonego problemu w naszym, wciąż unowocześnianym systemie wychowania, jak też ze względu na wartość tej książki

mogą z pożytkiem dla siebie przeczytać ją wszyscy nauczyciele, a także rodzice.

Prezentowana przeze mnie praca składa się z trzech części. Pierwsza z nich („Istota i proces kształtowania karności w świetle literatury") poświęcona jest omówieniu zagadnień teoretycznych, związanych z kształtowaniem karności u dzieci. Przedstawiony jest też w niej krótki rys historyczny, obrazujący rozwój poglądów na ten temat. Swoje rozważania oparła Autorka na bardzo bogatej literaturze z zakresu filozofii, etyki, pedagogiki i psychologii. Prezentując własne stanowisko, korzysta głównie z koncepcji Sergiusza Hessena, poddając ją jednak koniecznej modyfikacji, wykorzystuje także niektóre idee makarenkowskie.

Proces kształtowania karności ściśle wiąże z rozwojem moralności dziecka. Przebieg tego rozwoju przedstawia zgodnie z poglądami Hessena, dzieląc go na trzy etapy: anomii — przypadający na okres przedszkolny oraz heteronomii i później autonomii, które dziecko osiąga w okresie szkolnym. Wszystkie te etapy muszą wystąpić w rozwoju w określonej kolejności i każdy poprzedni nosi w sobie zaczątki kolejnego. W tym ujęciu „proces kształtowania karności jest procesem interioryzacji norm społecznych, którym jednostka podporządkowuje się w trakcie swego rozwoju" (s. 22). W związku z tym wyróżnia Autorka różne rodzaje karności: anomiczną (uleganie narzuconym normom), heteronomiczną (przymus uświadomiony, ale jeszcze nie uwewnętrzniony) oraz autonomiczną (przymus własnych przekonań) — s. 25. Celem wychowawcy winno być ukształtowanie u dziecka karności autonomicznej.

Aby mówić o karności, trzeba, według J. Bińczyckiej, zakładać współwystępowanie elementów świadomości, uczuć i woli. Bez ich udziału „karna postawa jest jedynie wynikiem tresury, automatyzacji zachowań" (s. 26). Te założenia wstępne prowadzą do sformułowania następującej definicji k a r n o ś c i (podkr. — WS): „karność autonomiczna to podporządkowanie się jednostki akceptowanym przez nią intelektualnie i emocjonalnie normom moralnym, obowiązującym w danym społeczeństwie oraz umiejętność i potrzeba zgodnego z nimi działania" (s. 26).

Do zacytowanej definicji można mieć jedno zastrzeżenie — utożsamia ona karność w ogóle z karnością autonomiczną. Stanowi to pewną sprzeczność z poprzednio zaprezentowaną koncepcją istnienia trzech rodzajów karności. Dlatego poprawniejsza wydaje się szersza definicja, określająca karność jako respektowanie norm. Trudno bowiem zakładać, że dzieci znajdujące się na etapie np. heteronomii nie są karne. Z drugiej jednak strony zrozumiałą jest rzeczą, że Autorka koncentruje się na tym najwyższym poziomie karności, gdyż właśnie on jest celem wszelkich zabiegów wychowawczych.

Kolejnym problemem omawianym w części teoretycznej pracy są czynniki wpływające na proces wychowania, a w tym kształtowania karności. J. Bińczycka wyróżnia trzy — społeczny, psychologiczny i pedagogiczny, podkreślając jednocześnie, że działają one wszystkie razem jako całość. Przez czynnik społeczny Autorka rozumie „te wszystkie wpływy, które wynikają z przynależności do grupy społecznej, z określonej roli społecznej, systemu społecznych oczekiwań i społecznej kontroli" (s. 28). Czynnik psychologiczny to układy stosunków interpersonalnych między wychowawcą a wychowankiem, natomiast pedagogiczny — są to sytuacje świadomie tworzone przez wychowawcę zgodnie z regułami wychowania.

Podział ten, moim zdaniem, stanowi słaby punkt książki, a to dlatego, że po pierwsze — jest nieostry — w przedstawionym ujęciu czynnik społeczny i psychologiczny niczym się nie różnią między sobą, drugi jest konkretnym aspektem pierwszego; układ stosunków interpersonalnych między wychowawcą a wychowankiem warunkowany jest bowiem ich rolami społecznymi, systemem oczekiwań społecznych itp. Po drugie — odczuwa się brak zwrócenia uwagi na zagadnienia tak ważne, jak indywidualne cechy osobowości dziecka i nauczyciela. W przypadku nauczyciela czynnik ten jest pośrednio respektowany poprzez uwzględnienie typów

wychowawcy (autokratyczny, demokratyczny, okazjonalny). Nie wyczerpuje to jednak problemu, gdyż wybór sposobu kierowania klasą nie jest prostą funkcją cech osobowości nauczyciela, a zatem nie charakteryzuje go w pełni.

Sprawie tej poświęcam tyle uwagi dlatego, że sposób jej potraktowania odbił się na dalszej części pracy, na programie badań, ich analizie i wnioskach. Tak więc pominięcie wskazanego aspektu problemu kształtowania karności wydaje się być istotnym mankamentem pracy.

W drugiej części książki Autorka omawia poglądy nauczycieli praktyków na sprawę karności. Podstawę dla sformułowanych sądów stanowiły badania, w których stosowano różnorodne metody — obserwację, analizę dokumentacji szkolnej, realizowane zarówno przez Autorkę jak i nauczycieli ankiety i wywiady. Wyniki badań świadczą, zdaniem J. Bińczyckiej, że według dużej części nauczycieli uczeń karny to taki, „który dobrze «odbiera» i «wydaje» lekcje, nie przeszkadza nauczycielowi w jego funkcji przekazywania wiadomości" (s. 59). Zgadzając się w pełni z Autorką, iż tak wyrażone oczekiwania nauczycieli w stosunku do wychowanków nie są zjawiskiem rzadkim w szkole, chciałbym zwrócić uwagę na pewne niebezpieczeństwo, jakie tkwi w uogólnianiu zaprezentowanych przez Nią badań. W badaniach tych mianowicie operowano stale określonym pojęciem karności, które to pojęcie bywa jednak bardzo różnie rozumiane, niekoniecznie tak, jak proponuje Autorka. Często właśnie kojarzy się je z zewnętrznymi objawami zdyscyplinowania. Używając zatem tego terminu w wywiadach i ankietach „uruchomiono" być może taki właśnie kierunek myślenia respondentów. Tak więc w moim odczuciu w badaniach ustalono raczej sposób definiowania terminu karność, a nie poglądy nauczycieli na temat celów ich pracy nad kształtowaniem osobowości społecznej ucznia. Być może rzeczywiście nauczyciele zbyt często chcą mieć uczniów biernie poddających się dyscyplinie społecznej, a więc w ich pojęciu karnych, ale uważam, że przedstawione badania do takich wniosków nie uprawniają. Aby uzyskać bardziej wiarygodne informacje w tym zakresie, należało w ankietach i wywiadach stawiać pytania odnoszące się do treści proponowanego przez Autorkę pojęcia karności, a nie do jego nazwy.

Kolejny problem to „typowe metody kształtowania karnej postawy". Z badań Autorki wynika, że w procesie kształtowania karności bardzo dużą uwagę przywiązuje się do karania, mniejszą natomiast do działań pozytywnych i profilaktycznych. Ciągle sprawą otwartą jest stosowanie kar cielesnych — tylko 22% badanych zdecydowanie wypowiedziało się przeciwko nim. Nauczyciele, zdaniem Autorki, nie doceniają metod aktywizujących oraz uspołeczniających, o czym świadczyły zarówno wypowiedzi ankietowanych, jak też analiza lekcji wychowawczych. J. Bińczycka sądzi, że brak zrozumienia ogólnej struktury procesu wychowania jest zasadniczą przeszkodą we właściwym wypełnianiu ich treścią. Z uwagą tą nie można do końca się zgodzić. Wydaje się, że również dużą rolę odgrywa inwencja nauczyciela, przynajmniej w fazie początkowej, kiedy kształtuje się model pracy wychowawczej z klasą. Na tym etapie wybór konkretnych działań może być trudny nawet dla nauczyciela dobrze rozumiejącego założenia współczesnego systemu wychowania. Do właściwej bowiem realizacji tych założeń potrzebne jest jednak i doświadczenie, i trening. Jest to swoistego rodzaju sztuka, której trzeba się nauczyć. Niestety, przygotowanie do zawodu nauczycielskiego nie zapewnia odpowiedniej praktyki w tym względzie.

Dalsze badanie opinii nauczycielskich dotyczyło poglądów na temat przyczyn niekarności uczniów. Jak wynika z przeprowadzonych przez Autorkę wywiadów, problem ten widziany jest przez nauczycieli wszechstronnie. Winę przypisują w równej mierze domowi i szkole oraz często spotykanej nieumiejętności harmonijnej współpracy tych dwóch zasadniczych instytucji wychowawczych. Podkreśla

się też wpływ szerszego środowiska społecznego, pod którego działaniem pozostają uczniowie.

Autorka szczególną uwagę zwraca na wypowiedzi akcentujące błędy tkwiące w samej szkole. Spośród wielu poruszonych problemów jeden wybrała do bliższego omówienia. Jest to wpływ typów kierowania klasą na kształtowanie karności uczniów. Aby uchwycić zależność między tymi czynnikami, przeprowadzono oddzielne badania. Ich przebieg i wyniki omówione są w kolejnym, czwartym rozdziale tej części książki. Z danych wynika, iż w grupie badanych nauczycieli przeważającą część stanowią „demokraci" (62,9%). W dalszej analizie Autorka starała się ustalić zależność między prezentowanym przez nauczycieli typem kierownictwa a ich płcią, wykształceniem i stażem pracy w zawodzie nauczycielskim. Z tabel, które ilustrują wyniki tej analizy, wynika, że wybór demokratycznego stylu kierowania najsilniej wiąże się ze stażem pracy. Najkorzystniej wypadła grupa nauczycieli pracujących od 5 do 10 lat w zawodzie.

Niestety, te niezmiernie interesujące dane nie przedstawiają pełnej wartości statystycznej, gdyż nie zawsze właściwie ustawiony został kierunek badania związku między zmiennymi. Brakuje szczególnie określenia rozkładu typów wychowawców w grupach badanych ze średnim, półwyższym i wyższym wykształceniem, a także określenia tegoż rozkładu dla grup badanych, mieszczących się w przyjętych przedziałach stażowych (do 5 lat pracy, od 5 do 10 itd.).

Być może taka analiza pozwoliłaby odkryć silniejsze związki między analizowanymi czynnikami. Wytknięta tutaj luka w statystycznym opracowaniu materiału o tyle przeszkadza w lekturze, że dotyczy bardzo interesujących danych, które dla wielu czytelników mogłyby mieć wartość autonomiczną, poza dalszym tokiem rozważań Autorki. Nie decyduje to jednak o wartości całej pozycji, gdyż ta część książki zawiera informacje tylko o badaniach sondażowych w zakresie praktyki szkolnej.

Trzecia część książki zatytułowana „Możliwość przemian — próba eksperymentalna w zakresie kształtowania karności" zawiera opis eksperymentu naturalnego przeprowadzonego w V klasie Szkoły Podstawowej nr 12 w Katowicach. Celem eksperymentu była weryfikacja hipotezy zakładającej, że organizacja na terenie klasy małych grup dziecięcych podejmujących samodzielną pracę i kierowanych przez wychowawcę typu demokratycznego spowoduje pojawienie się karnej postawy u uczniów „wyrażającej się w podporządkowaniu normom wypływającym z potrzeb współżycia, z potrzeb działania, a nie nawykowej subordynacji wobec zewnętrznych nakazów" (s. 82). Wybór klasy V do eksperymentu Autorka uzasadnia dwiema przesłankami — po pierwsze, właśnie klasy piąte nie były w Polsce poddawane dotychczas badaniom eksperymentalnym w tym zakresie, chociaż istnieje przekonanie, że na tym poziomie nauczania pojawiają się poważne trudności wychowawcze, po drugie, uczniowie klasy piątej mogą już mieć intelektualnie przyswojone normy moralne, a ich wolicjonalna i emocjonalna akceptacja wymaga w tym okresie specjalnego wzmocnienia.

Bardzo szczegółowo opisany przebieg eksperymentu, który trwał cały rok szkolny, potwierdza wpływ samodzielnej działalności dzieci realizowanej w zespołach, pod demokratycznym kierownictwem nauczyciela na kształtowanie się autonomicznej karności. Wszystkie te czynniki wzajemnie się warunkują i muszą występować równocześnie. Eksperyment wykazał także, że zastosowanie wymienionych metod pracy samo w sobie nie gwarantuje powodzenia, że „...muszą być przestrzegane podstawowe zasady systemu wychowawczego, a modyfikatory eksperymentalne powinny być traktowane jedynie jako wzmacniacze tego systemu" (s. 122). Uwaga ta ma istotne znaczenie dla czytelnika. Każe we właściwych wymiarach widzieć znaczenie określonych metod pracy pedagogicznej, które jakże często w naszych

szkołach traktowane są jako panaceum na wszystkie trudności wychowawcze.

Książkę zamyka „Podsumowanie i wnioski". W tym rozdziale znajdujemy krótkie streszczenie założeń teoretycznych i zasad organizacyjnych badań oraz ich wyników. Bardzo cenne wydają się wnioski dotyczące kształcenia nauczycieli. Autorka proponuje, aby w realizacji przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych w większym stopniu omawiać teoretyczne i praktyczne zagadnienia kształtowania karności oraz posługiwać się socjo- i psychodramą dla bardziej kontrolowanego przeżywania pierwszych trudnych doświadczeń. Ponadto młody nauczyciel w szkole winien korzystać z pomocy doświadczonego pedagoga, który byłby dla niego autentyczną podporą „w sensie psychologicznym i metodycznym" (s. 133).

Sądzę, że ta krótka prezentacja treści i wartości książki J. Bińczyckiej dowodnie świadczy, iż może się stać ona pożyteczną lekturą dla każdego nauczyciela. Wskazane usterki nie obniżają jej walorów, a jedynie wskazują potrzebę dalszych badań nad problemem kształtowania karności uczniów. Lekturę tej pracy ułatwia i uprzyjemnia lekki i potoczysty styl.

Jest to więc książka naprawdę godna polecenia.

Wojciech Soborski
Kraków

N.F. TAŁYZINA: UPRAWLENIJE PROCESSOM USWOJENIJA ZNANIJ
Izdatielstwo Moskowskogo Univiersitieta, Moskwa 1975, ss. 344

Praca N.F. Tałyziny pt. „Kierowanie procesem przyswajania wiedzy" pozostaje w ogólnym nurcie badań innowacyjnych w dydaktyce. Punktem ich wyjścia jest teza głosząca, że należyte funkcjonowanie szkoły w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego wymaga szeroko pojętej nowelizacji, zwłaszcza stosowania metod dydaktycznych opierających się na kierowaniu procesem samodzielnego rozwiązywania przez uczniów różnorodnych problemów. Na kształcie i zawartości książki zaważyła dobra znajomość autorki współczesnych tendencji oświaty i wychowania. Znalazły one najpełniejszy wyraz w licznych raportach o systemach edukacyjnych.

Recenzowana książka zawiera rozległą tematykę wyszczególnioną w jej tytule. Została ona poza wstępem, zakończeniem i bibliografią trafnie rozmieszczona w sześciu rozdziałach. Oto wyrażony w nazwie rozdziałów zakres rozpatrywanej w książce tematyki: Wymogi wobec psychologicznej teorii nauczania jako podstawy sterowania procesem uczenia się; Teoria etapowego kształtowania się czynności umysłowych; Tworzenie poszczególnych działań umysłowych i pojęć naukowych; Sposoby tworzenia działalności poznawczej; Asocjacyjno-odruchowa teoria jako podstawa nauczania programowanego; Behawioryzm jako psychologiczna podstawa nauczania programowanego.

Prezentowana praca jest uwieńczeniem wieloletniej, ustawicznej pracy naukowej jej autorki służącej wyjaśnianiu złożonych prawidłowości, które rządzą procesem dydaktyczno-wychowawczym. Osią tematyczną książki są psychologiczne i cybernetyczne aspekty nauczania programowanego, chociaż tylko niektóre rozdziały sygnalizują to w swoich tytułach. Zdaniem N.F. Tałyziny kształcenie należy do tych sfer ludzkiej działalności, w której znajdują silne odbicie główne komponenty przyspieszonego rozwoju, zwanego rewolucją naukowo-techniczną. Te komponenty to: związek nauki z praktyką, automatyzacja niektórych czynności wykonywanych dotychczas przez człowieka, wzrost funkcji sterowania w nowoczesnej

organizacji różnych aspektów życia. Wymienione tendencje cywilizacji znalazły najpełniejszy wyraz w systemie kształcenia w postaci programowania dydaktycznego, którego celem jest optymalizacja kierowania procesem nauczania. Współczesne zdobycze psychologii i techniki stwarzają duże możliwości usprawnienia kierowania nauczaniem i uczeniem się.

Jakkolwiek klasyczne wersje nauczania programowanego nie miały bezpośredniego związku z cybernetyką, to jednak w rzeczywistości ze względu na swe treści były one wprowadzeniem cybernetyki do procesu dydaktycznego. Stąd nieprzypadkowo nauczanie programowane często jest uważane jako cybernetyczne ujęcie procesu nauczania.

N. F. Tałyzina dowodzi, że rozwój teorii i praktyki nauczania programowanego uzależniony jest od stopnia respektowania w nim wskazań sformułowanych przez ogólną teorię kierowania oraz psychologiczno-pedagogiczne prawidłowości procesu dydaktycznego. Niedocenianie tych wskazań w nauczaniu programowanym prowadzi do jednostronnego (psychologicznego, cybernetycznego i empirycznego) pojmowania i wypaczania sensu interesującego nas elementu nowej technologii kształcenia.

Dla realizacji idei nauczania programowanego konieczne są szeroko zakrojone badania skierowane na opracowanie teoretycznych podstaw tego procesu. Powinny one zmierzać w kilku kierunkach. Przede wszystkim proces nauczania musi być wszechstronnie zbadany jako jeden z systemów kierowania. Należy to do zadań cybernetyki, lecz wiąże się z koniecznością wyjaśnienia szeregu problemów psychologiczno-pedagogicznych systemu kierowania. Kierowanie traktuje się tu jako wpływ systemu kierującego na stan elementów strukturalnych systemu kierowanego. Rozróżniono kierowanie otwarte i cykliczne (zamknięte). Pierwsze z nich nie posiada sprzężenia zwrotnego. Przy kierowaniu cyklicznym zabezpieczyć należy: wskazanie celu kierowania; ustalenie stanu wyjściowego systemu; program oddziaływania obejmujący podstawowe, przejściowe stany określane swoistymi cechami kierowanego procesu celem kierowania stanem wyjściowym systemu; zebranie informacji według określonego systemu parametrów o stanie informacji kierowanego systemu w każdym momencie kierowania (sprzężenie zwrotne); przetworzenie informacji otrzymanej kanałem sprzężenia zwrotnego i opracowanie oddziaływań korektywnych (regulujących); realizowanie oddziaływań regulujących. Kierowanie procesem nauczania przebiegać powinno zgodnie z tym schematem.

Trzon pracy wypełnia krytyczna analiza teorii: behawioryzmu, asocjacji i etapowego kształtowania czynności umysłowych, traktowanych jako modele nauczania w ogóle, a programowanego w szczególności. N. F. Tałyzina przypomina, że behawioryzm i neobehawioryzm stanowią wiodącą w krajach kapitalistycznych podstawę teoretyczną nauczania programowanego. Sprowadzają one proces uczenia się do mechanicznego powtarzania, a proces nauczania do formuły S→R→Rf→E, gdzie S oznacza bodziec, R — reakcję, Rf — wzmocnienie, a E — zadowolenie lub niezadowolenie z uzyskanego efektu. Związek między S i R wyznaczają prawa nauczania. Najważniejsze z nich to prawo: efektu, powtarzalności i gotowości. Myślenie ujmuje się tu wyłącznie jako środek umożliwiający jednostce przystosowanie się do warunków otaczającego świata. Z kolei analiza tego myślenia prowadzona jest tylko na płaszczyźnie zależności zachodzących między bodźcami i reakcjami na te bodźce z pominięciem lub niedocenianiem warunków wewnętrznych organizmu, jego świadomości. Jest to sprzeczne z marksistowską teorią poznania, która traktuje myślenie jako specyficzną formę odzwierciedlenia obiektywnie istniejącej rzeczywistości.

Behawioryzm nie może stanowić teoretycznej podstawy dla nauczania programowanego również z tego względu, ponieważ nie gwarantuje on kształtowania racjonalnych form działalności poznawczej wraz z różnymi postaciami myślenia,

Podobnie oparcie nauczania programowanego na asocjacyjno-odruchowej teorii psychologicznej nie zabezpiecza kształtowania działalności poznawczej uczniów. Tymczasem działalność poznawcza określa efektywność wszelkiego nauczania. Podniesienie efektywności kształcenia stanowi sens nauczania programowanego od chwili jego powstania.

Najbardziej wartościową teoretyczną podstawą dla nauczania programowanego jest teoria operacyjno-interiorystyczna zwana koncepcją etapowego kształtowania czynności umysłowych (tieoria poetapnogo formirowanija umstwiennych diejstwij) opracowana przez P. J. Galpierina. Bazuje ona na zdobyczach radzieckiej psychologii I. S. Wygotskiego, A. N. Leontiewa, S. L. Rubinsztejna i ich następców. Teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych jest oryginalną koncepcją psychologiczną. Interpretuje powstanie i strukturę procesów psychicznych. Jest ona także koncepcją dydaktyczną, ponieważ postuluje inną organizację procesu uczenia się w stosunku do tych, które lansują asocjacyjne, strukturalne i funkcjonalne teorie uczenia się.

Główne twierdzenia koncepcji etapowego kształtowania czynności umysłowych sprowadzają się do czterech tez. Oto ich treść:

1. Działania praktyczne są genetycznie pierwotne w stosunku do procesów psychicznych i stanowią podstawę operacji umysłowych.

2. Rozwój aktów poznawczych polega na stopniowej interioryzacji działań. W miarę postępu interioryzacji czynności te dokonywane są na coraz bardziej złożonych, abstrakcyjnych treściach.

3. Interioryzacja nie ogranicza się do uzewnętrznienia własnych działań podmiotu, lecz bywa uzupełnieniem doświadczeń społecznych.

4. Zanim działanie praktyczne przybierze postać czynności umysłowej, musi przejść przez szereg faz pośrednich. Wyróżnia się fazę działania na etapie: materialnym (przedmiotowym); mowy głośnej; mowy cichej; mowy wewnętrznej. Działanie w tych stadiach poprzedza etap orientacji o zakresie działania (kształtowania się orientacyjnej podstawy czynności).

W teorii operacyjno-interiorystycznej P. J. Galpierina wyróżnia się cztery zasady. Pierwsza z nich zakłada konieczność zastąpienia tradycyjnych metod przyswajania wiedzy rozwiniętymi działaniami na przedmiotach materialnych lub zmaterializowanych. Następna zasada mówi o nierozerwalnym związku, jaki istnieje między działalnością zewnętrznoprzedmiotową dziecka a jego działalnością umysłową. Trzecia zasada głosi, że przejście z działań na przedmiotach materialnych lub zmaterializowanych na czynności umysłowe musi odbywać się stopniowo. Umożliwia to nauczycielowi kontrolę i interwencję dydaktyczną oraz pozwala poznać przebieg operacji umysłowych ucznia. Ważność wstępnej orientacji w działaniu podkreśla P. J. Galpierin w ostatniej zasadzie swej teorii. Stwierdza w niej, że orientacja ta zapobiega błędom uczynności ucznia, ukazuje mu jeszcze przed rozpoczęciem działania jego produkt. Ponadto informuje ucznia, jakie czynności i w jakiej kolejności wykonywane doprowadzą go do zamierzonego celu.

Skoro praktyczna działalność człowieka odgrywa w jego rozwoju tak ważną rolę, to fakt ten nie może być pomijany w analizie i modelowaniu procesu uczenia się. Stąd też uczniowie, jeśli mają uczyć się skutecznie, powinni mieć możność wykonania szeregu różnorodnych czynności składających się na współcześnie pojmowany proces kształcenia. Czynności te składają się z szeregu operacji. Trzeba je, jak już podkreślano, wykonać w etapach, w odpowiedniej kolejności. Takie postępowanie stanowi istotę działania. W procesie działania biorą udział operacje: orientacyjne (objaśniające), wykonawcze i kontrolne. Klasyfikacja ta odzwierciedla fakt, że proces dydaktyczny przedstawia sobą mikroukład sterowania zawierający w swej strukturze organ: sterujący (orientacyjna część działania), wykonawczy (wyko-

nawcza, czyli robocza część działania) oraz mechanizm obserwacji i porównania (kontrolna część działania).

Przedstawiona teoria czyni czynności miarą działalności poznawczej. Ukazuje ona strukturę działalności poznawczej i jej części składowe. Dysponuje systemem charakterystyk działalności poznawczej, nieodzownych dla programowania różnych jej odmian i kierowania procesem ich formułowania. Stąd koncepcja etapowego kształtowania czynności poznawczych pozwala oprzeć nauczanie programowane na trwałych podstawach teoretycznych. Oznacza to, że teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych stwarza interesującemu nas tu elementowi technologii kształcenia nowy etap jego rozwoju, zasadniczo różny od tego, którym dotąd kroczyło nauczanie programowane. Prowadzi on do istotnego wzrostu efektywności procesu nauczania.

Oparcie programowania dydaktycznego o teorię etapowego kształtowania czynności umysłowych umożliwia modelowanie różnych aspektów działalności poznawczej i zabezpiecza formułowanie szeregu jej charakterystyk. Dowodzą tego przeprowadzone przez P. J. Galpierina i N. F. Tałyzinę eksperymenty nad efektywnością nauczania programowanego, realizowanego zgodnie z założeniami teorii etapowego kształtowania czynności umysłowych [1].

Zasygnalizowana treść książki nie wyczerpuje jej złożonej i bogatej problematyki, której szczegółowe poznanie pozostawia się bezpośrednio czytelnikom. Wynika z niej, że N. F. Tałyzina podjęła w swej pracy temat trudny i odniosła w jego rozwiązywaniu pełny sukces. Publikacja „Kierowanie procesem przyswajania wiedzy" odznacza się licznymi walorami. Wśród walorów metodologicznych recenzowanej pracy na szczególne podkreślenie zasługuje interdyscyplinarne ujęcie rozpatrywanej w niej problematyki. Świadczy o tym umiejętne sięganie po zdobycze psychologii, ogólnej teorii kierowania, cybernetyki i pedagogiki przy poszukiwaniu dróg aktywizacji działalności poznawczej uczniów w obrębie nauczania programowanego. Dzięki temu praca ta jest interesującym spojrzeniem na nauczanie programowane z pozycji ogólniejszych prawidłowości występujących we współczesnej pedagogice i nauk z nią współdziałających.

Książka ta charakteryzuje się skłonnością do pogłębionej analizy oraz bardzo abstrakcyjnym, nieomal geometrycznym sposobem rozumowania. Dotyczy to głównie przedstawienia w niej takich problemów szczegółowych, jak: drogi tworzenia i badania pojęć naukowych, czynności znajdujące się u podstaw pojęć, warunki zapewniające sterowanie procesem przyswajania działań i pojęć; właściwości przyswajania czynności związanych z kontrolą utworzonych pojęć; możliwości przyswajania pojęć; modelowanie czynności poznawczych; kierunki badań w dziedzinie nauczania programowanego; behaviorystyczna teoria nauczania w świetle metodologicznych i cybernetycznych wymogów uczenia się.

Autorka słusznie odrzuca rozpowszechnioną wśród programistów, a nieuzasadnioną klasyfikację programów, opierającą się na cesze liniowości i rozgałęzienia. Podziela w tym zakresie pogląd D. Klausa opierania podziału tekstów programowanych według rozumienia procesu nauczania i podstaw teoretycznych, na których oparto konstrukcję programów.

Książka wyróżnia się spójną, logiczną strukturą zawartych w niej treści i interesującą formą przedstawionych zagadnień. Logika układu treści odnosi się do całości pracy, jej poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów, w których każdy fragment jest przygotowaniem do poznania następnego. N. F. Tałyzina, doskonały znawca tematu, unika rozległych, erudycyjnych komentarzy, buduje obraz faktów, wiąże

[1] P. J. Galpierin, N. F. Tałyzina (red.): Uprawlenije poznawatielnoj diejatielnosti uczaszczichsja, MGU Moskwa 1972 (Por. recenzję tej pracy pióra K. Denek i M. Górski zamieszczoną w „Neodidagmata" 1975, tom VI, s. 221—224).

je w łańcuchy przyczynowo-skutkowe. Wysuwając szereg problemów prowokuje do własnych przemyśleń i ocen.

Pracę wzbogaca selektywny zestaw 307 pozycji (w języku rosyjskim i angielskim) literatury przedmiotu, które charakteryzują się względnie trwałymi wartościami naukowymi. Bibliografia pochodzi sprzed 1970 r., mimo że książkę wydano w 1975 r.

Coraz trudniej wyobrazić sobie publikację naukową pozbawioną streszczeń w językach obcych, indeksów rzeczowych i osobowych. Niestety, książka ta nie zawiera tych elementów współczesnej publikacji. Utrudnia to jej lekturę.

W konkluzji należy stwierdzić, że recenzowana książka stanowi doniosły krok naprzód w badaniach nad problematyką nauczania programowanego. Wzbogaca naszą wiedzę o nim, rozpatrywanym na tle związków ze współcześnie pojmowanym systemem dydaktycznym.

Ze względu na liczne walory poznawczo-utylitarne książka „Kierowanie procesem przyswajania wiedzy" zasługuje na uwagę nie tylko specjalistów z zakresu nauczania programowanego, lecz szerokich kręgów pedagogów, psychologów, a zwłaszcza nauczycieli zajmujących się doskonaleniem i unowocześnianiem procesu kształcenia. Znajdą oni w niej dociekliwe i rzetelne naświetlenie szeregu problemów nauczania programowanego, rozumianych w najbardziej współczesnym sensie.

Kazimierz Denek
Poznań

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zagadnienia, które omówię, należą do ważnych czy najważniejszych w naszym aktywnym życiu pedagogicznym; jednym jest problem praktycznego kształcenia nauczycieli, gdyż wiąże się ono czy wiązać powinno z podstawami teoretycznymi; drugim jest sprawa przebudowy naszych programów nauczania, a trzecim — problem kształtowania światopoglądu. Wykorzystam trzy czasopisma: *Nową Szkołę*, *Oświatę i Wychowanie* i *Kwartalnik Pedagogiczny*.

Struktura światopoglądu

Treść numeru 2 *Kwartalnika Pedagogicznego* jest bogata. W dziale artykułowym są omówione problemy światopoglądu, kształcenia przez całe życie, aktywności społecznej, orientacji zawodowej, sieci szkolnej, w sprawozdaniach zaś z badań naukowych — kwestie awansu społecznego, inicjacji czytelniczej, rozumienia związku przyczynowo-skutkowo oraz przez dzieci 7—11-letnie. Do niniejszego przeglądu wybieram rozprawę prof. Z. Cackowskiego „Światopogląd — jego struktura i przesłanki typologii". Zwracając uwagę na ten właśnie artykuł, chciałbym nie tylko zachęcić do przeczytania i przestudiowania, ale przede wszystkim do włączenia do własnego działania pedagogicznego.

Autor omawia równolegle światopogląd i ideologię: pierwsze to istotna integrująca część osobowości ludzkiej, drugie — osobowość klasy czy narodu. Taki jest punkt wyjścia rozprawy. A w dalszym ciągu autor przechodzi do sprawy kształcenia: widzi je raz w sferze działań światopoglądowo-twórczych, więc praktycznych, materialno-życiowych. Ich celem bezpośrednim nie jest tworzenie i ukierunkowywanie postaw światopoglądowych; ich bezpośrednim celem jest „tworzenie materialnych warunków życia ludzkiego". Są to te dziedziny działań ludzkich, które tworzą materialną bazę życia społecznego, „byt społeczny", czyli to, co określa świadomość społeczną. I to jest jedna grupa działań, a druga — to działanie intencjonalne, intencjonalnie światopoglądowo-twórcze: nauczanie, kształcenie, wychowanie szkolne. Te działania są podejmowane po to — podkreśla autor — aby kształtować określonego rodzaju postawy światopoglądowe.

Autor wyróżnia trzy elementy światopoglądu i te poddaje wnikliwej analizie. Są to: 1) pogląd na świat „w całości" oraz świadomość miejsca człowieka w owym „całościowo" ujmowanym świecie; 2) świadomość i akceptację naczelnych (najbardziej podstawowych) wartości i celów życia ludzkiego; 3) świadomość i akceptację środków, które uznaje się za dostępne i dopuszczalne w realizacji podstawowych celów życiowych.

Omawiając element pierwszy, autor wyróżnia światopogląd naukowy i światopogląd nienaukowy. Przytoczę definicję, gdyż warto wgłębić się w istotę tak ważnego w kształtowaniu człowieka czynnika, jakim jest światopogląd naukowy: „...to taki, którego część teoretyczna tworzona jest na podstawie wiedzy sprawdzonej przez nauki szczegółowe, na podstawie wiedzy potocznej, ale z wynikami nauk szczegółowych zgodnej, a także na podstawie rygorów myślowych sprawdzonych w naukach szczegółowych lub niesprzecznych z tymi rygorami".

Do tego sformułowania autor dodaje taki komentarz: „Myślenie naukowe zyskało sobie w naszych czasach najwyższe uznanie społeczne; potwierdziło ono bowiem swą wartość zarówno doniosłymi kształtami poznawczymi, jak i praktycznymi... Rzadko kto godzi się dzisiaj na to, aby jego światopogląd nazwano nienaukowym. A prze-

cież niektóre typy światopoglądu wymogów naukowości nie spełniają". Które to typy?

Autor daje tu dość obszerne wyjaśnienie. Cytuję je, gdyż stanowi ono podstawę jasnego zdawania sobie sprawy z istoty problemu. Prof. Cackowski pisze: „Nienaukowym lub antynaukowym nazywam tutaj taki światopogląd, którego część teoretyczna mówi o przedmiotach, którym przypisuje obiektywne istnienie i o których jednocześnie wypowiada co najmniej jedno z następujących orzeczeń — przedmioty te są natury nadprzyrodzonej; — przedmioty te są absolutnie izolowane (niezależne) od świata materialnego, którego elementem jest także ludzkie ciało, ludzki organizm; — są one izolowane od świata materialnego jednokierunkowo, tzn. oddziałują lub mogą oddziaływać na świat materialny, natomiast przedmioty świata materialnego nie są w stanie na te przedmioty oddziaływać; — są one w całości lub w części absolutnie niepoznawalne za pomocą naturalnych władz poznawczych człowieka".

Biorąc pod uwagę drugi element składowy światopoglądu, autor daje takie określenie: jest to „system podstawowych (naczelnych) wartości, poznawanych przez człowieka lub grupę ludzi. Ze względu na samą swą istotę wartości stanowią podstawę motywacyjną działań ludzkich oraz określają treść i kierunek tych działań".

Element trzeci światopoglądu zawiera — jak twierdzi autor — „ocenę szans osiągnięcia wartości, określenie warunków spełniania się wartości oraz świadomość środków, które w świecie określonym przez przekonania światopoglądowe (element pierwszy światopoglądu) są konieczne, możliwe i dopuszczalne dla realizacji przyjmowanych wartości naczelnych".

Autor wyjaśnia też, że w stosunku do szans spełnienia kształtują się postawy: optymistyczna i pesymistyczna.

Kończąc rozprawę, prof. Cackowski daje taką uwagę syntetyczną: „Wszystko wskazuje na to, że światopogląd jest zawsze jednostkową konkretyzacją takiego czy innego »światopoglądu zbiorowego«, takiej czy innej ideologii".

Problem światopoglądu i ideologii budzi tyle kontrowersji i nieporozumień, że wniknięcie w istotę rzeczy przez przestudiowanie rozprawy może pomóc w zbliżeniu do rozumienia problemu.

Kształcenie praktyczne nauczycieli

Nowa Szkoła jest pismem „społeczno-pedagogicznym" — jak głosi napis tytułowy, z przeglądu jednak treści wynika, że jest przede wszystkim pismem pedagogicznym. Pismu wychodzi to na korzyść, gdyż problematyka jest bogatsza, trudno zresztą oddzielać jedno od drugiego. Tak na przykład tegoroczny numer 9 omawia zagadnienia zarówno wychowawcze, jak dydaktyczne, a w nich jest też problematyka społeczna. Z numeru tego wybieram artykuł prof. St. Krawcewicza pt. „Uwagi o kształceniu praktycznym nauczycieli", gdyż zawiera dużo aktualnej problematyki. Autor rozpoczyna artykuł w ten sposób: „Obserwuje się wzrost zainteresowania tymi treściami i metodami kształcenia i doskonalenia nauczycieli, które mają wyraźny związek z pracą, zadaniami i spełnianymi przez nauczyciela rolami". Czy istotnie „wzrost", czy też może kontynuowanie tego, co przeważało w pracy dydaktycznej i było jakby istotą wytykanego mu „praktycyzmu"? W każdym bądź razie problem jest ważki i warto przestudiować artykuł, w którym jest zawarta zarówno informacja o problemie, jak uzasadnienie potrzeby i konieczności wiązania teorii z praktyką.

Dając na wstępie przegląd kształcenia praktycznego nauczycieli w różnych krajach, autor podkreśla, że w Związku Radzieckim w ostatnich czasach poświęca się szczególnie dużo miejsca kształceniu praktycznemu, wprowadzono też przedmiot

„Wstęp do nauki organizacji pracy". Krawcewicz zaopatruje tę informację interesującą uwagą: „Realizacja tego typowo interdyscyplinarnego przedmiotu przebiega w ścisłym powiązaniu z praktyką. Wychodzi się z założenia, że jeżeli maleje rola nauczyciela jako jedynego źródła informacji, przekazu wiedzy — wzrasta jego znaczenie jako organizatora procesu wychowawczego".

Autor przewiduje, że w naszym szkolnictwie podobne zmiany również zapewne się dokonają. Dla klas początkowych będzie to prawdopodobnie kształcenie nauczyciela „globalnego", przygotowanego do nauczania w zakresie szeregu przedmiotów, w większości od siebie treściowo odległych. Sprawa nie będzie skomplikowana w nauczaniu początkowym, gdyż tu mamy bogatą tradycję i sporo literatury, natomiast trudniej będzie w przygotowaniu takich nauczycieli dla szkolnictwa szczebli średnich, szczególnie szkolnictwa zawodowego.

Informując o wielu tendencjach w rozwoju kształcenia praktycznego, autor zauważa, że są one w różnych krajach różne. „Nie ogranicza się tej problematyki do kształcenia wstępnego, ale zaczyna dostrzegać się coraz częściej jej znaczenie także w okresie kariery zawodowej nauczyciela. Do tej ostatniej kwestii przywiązuje się coraz bardziej uwagę. Mają tu niewątpliwy wpływ idee kształcenia ustawicznego. Zauważa się też, że w koncepcjach programowo-metodycznych coraz częściej zakłada się równoległość kształcenia teoretycznego i kształcenia praktycznego. Zrywa się coraz częściej z praktyką, że nauczyciel może uzyskać przygotowanie praktyczne po ukończeniu studiów teoretycznych. W niektórych koncepcjach dostrzega się tendencję, by kształceniu praktycznemu dać pierwszeństwo w procesie edukacji nauczyciela".

Różnice w poglądach i dążeniach są jednak znaczne. Wynikają one z tego, że mamy bogate doświadczenie w zakresie kształcenia teoretycznego nauczycieli, gdy w zakresie praktycznym to doświadczenie jest nikłe. „Kwalifikacje nauczycieli oparte są wciąż na dyplomach i tytułach związanych z opanowaniem wiedzy teoretycznej, która nie zawsze ma bliżej określone relacje z rolą zawodową nauczyciela, z jego zadaniami". Jak dojść do syntezy kształcenia teoretycznego i praktycznego? Są głosy, że taka synteza nie jest możliwa.

Apelując o przejście do kształcenia praktycznego nauczycieli, autor ostrzega: „... zerwać z metodami instytucyjnymi, metodami prób i błędów i przejść do metod naukowych. Bo tylko te metody i techniki przygotowania nauczycieli mogą być skuteczne. Aktualny stan wiedzy pozwala na ten zasadniczy krok".

Artykuł dyrektora IKN, prof. dra. hab. S. Krawcewicza, jest interesującym przyczynkiem do podjęcia szerokiej dyskusji na temat teorii i praktyki. Bo jak łatwo było rzucać kamieniem na „praktycyzm", tak samo łatwo podważać nowe koncepcje i widzieć w ich realizacji przewagę jednego czy drugiego.

Z dyskusji nad programami nauczania

Praca nad konstruowaniem programów nauczania jest niezmiernie uciążliwa i, zasadniczo, nigdy nie może być uznana za zakończoną. Taka refleksja budzi się po przeczytaniu głosu dyskusyjnego prof. dr Z. Krygowskiej nad programem matematyki dla klas IV—X, zamieszczonego w numerze 12 *Oświaty i Wychowania*. Zaraz na wstępie autorka podkreśla: „...program ...jest przeznaczony dla każdego ucznia szkoły dziesięcioletniej"; „każdy uczeń" — rozumiemy to dobrze — to tyle różnych możliwości i uzdolnień, ilu jest uczniów w klasie. Sprawa druga — to zmiany organiczne i psychiczne, które uczeń przechodzi w czasie uczenia się. Autorka artykułu zaznacza słusznie: „Analiza programu nasuwa wniosek, że nie liczy się on z tymi obiektywnymi danymi. Cele są zawyżone, wobec czego treści nauczania rozsadzają ramy czasowe, zaś zalecenia metodyczne, w sposób oczywisty słuszne, nie są możliwe do realizacji". Jasne, czy jednak jest możliwe uwzględnienie

tych obiektywnych danych? Zapewne nie, idzie jednak o to, by rozbieżności nie były zbyt wielkie, stąd tak wielka odpowiedzialność za to, by rozbieżności nie były zbyt wielkie. W uwagach prof. Krygowskiej można wyczytać, że w przedstawionym programie rozbieżności między wymaganiami a możliwościami są zbyt znaczne — stąd tak wielki problem przy budowie programów nauczania. Autorka określa to lapidarnie: „Program przeciążony treściami wcale nie sprzyja wyrobieniu sprawności algorytmicznych ani wyobraźni przestrzennej i »intuicji nieskończoności«, ani opanowaniu pewnych metodologicznych elementów matematyki, nie jest on także konieczny do zorientowania ucznia, czym jest matematyka i jakie są jego wobec niej możliwości". Powiedziano dużo i określono projekt jasno. To ostre sformułowanie uzupełnione jest zdaniem: „...Proponowane treści programowe nie uwzględniają możliwości jego realizacji".

Fakt przeciążenia programu w stosunku do ram czasowych widoczny jest również z żądania, ażeby każdy absolwent szkoły średniej był przygotowany do podjęcia i kontynuowania nauki w szkole specjalizacji kierunkowej lub zawodowej. Autorka uznaje to żądanie programu za słuszne, czyni jednak uwagę: „Nie wolno nam opracowywać programu nauczania »dla wszystkich« z punktu widzenia potrzeb tylko pewnej grupy uczniów".

Oceniając wskazówki metodyczne programu, autorka uznaje wyrażone idee za słuszne: „Mamy więc uczyć nowocześnie, to jest tak, aby nauczanie było procesem kierowania uczeniem się przez samego ucznia, uczeniem się opartym na bardzo rozmaitej aktywności matematycznej, aktywności na każdym poziomie w postaci dostosowanej do wieku ucznia, twórczej, odkrywczej. Informacja, przekaz wiedzy mają być wplecione w sposób bardzo delikatny w działalność uczącego się".

Są to postulaty wysuwane od dawna, jednak... Właśnie to „jednak": „...propagujemy od lat, ciągle jeszcze bez widocznych w skali kraju efektów. Nauczyciele chcieliby tak uczyć, ale nie mogą złapać oddechu, jak twierdzą, w wiecznym pośpiechu do »wyczerpania materiału«. Można oczywiście znaleźć wiele luzów czasowych przy odpowiednio lepszej organizacji pracy szkoły, przy sprawniejszej organizacji lekcji, przy lepszym zaopatrzeniu uczniów w pomoce naukowe (np. teksty sterujące ich pracą), ale wszystkie doświadczenia prowadzone na świecie w związku z koncepcją nauczania jako sterowania procesem uczenia się w toku różnorodnej aktywności matematycznej ucznia ujawniają warunek sine qua non efektywności tych metod: uczenie się matematyki musi przebiegać bez pośpiechu".

I jeszcze generalna uwaga krytyczna. Autorka uważa, że projekt programu nie jest oparty na jakiejś głęboko przemyślanej koncepcji. Gdy program dla klas I—III jest w stosunku do dotychczasowych krokiem naprzód, to programy od V—X poza elementami rachunku prawdopodobieństwa „proponują treści klasyczne, tradycyjne, te same, które czterdzieści lat temu wprowadzaliśmy do programów ówczesnego gimnazjum i liceum (z liceum humanistycznym włącznie)". Ostra krytyka dotyczy również „przykrawania" programów do nowej sytuacji.

Na temat projektów nowych programów piszą jeszcze w tym samym numerze: prof. Z. Semadeni, D. Wiśniewska, K. Skoluba, A. Zgórzyńska i wielu innych. Wypowiedzi są interesujące, wiele w nich trafnych ocen i śmiałych postulatów.

* * *

Sygnalizując te problemy, zachęcam do gruntownego ich przestudiowania i przedyskutowania. Dyskusja jest tą formą doskonalenia siebie, która przewyższa formy inne — oczywiście musi być dobrze organizowana. W cytowanych rozprawach materiału do dyskusji jest dużo, a również do polemizowania z autorami.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

XXV zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego nakreślił szerokie perspektywy dalszego rozwoju radzieckiego systemu oświaty, wysunął przed jego pracownikami nowe poważne problemy. W swoim referacie sprawozdawczym Sekretarz Generalny KC KPZR L. I. Breżniew podkreślił konieczność permanentnego doskonalenia systemu oświaty, a przede wszystkim szkół ogólnokształcących, zgodnie z wymaganiami postępu naukowo-technicznego i socjalnego społeczeństwa radzieckiego.

Jednym z decydujących warunków rozwoju szkolnictwa średniego jest polepszenie jakości kształcenia kadr nauczycielskich. Istotną rolę w kształceniu nauczycieli dla szkół ogólnokształcących spełniają instytuty pedagogiczne, stanowiące czwartą część wszystkich uczelni wyższych w Związku Radzieckim. Na temat kształcenia w tych instytutach absolwentów szkół wiejskich pisze właśnie na łamach *Sowietskoj Piedagogiki* W. I. Ogryzko [1].

Autor stwierdza, że aktualnie jednym z ważniejszych zadań stojących przed instytutami pedagogicznymi jest zabezpieczenie dla miejscowości wiejskich wysoko kwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Przy rozwiązywaniu tego zadania uczelnie pedagogiczne winny koniecznie uwzględniać specyfikę życia wsi oraz właściwości warunków pracy szkoły wiejskiej.

Nauczyciel wiejski — pisze W. I. Ogryzko — znajduje się w bardziej skomplikowanych warunkach niż nauczyciel miejski, ponieważ funkcje jego są o wiele szersze i bardziej różnorodne zarówno w szkole, jak i poza nią. Jeżeli w ośrodkach przemysłowych są zatrudnieni uczeni, pracownicy inżynieryjno-techniczni, działacze literatury i sztuki, pracownicy organizacji państwowych i społecznych, to w miejscowościach wiejskich podstawowym i najliczniejszym oddziałem inteligencji jest nauczycielstwo i właśnie od niego w znacznym stopniu zależy życie duchowe wsi: uświadomienie polityczne, działalność propagandowa, kulturalno-oświatowa itp.

Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole wiejskiej wymaga również od nauczyciela szerokiej wiedzy. W wychowaniu uczniów miejskich — pisze autor — wielką rolę odgrywają pałace i domy pionierów, szkoły muzyczne, artystyczne i sportowe, stacje młodych techników i przyrodników — cała rozgałęziona sieć instytucji pozaszkolnych. Na wsi sprawa wychowania dorastających pokoleń zależy w zasadzie od pracy szkoły ogólnokształcącej. Zatem z racji uniwersalności swoich obowiązków nauczyciel wiejski wymaga szczególnie głębokiego i wszechstronnego przygotowania.

Należy również — zdaniem autora — uwzględniać i ten fakt, że sposób życia wiejskiego różni się jeszcze dość znacznie od miejskiego, a to stwarza dodatkowe trudności, głównie o charakterze kulturalno-obyczajowym, dla nauczycieli wiejskich. W tym tkwi — według W. I. Ogryzko — jedna z przyczyn, że absolwenci uczelni pedagogicznych wywodzący się ze środowiska miejskiego nie zawsze chętnie osiedlają się na wsi. Nierzadko ci absolwenci, po przepracowaniu niezbędnego okresu czasu po ukończeniu instytutu, wracają do warunków miejskich, do których przywykli. W związku z tym — pisze autor — wyłania się jeszcze jedno zadanie: przygotowanie takiego nauczyciela, który nie ustępowałby przed złożonością życia wiejskiego, czułby się swobodnie i pewnie na wsi, byłby zdolny do osiedlenia się w niej na długie lata. Dla osiągnięcia tego celu ważne jest — zdaniem autora — rekrutowanie do instytutów pedagogicznych absolwentów szkół wiejskich, dobrze obeznanych z życiem na wsi, którzy spędzili w niej dzieciństwo i młodość, posia-

[1] Por. W. I. Ogryzko: Wypusknik sielskoj szkoły w piedagogiczeskom wuzie. *Sowietskaja Piedagogika* 1976, nr 8, s. 93—99.

dają tam trwałe więzi rodzinne i przyjacielskie. Nieprzypadkowo w ostatnich latach młodzież wiejska posiada — przy innych równych warunkach — pierwszeństwo w przyjęciu do instytutów pedagogicznych, a w odległych rejonach o najmniejszym nasyceniu w kadrę specjalistów stosuje się celowy dobór pozakonkursowy młodzieży na podstawie rekomendacji miejscowych organów oświaty ludowej i organizacji komsomolskich. W instytutach pedagogicznych Federacji Rosyjskiej w roku szkolnym 1975/76 młodzież wiejska stanowiła ponad połowę (52,7%) ogółu przyjętych na I rok studiów stacjonarnych, a w drodze pozakonkursowego doboru przyjęto około 18% dziewcząt i chłopców.

Dając określone przywileje absolwentom szkół wiejskich, społeczeństwo radzieckie zainteresowane jest w jak największym i najlepszym doborze kandydatów na studia, w kształtowaniu wysoko kwalifikowanych pedagogów dla wsi. Jednym z ważniejszych czynników kształtowania przyszłego specjalisty jest — według autora — trwałe i głębokie opanowanie wiedzy w procesie kształcenia w szkole wyższej. Aktywność studencką absolwentów szkół wiejskich, wyrażoną w postaci obiektywnych wskaźników sprawności, autor badał na przykładzie Wydziału Fizyczno-Matematycznego Instytutu Pedagogicznego w Ulianowie.

W dalszej części artykułu autor dzieli się właśnie rezultatami przeprowadzonych badań. Dla porównania, W. I. Ogryzko posłużył się sprawnością studentów, którzy ukończyli szkoły miejskie. Badany kontyngent stanowił 246 osób, tj. wszyscy, którzy zostali przyjęci w 1971 r. na I rok studiów Wydziału Fizyczno-Matematycznego (absolwenci szkół wiejskich — 61,5%, miejskich — 38,5%). Autor obliczył średnią ocenę ze świadectwa dojrzałości i średnią ocenę uzyskaną podczas egzaminu wstępnego i przeanalizował według określonych parametrów porównawczą sprawność studentów — miejskich i wiejskich w ciągu czterech lat nauki w uczelni, włączając zdane latem 1975 r. egzaminy państwowe.

Średnia ocen na świadectwie dojrzałości u absolwentów szkół wiejskich wynosiła 4,4, a szkół miejskich 4,2. Autor stwierdza, iż wydawałoby się, iż młodzież wiejska jest lepiej przygotowana do kontynuowania nauki niż miejska. Jednak w czasie egzaminów wstępnych różnice w ocenach okazały się niekorzystne dla absolwentów wiejskich. Uzyskali oni średnią ocen 3,6, a absolwenci szkół miejskich — 3,8. Tak więc komisja egzaminacyjna oceniła wiedzę pierwszych o 0,8 stopnia niżej aniżeli szkoła, a wiedzę drugich jedynie o 0,4 stopnia niżej. Fakt ten autor tłumaczy tym, że nauczyciele szkół wiejskich częściej zaniżają wymagania w stosunku do wiedzy uczniów i stwarzają mniej realny obraz sprawności nauczania. W procesie kształcenia w instytucie różnica ta nie zmniejsza się, absolwenci szkół wiejskich trudniej opanowują program akademicki i we wszystkich podstawowych wskaźnikach sprawności pozostają w tyle w stosunku do swoich rówieśników miejskich.

Sprawność studiów absolwentów szkół wiejskich i miejskich według średnich ocen uzyskanych na poszczególnych latach studiów autor przedstawił w niżej podanym zestawieniu:

Grupy porównawcze	Semestry								Egzaminy państwowe
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Absolwenci szkół wiejskich	3,3	3,3	3,4	3,5	3,4	3,4	3,5	3,4	3,5
Absolwenci szkół miejskich	3,5	3,5	3,7	3,9	3,8	3,8	4,0	3,9	4,2
Różnica średnich ocen	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,7

Z zestawienia tego wynika, że różnica w sprawności między pierwszą i drugą grupą studentów zwiększa się w danym przypadku z 0,2 stopnia na I roku do 0,5 na IV roku studiów i 0,7 stopnia na egzaminach państwowych. Autor stwierdza, że przygotowanie szkolne wystarczająco silnie wpływa na kształcenie w szkole wyższej nie tylko w okresie adaptacji studentów, lecz również w latach następnych, włącznie do ukończenia uczelni wyższej. Zatem przygotowanie w szkole średniej odzwierciedla w pewnym stopniu również jakość dyplomu, promocji bardziej lub mniej wykwalifikowanych specjalistów.

Autor zestawiając absolutne wskaźniki sprawności porównywanych grup stwierdza, że studenci ze wsi wypadli znacznie słabiej. Odsiew wśród nich — w porównaniu ze studentami z miast — był wyższy na I semestrze o 7,2%, na II — o 8,5%, III — o 5,4%, IV — o 0,6%, V — o 4,0%, VI — o 3,1%, VII — o 1,8%, i na VIII semestrze o 0,8%. Wszyscy studenci dopuszczeni do egzaminów państwowych zdali je pomyślnie. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że następuje stopniowe wyrównywanie sprawności obu grup. Jednak — jak pisze autor — w rzeczywistości spowodowane jest to odsiewem najsłabszej części studentów z powodu ich zaległości. „Szczyt odsiewu" w badanej przez autora populacji studentów przypada na pierwsze dwa semestry (66,7% ogólnej liczby studentów, którzy odeszli w ciągu czterech lat nauki), przy czym odsiew studentów z miejscowości wiejskich był półtora razy większy niż z miasta, a to jest dość istotny — zdaniem autora — argument.

W. I. Ogryzko pisze, że jeszcze większą rozpiętość między studentami dwóch badanych grup stwierdza się wśród tych, którzy wykazują najwyższy jakościowy poziom sprawności, tj. uczą się tylko na bardzo dobrze i dobrze. Liczba absolwentów szkół wiejskich studiujących bez trójek jest niższa w porównaniu z absolwentami szkół miejskich i w I semestrze o 10,4%, w II — o 18,0%, w III — o 22,4%, w IV — o 27,6%, w V — o 20,4%, w VI — o 20,3%, w VII — o 14,5%, w VIII — o 16,2% a na państwowych egzaminach o 21,5%.

Autor stwierdza, że przedstawione przez niego badanie będzie kontynuowane, co pozwoli na prześledzenie losów danego kontyngentu studentów i wyjaśnienie, ilu młodych nauczycieli pracuje w szkole wiejskiej, jak trwałe są ich więzi ze wsią, jakie są ich sukcesy w działalności zawodowej i społeczno-politycznej itd.

Na podstawie posiadanych materiałów autor doszedł do wniosku, że — wbrew rozpowszechnionemu poglądowi — nie stwierdził stopniowego wyrównywania w uczelni poziomu aktywności studenckiej wśród absolwentów szkół wiejskich i miejskich. Istniejąca od samego początku różnica utrzymywała się nadal, a w zakresie niektórych wskaźników nawet powiększyła się w procesie kształcenia. Wniosku swego autor nie absolutyzuje, ponieważ zdaje sobie w pełni sprawę z tego, że dane, jakimi operuje, są stosunkowo ograniczone. Jednak twierdzi, że należy brać je pod uwagę.

Stosunkowo słabe przygotowanie ogólne absolwentów szkół wiejskich zależy — zdaniem autora — od szeregu przyczyn, których wspólnym źródłem są znane różnice między miastem i wsią. Określone nienadążanie wsi w produkcji i spożyciu dóbr duchowych, w kulturalno-technicznym i wykształceniowym poziomie mieszkańców wpływa na ogólny rozwój dorastających pokoleń, na ich stosunek do zdobywania wiedzy. Życie kulturalne wsi i poziom wykształcenia rodziców uczniów wpływa bezpośrednio na sukces szkolny młodego pokolenia. W. I. Ogryzko stwierdza, że postępy dzieci zależą bezpośrednio od poziomu wykształcenia rodziców: im jest ono wyższe, tym lepiej — z zasady — uczą się uczniowie, a tym samym z większym powodzeniem opanowują wiedzę. Potwierdzają to badania szeregu autorów przeprowadzone w latach 60, jak również badanie W. I. Ogryzko przeprowadzone w 1975 r. Stopniowe podnoszenie poziomu wykształcenia całej ludności wiejskiej będzie — zdaniem autora — sprzyjać polepszeniu jakości kształcenia uczniów.

Nadzwyczaj ważne znaczenie dla rozwoju szkoły wiejskiej posiada — jak stwierdza autor — uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach dalszego polepszania warunków pracy wiejskiej szkoły ogólnokształcącej", w której wysunięty został program rozwoju bazy materialnej i podniesienia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej na najbliższą przyszłość. Obecnie — pisze W. I. Ogryzko — podejmowane są środki w zakresie organizacji szkół średnich w każdym większym kołchozie i sowchozie, budownictwa współczesnych typowych obiektów szkolnych, internatów dla uczniów, mieszkań dla nauczycieli, zabezpieczenia szkół w wysoką kwalifikowaną kadrę pedagogiczną i przywiązania jej do miejscowości wiejskiej.

Konsekwentna polityka partii, skierowana na rozwój oświaty ludowej, postęp naukowo-techniczny w przemyśle i gospodarce rolnej, jak i w dziedzinie socjalnej społeczeństwa radzieckiego doprowadzi — zdaniem autora — do tego, że młodzież wiejska w coraz większym stopniu będzie uświadamiała sobie wartość wykształcenia, jako konieczność wytwórczą i społeczną.

Urzeczywistnienie powszechności kształcenia na poziomie średnim i środki w zakresie umocnienia szkoły wiejskiej nie rozwiązują — zdaniem autora — automatycznie problemu przygotowania uczniów do kształcenia ustawicznego, lecz stwarzają jedynie sprzyjające warunki dla jego rozwiązania. Wykorzystując aktywnie te możliwości, wyższe uczelnie, w szczególności instytuty pedagogiczne, okazują znaczną pomoc absolwentom szkół wiejskich w przygotowaniu ich do kontynuowania nauki, w kompensacji tych luk w ich ogólnym rozwoju i wiedzy, które zależą od obiektywnych warunków. Praca ta — jak pisze autor — prowadzona jest w trzech podstawowych kierunkach: a) pomoc nauczycielom i uczniom bezpośrednio w szkołach wiejskich; b) praca z absolwentami w zakresie przygotowania ich do kontynuowania nauki w danej uczelni (oddziały przygotowawcze, stacjonarno-zaoczne kursy przygotowawcze, różne szkoły zaoczne); c) indywidualna praca ze studentami, którzy zostali przyjęci do szkoły wyższej na podstawie konkursu i celowego doboru pozakonkursowego.

Po ogólnym omówieniu tych trzech form pomocy autor kończy swój artykuł stwierdzeniem, że kształcenie i wychowanie absolwentów szkół wiejskich w instytucie pedagogicznym, kształtowanie wszechstronnie rozwiniętych, o wysokich kwalifikacjach nauczycieli wiejskich jest zadaniem skomplikowanym i odpowiedzialnym, którego pomyślne rozwiązanie wymaga wielkiego wysiłku, pr[illegible]wślanej i systematycznej pracy kolektywów pedagogicznych i organizacji społecznych szkół wyższych.

Wspominając przy okazji artykułu W. I. Ogryzko o oddziałach przygotowawczych w instytutach pedagogicznych, pragniemy jednocześnie zasygnalizować czytelnikom, że w tym samym numerze *Sowietskoj Piedagogiki* zamieszczony jest specjalny artykuł na ten temat pióra S. S. Owczinnikowa [2].

Oddziały przygotowawcze — jak pisze autor — nagromadziły znaczne doświadczenie w zakresie organizacji procesu naukowo-wychowawczego, lecz do tej pory jest ono zbyt słabo upowszechnione. Zatem wymaga ono wszechstronnego zbadania, uogólnienia i rozpowszechnienia. W swym artykule S. S. Owczinnikow dzieli się właśnie doświadczeniem i rezultatami pracy oddziału przygotowawczego Czitinskiego Instytutu Pedagogicznego w dziedzinie kształtowania u przyszłych studentów zainteresowań zawodem nauczycielskim.

[2] Por. S. S. Owczinnikow: Podgotowitielnyje otdielenija piedagogiczeskich wuzow *Sowietskaja Piedagogika*. 1976, nr 8, s. 100—103.

Józef Zalewski

MODERNIZACJA SYSTEMU OŚWIATY NA OBSZARACH WIEJSKICH

(Informacja o konferencji)

W okresie intensywnych przygotowań do reformy oświaty, zaawansowanej realizacji koncepcji gminnej szkoły zbiorczej, szczególnej wagi nabierają problemy rekonstrukcji sieci szkół podstawowych na terenach wiejskich. Problemy kształtowania sieci oświatowej stanowią jedno z głównych zagadnień realizowanych w ramach problemu węzłowego pn. „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym". Uczestnictwo białostockiej Filii Uniwersytetu Warszawskiego w badaniach nad kształtowaniem sieci szkolnej na obszarach wiejskich (które to zagadnienie jest częścią problemu węzłowego „Modernizacja systemu oświaty...") oraz uzyskana wysoce pozytywna ocena I etapu badań sprawiły, że w dniach 12—13 czerwca 1976 roku Białystok był miejscem spotkania naukowego „sieciowców" nt. możliwości realizacyjnych modernizacji systemu oświaty na obszarach wiejskich. Konieczność zorganizowania konferencji na powyższy temat znajduje swoje uzasadnienie w dążności do systematycznego konfrontowania projektowanych, dyskutowanych i wprowadzanych elementów modernizacji oświaty z realiami tak złożonego aktualnie zagadnienia, jak polityka społeczna wyznaczana dla obszarów wiejskich.

Realizacja powyższego tematu przez bardzo różnorodne środowiska naukowe (białostockie, gdańskie, opolskie, kieleckie, poznańskie i inne) ściągnęła do Białegostoku przedstawicieli resortu oświaty instytutów naukowych, instytutów kształcenia nauczycieli. W konferencji uczestniczyli także pracownicy naukowi Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wyższych Szkół Pedagogicznych w Kielcach i Olsztynie. Środowisko białostockie reprezentowali pracownicy naukowi Filii UW, Politechniki Białostockiej, IKNiBO oraz Pracowni Planów Regionalnych przy Komisji Planowania Rady Ministrów w Warszawie — Zespół w Białymstoku. W obradach uczestniczyli także pracownicy administracji szkolnej woj. białostockiego na czele z kuratorem — mgrem E. Kryńskim oraz dyrektorzy niektórych zbiorczych szkół gminnych województwa.

Do udziału w konferencji zostali także zaproszeni pracownicy nauki Instytutu Pedagogicznego w Grodnie oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Halle, z którymi to uczelniami Filia UW utrzymuje bardzo ścisłe kontakty. Ich wystąpienia (dr R. Westphall — WSP Halle nt. „Funkcje centralnych szkół na wsi" oraz doc. Borysiewicz — IP Grodno nt. „Szczególna rola nauczyciela szkoły wiejskiej") pozwoliły, na porównawcze spojrzenie na prowadzone aktualnie modernizacyjne działania w oświacie państw obozu socjalistycznego.

Podstawę dwudniowej dyskusji stanowiło blisko pięćdziesiąt referatów opracowanych przez uczestników spotkania oraz szereg pytań badawczych postawionych przez organizatorów, które w wystąpieniu „Strategie rozmieszczania szkół na obszarach wiejskich" przedstawił prof. dr hab. K. Podoski. Jako zasadnicze problemy do dyskusji przyjęto następujące:

1. Jaką można przyjąć koncepcję przestrzennego układu i organizacji obszaru szkolnego na wsi?

2. Jak praktycznie łączyć przekształcanie sieci oświatowej miast i wsi?

3. Jak poszerzać funkcje szkół oraz ich integrację z innymi placówkami na wsi?

4. Jakie prawdopodobnie wystąpić mogą zagadnienia specyficzne i specyficzne trudności w modernizacji systemu oświatowego na wsi?

5. Jak praktycznie rozwiązywać problem dowożenia dzieci i młodzieży do szkół?

Uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania powinno w znaczny sposób ułatwić przyjęcie (o ile to możliwe) pewnych założeń dla konstrukcji sieci oświatowej.

Szczegółowe odtworzenie strony treściowej spotkania byłoby bardzo obszerne i wykracza poza ramy niniejszego sprawozdania. Toteż ogranicza się do zaakcentowania zagadnień przedstawionych w referatach zasadniczych oraz głównych tez dyskusji.

Referat „Specyfika polityki oświatowej na obszarach wiejskich" wygłosił prof. dr hab. J. Wołczyk — I Z-ca Ministra Oświaty i Wychowania. W swej wypowiedzi skoncentrował się nad przedstawieniem wyników realizacji programu MOiW na lata 1972—75 oraz uwag związanych z funkcjonowaniem i trendami rozwojowymi zbiorczych szkół gminnych. Główną metodą, przy pomocy której realizujemy działalność wyrównawczą i w perspektywie także przy pomocy tej metody będziemy tę działalność wyrównawczą urzeczywistniać, jest system zbiorczych szkół gminnych. System ten jest i będzie trwały również w warunkach 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej. Ta 10-letnia szkoła średnia będzie także szkołą zbiorczą. W nowym roku szkolnym 1976/77 powstanie około 200 nowych zbiorczych szkół gminnych i w związku z tym w 63,3% w Polsce funkcjonować będą ZSG. Województwo skierniewickie stanie się od nowego roku szkolnego pierwszym województwem w Polsce funkcjonującym powszechnie w systemie zbiorczych szkół gminnych.

Szczególnie charakterystyczne dla ostatniego okresu czasu jest zanikanie szkół niżej zorganizowanych. Jeżeli w r. szk. 1973/74 mieliśmy na wsi szkół o 1 nauczycielu — 13,7%, to w r. szk. 1975/76 mieliśmy tych szkół — 4,5%. Jeżeli w roku szk. 1973/74 mieliśmy szkół o 2 nauczycielach — 2,2%, to w roku 1975/76 mieliśmy ich już tylko — 0,7%. Taki stan rzeczy powoduje zwiększone trudności w zakresie dowożenia dzieci i młodzieży do szkół (codziennie korzysta ze środków dowozu do szkoły ponad 20% ogółu dzieci w wieku szkolnym, tj. ponad 336 tys. uczniów). Godna podjęcia w praktyce jest więc myśl, aby sieć szkolna zbiorczej szkoły gminnej była w większym stopniu podporządkowana kryterium dogodnej komunikacji. Szkoła powinna znajdować się w takim punkcie, do którego dojazd będzie najdogodniejszy. Dążyć musimy do tego, aby kryterium siedziby gminy zastąpić kryterium dobra dziecka. Jest to jedna z naczelnych zasad polityki oświatowej, której celem jest dojście do sytuacji funkcjonowania w naszym kraju szkoły równych szans.

Kierownik tematu węzłowego z ramienia Filii UW — doc. dr hab. J. Niemiec w referacie „Modele szkół i modele sieci szkolnej na wsi" dokonał przeglądu problematyki przygotowanych na konferencję referatów. W końcowej części przemówienia przedstawił swoje sugestie odnośnie organizacji szkolnictwa na obszarach wiejskich. Badania 17 gmin dawnego woj. białostockiego upoważniają do stwierdzenia, iż dysponujemy dobrą infrastrukturą (w sensie budynków szkolnych) na obszarach wiejskich. Złożoność zagadnienia polega na tym, że jest ona rozproszona. Dlatego też należałoby przyjąć tezę, że ważniejszym problemem dnia dzisiejszego jest problem dostępności do szkoły aniżeli problem intensywnego budowania nowych budynków szkolnych.

Równocześnie gdy mówimy o sieci szkolnej w systemie szkół filialnych, ogólnokształcących, warto byłoby rozważyć, czy podobny układ, dla uporządkowania ogólnej struktury sieci na obszarach wiejskich, nie powinien mieć miejsca również w odniesieniu do placówek wychowania przedszkolnego i placówek kształcenia specjalnego. Gdybyśmy przyjęli w kształceniu specjalnym dążność do utrzymywania naturalnych warunków „zwyczajnej szkoły", to moglibyśmy wówczas utworzyć system placówek wychowania przedszkolnego, szkół ogólnokształcących z elemen-

tami kształcenia specjalnego w warunkach sąsiadujących gmin uzależnionych od charakteru danego obszaru.

Problem przygotowań do wprowadzania reformy systemu oświaty, tj. opracowania prawidłowej sieci szkolnictwa ogólnokształcącego ze szczególnym uwzględnieniem 10-letnich szkół średnich na terenie woj. białostockiego, podjął w swym wystąpieniu Kurator Oświaty i Wychowania w Białymstoku mgr E. Kryński. Poinformował on zebranych, iż na terenie miast—gmin i gmin funkcjonować będą cztery typy szkół, a mianowicie:

1) zbiorcze szkoły gminne realizujące program nauczania w zakresie kl. I—X lub I—VIII,
2) zbiorcze szkoły filialne realizujące program nauczania w zakresie kl. I—VIII,
3) zbiorcze lub niezbiorcze szkoły filialne realizujące program w zakresie kl. I—VI,
4) punkty filialne realizujące program nauczania w zakresie kl. I—III.

Na terenie miast przewidywane jest istnienie dwóch typów szkół:

1) zbiorcze szkoły realizujące program nauczania w zakresie kl. I—X,
2) szkoły filialne realizujące program nauczania w zakresie kl. I—VIII.

Omawiając organizację oświaty w nowym roku szkolnym Kurator poinformował, iż na terenie woj. białostockiego funkcjonować będzie 479 punktów szkolnych. W wyniku powołania w ostatnich trzech latach 35 zbiorczych szkół gminnych (uczy się w nich ok. 40% ogólnej liczby uczniów szkół podstawowych woj.) zlikwidowano 109 szkół podstawowych, a liczbę szkół ośmioklasowych o 4 i 5 nauczycielach zmniejszono z 63,4% do 34%. Aktualnie na ogólną liczbę 80,5 tys. uczniów szkół podstawowych — 70,5 tys., czyli ok. 90% młodzieży uczy się w szkołach ośmioklasowych o 6 i więcej nauczycielach. W roku szk. 1976/77 zorganizowane zostanie dalszych 5 zbiorczych szkół gminnych, a istniejące szkoły z klasami I—IV przekształcone zostaną w punkty filialne. Zmaleje liczba szkół ośmioklasowych o 4 i 5 nauczycielach o dalszych 18 jednostek. Wprowadzenie projektowanej nowej sieci szkolnictwa ogólnokształcącego, w połączeniu z innymi elementami reformy szkolnictwa, pozwoli całkowicie przebudować i zmodernizować w województwie szkolnictwo ogólnokształcące.

Po wystąpieniach oficjalnych dyskusja nastąpiła wokół 4 grup zagadnień.

1. Uwarunkowania oświaty sieci szkolnej.
2. Problemy zarządzania szkolnictwem na wsi (wprowadzenia w problematykę dokonał dr M. Balicki — FUW Białystok).
3. Przedstawienie wstępnych efektów nauczania w zbiorczych szkołach gminnych (wprowadzenia do treści zgłoszonych referatów dokonał doc. dr F. Januszek — FUW Białystok).
4. Uwarunkowania nieoświatowe sieci szkolnej na wsi (wprowadzenia w problematykę dokonał prof. dr W. Nieciuński).

Nie sposób przedstawić w sposób wyczerpujący, w kilku zdaniach, niezwykle interesującej, obfitującej w nowatorskie rozwiązania problemu, dyskusji. Odnotować jedynie należy niektóre szczegółowe zagadnienia przedstawione w tej wymianie poglądów.

Niezwykle ciekawe rozumienie pojęcia „modernizacja oświaty" przedstawili doc. dr M. Kutyma (Instytut Śląski w Opolu) oraz doc. dr hab. J. Niemiec (FUW Białystok). Kontynuując wypowiedź doc. Kutyma przedstawił wyniki badań nad funkcjonowaniem oraz czynnikami i warunkami modernizacji systemu oświatowego w regionie opolskim.

Metodologiczne rozważania podjęli dr Cz. Surowik i dr K. Wojkiewicz (INP UG) proponując w dalszych badaniach węzłowych działu XII problemu „Modernizacja..." używanie dwóch terminów „sieć oświatowo-wychowawcza dla wsi" lub „sieć oświatowa" (zamiast podziału na sieć miejską i sieć dla wsi).

Zagadnienia uwarunkowań demograficznych i uwarunkowań wynikających z kształtu sieci osadniczej poruszyli w dyskusji dr R. Piwowarski (IBP Warszawa) i dr Z. Wolańska (FUW Białystok). O konieczności uwzględniania w planowaniu sieci szkolnej warunków regionalnych przekonywał dr O. Sochacki (INP UG) w wystąpieniu pt. „Kształtowanie infrastruktury społecznej na obszarach stykowych lądu i morza ze szczególnym uwzględnieniem infrastruktury oświaty na obszarach nie zurbanizowanych pasa nadmorskiego".

Sprawy związane z najmłodszym dzieckiem na wsi podniosła w dyskusji mgr Szczęsna-Bielińska (Urząd Oświaty i Wychowania — Warszawa). Mówczyni wskazała na podstawowe prawidłowości demograficzne mogące, w najbliższej przyszłości, wpływać na model wychowania przedszkolnego.

Podejmując problematykę modelu szkoły ogólnokształcącej mgr A. Cichocki (FUW Białystok) stwierdził, iż we współczesnych koncepcjach szkoły otwartej coraz częściej zmierzamy do typu szkoły utożsamianej niejednokrotnie z „przystankiem autobusowym". Stąd projekt optymalnego wykorzystywania istniejącej infrastruktury oświaty poprzez organizowanie pracowni, laboratoriów specjalistycznych nawet w punktach filialnych zbiorczych szkół gminnych. Budynek zbiorczej szkoły gminnej nie będzie musiał wówczas być wykorzystywany tylko na zajęcia lekcyjne w systemie pracy trzyzmianowym.

Analizując pojęcie nowoczesnej, zmodernizowanej szkoły mgr A. Cichocki wskazał na jeden z aspektów pracy takiej szkoły, tj. zamknięcie całego procesu kształcenia w szkole bez zadawania tradycyjnych prac domowych.

Doc. dr W. Panek (FUW Białystok) podniósł w dyskusji niezmiernie ważny problem roli i miejsca „pracy z uczniami wybitnie uzdolnionymi" w programie nowo formowanej szkoły ogólnokształcącej.

O ciągłym poszerzaniu się funkcji szkoły oraz jej integracji z innymi placówkami oświatowymi w warunkach wiejskich mówili dr J. Frątczak (UAM Poznań), doc dr B. Piasecki i dr U. Świętochowska (INP UG). Istotne dla funkcjonowania obecnego i przyszłościowego modelu szkoły polskiej problemy zarządzania szkolnictwa na obszarach wiejskich, po uprzednim wprowadzeniu dr M. Balickiego (FUW Białystok) podjął dr A. Maschke (WSP Olsztyn), który wskazał na konieczność pełniejszego wykorzystywania kadry nauczycielskiej zgodnie z wyuczoną specjalizacją. Na ogólną liczbę 209 tys. nauczycieli z wykształceniem wyższym i na poziomie SN jedynie 61,7% naucza zgodnie z kwalifikacjami. Mówca w pełni opowiedział się za, wcześniej już sugerowanym, tzw. nauczycielem wędrującym, który pensum wypełnia w różnych szkołach, ale zawsze w zakresie tej specjalności, którą posiada na dyplomie.

Podsumowując białostockie spotkanie prof. dr hab. K. Podoski podjął się uporządkowania niektórych spornych zagadnień. Podkreślił, iż na przemiany sieci oświatowej powinniśmy spoglądać z punktu aktualnego stanu oświaty, wizji perspektywicznej oraz szerszej wizji prognostycznej stanu docelowego. Równocześnie konieczne jest łączne, systemowe potraktowanie wszystkich obiektywnych i subiektywnych czynników kształtujących sieć szkół i placówek oświatowych. W swym wystąpieniu prof. K. Podoski wskazał na problemy do tej pory jeszcze nie rozwiązane. Są to:

1. Czy w ramach funkcjonującego centrum oświatowo-wychowawczego szkoła ma być instytucją najważniejszą?

2. Wielowariantowe opracowanie możliwości włączenia oświaty pozaszkolnej w nurt pracy szkoły.

3. Czy modernizując oświatę trzeba bardziej myśleć o murach szkoły, czy też o tym, co jest wewnątrz tych murów?

4. Rozważyć możliwości zmiany systemu finansowania oświaty.

Podejmowane w referatach zasadniczych i dyskusji problemy wskazują na interdyscyplinarny charakter prowadzonych prac, a równocześnie wyznaczają zamierzenia III etapu badań, którego realizacja rozpocznie się już od października br. Duża liczba uczestników konferencji, jak i nadesłane referaty świadczą o społecznym zapotrzebowaniu na dalsze organizowanie tego typu wymiany poglądów i doświadczeń. Zaplanowany cykl roboczych spotkań XII grupy tematycznej problemu węzłowego „Modernizacja systemu oświaty..." pozwoli w najbliższym czasie na ustalenie, a następnie wdrożenie optymalnych projektów przekształceń sieci oświatowej terenów nazywanych tradycyjnie wiejskimi, mimo tego, że coraz silniej wiążą się one z miastami.

Andrzej Cichocki
Białystok

ORIENTACJA NA RZECZ ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO OGÓLNOPOLSKIE SYMPOZJUM NAUKOWE W SIEDLCACH

W dniach 27 i 28 września 1976 r. odbyło się w Siedlcach Ogólnopolskie Sympozjum poświęcone problemom orientacji do zawodu nauczycielskiego.

Organizatorami tego Sympozjum byli: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych — Oddział IKN w W-wie Rembertowie oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Siedlcach.

Uczestniczyli w tej konferencji pracownicy wyższych szkół pedagogicznych, instytutów kształcenia nauczycieli z terenu całego kraju oraz wizytatorzy kuratoriów i pracownicy poradni wychowawczo-zawodowych z województw: ciechanowskiego, płockiego, ostrołęckiego i siedleckiego.

W obradach Sympozjum uczestniczył I Zastępca Ministra Oświaty i Wychowania prof dr hab. Jerzy Wołczyk.

W pierwszym dniu Sympozjum zostały przedstawione referaty i doniesienia naukowe głównie z trzech ośrodków: z IKNiBO w W-wie Rembertowie, WSP i IKNiBO w Krakowie oraz WSP w Siedlcach.

Drugi dzień obrad przeznaczony był na pracę w trzech sekcjach: w sekcji szkół podstawowych, w sekcji szkół średnich oraz w sekcji wyższych uczelni pedagogicznych.

Przedmiotem dyskusji plenarnej były problemy przedstawione w referatach oraz wnioski z obrad poszczególnych sekcji.

Problematyka referatów i doniesień naukowych dotyczyła głównie dwóch zagadnień, tzn.

— diagnozy aktualnego stanu rzeczy w zakresie orientacji do zawodu nauczycielskiego oraz

— propozycji pewnych rozwiązań: jak można tę orientację prowadzić.

Ponadto omawiano problem upływu dojrzałości emocjonalnej na wybór zawodu oraz problemy orientacji zawodowej w ZSRR i we Francji.

Celem orientacji zawodowej jest dostarczenie informacji o różnych zawodach — w wyniku czego młodzież może łatwiej podjąć decyzję wyboru określonego zawodu.

Jak wynika z badań, zawodowi nauczycielskiemu poświęca się najmniej miejsca w ramach całego procesu orientacji zawodowej. Młodzież swoje wiadomości o zawodzie nauczycielskim czerpie głównie z obserwacji codzienności szkolnej. Wiedza ta jest często jednostronna i niepełna.

Brak określonego zasobu rzetelnej wiedzy o tym zawodzie może być m.in. powodem małej liczby kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jak również przyczyną rezygnacji młodych nauczycieli z pracy w tym zawodzie.

Trudności w doborze kandydatów do uczelni pedagogicznych istnieją nie tylko w naszym kraju, lecz także i w innych. Jak na przykład wynika z badań autorów radzieckich, około 20% absolwentów uczelni pedagogicznych unika pracy w wyuczonym zawodzie, a około 25% wykazuje obojętny stosunek do przyszłej pracy.

Nie chodzi więc tu o ilość kandydatów zgłaszających się do zawodu nauczycielskiego, lecz o ich przydatność do tego zawodu oraz trwałą chęć pracy w zawodzie.

Jest to zatem społecznie ważny problem w systemie szkolnym każdego kraju, a w naszym szczególnie, z uwagi na bliską już perspektywę szkoły dziesięcioletniej. Od nauczyciela głównie zależeć będzie kształt przyszłej szkoły polskiej.

Z tych powodów problem orientacji na rzecz zawodu nauczycielskiego powinien być w centrum zaintersowania wielu instytucji, jak np. poradni zawodowej, wyższej szkoły pedagogicznej i szkoły średniej, które mogą podejmować odpowiednie działania w tym zakresie.

Od szkoły średniej i poradni zależeć będzie, jakich przygotują kandydatów na nauczycieli, natomiast uczelnia wyższa będzie kształtować ich osobowość, umiejętność działania i horyzonty intelektualne.

Wyniki badań przedstawione przez zespół pracowników naukowych z Instytutu w W-wie Rembertowie wykazywały, że orientacja na rzecz zawodu nauczycielskiego jest prowadzona w bardzo ograniczonym zakresie zarówno przez poradnie, jak i szkoły średnie.

Podobne wyniki kilka lat wcześniej uzyskali pracownicy WSP i IKNiBO w Krakowie, co skłoniło ich do podjęcia pracy w zakresie przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Od 1971 roku przystąpiono do organizacji fakultetów pedagogicznych w III i IV klasach liceów ogólnokształcących. Fakultety pedagogiczne stwarzają możliwość kształtowania odpowiedniej motywacji wyboru studiów, rozwijania zainteresowań i zdolności pedagogicznych oraz zapoznawania młodzieży z wymaganiami stawianymi kandydatom na nauczycieli.

Około 20% młodzieży zgłasza chęć uczestniczenia w tego typu zajęciach.

Zapoczątkowany przez Kraków eksperyment znalazł swoich zwolenników w wielu liceach ogólnokształcących na terenie całego kraju. Ponadto nauczyciele wprowadzają coraz to nowe formy orientacji o zawodzie nauczycielskim, np. klasy pedagogiczne, koła pedagogiczne organizują pracę uczniów w przedszkolach, żłobkach, domach dziecka itp. Każda z tych form jest interesująca, powstaje tylko pytanie, czy wprowadzanie tych elementów dopiero w szkole średniej nie jest zbyt późne?

Tym bardziej że jak wynika z badań przeprowadzonych przez IKNiBO w W-wie Rembertowie, ponad połowa osób, która decyduje się na wybór zawodu nauczycielskiego, podejmuje tę decyzję przed ukończeniem szkoły podstawowej. A więc proces orientacji powinien znacznie wyprzedzać moment decyzji.

Orientacja do zawodu nauczycielskiego powinna być rozpatrywana na tle orientacji ogólnozawodowej. Ważne są względy ogólnospoleczne, chodzi przecież o przygotowanie różnych specjalistów. Wybrać chcemy do zawodu nauczycielskiego dobrych kandydatów, takich, którzy spośród szeregu propozycji innych zawodów w sposób świadomy i dojrzały wybiera zawód nauczyciela.

Wiedza, którą przekazujemy młodzieży o zawodzie nauczycielskim, powinna być wyczerpująca, rzetelna i prawdziwa. Brak pełnej i prawdziwej informacji o zawodzie bywa potem przyczyną rozczarowań. Istnieje zatem konieczność konkretyzacji zakresu wiedzy o zawodzie nauczycielskim, jakie elementy tej wiedzy należy wpro-

wadzać do szkoły uwzględniając wiek wychowanków i ich możliwości percepcyjne.

Profesor dr hab. Jerzy Wołczyk podkreślił potrzebę kontynuacji badań w zakresie orientacji na rzecz zawodu nauczycielskiego, a przede wszystkim potrzebę wdrażania do praktyki szkolnej już zdobytych doświadczeń, osiągnięć i rozważań. W oparciu o praktyczną działalność różnych szkół i placówek będzie można udoskonalić system orientacji zawodowej i system rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jak również innych zawodów związanych ze szkolnictwem.

Wnioski z obrad poszczególnych sekcji, jak i z dyskusji plenarnej dotyczyły następujących zagadnień:

— wypracowania zwartego systemu orientacji na rzecz zawodu nauczycielskiego dla potrzeb aktualnego szkolnictwa i dla przyszłej szkoły dziesięcioletniej,

— wykorzystania w zakresie orientacji różnych form i metod działań wynikających z potrzeb środowiska i warunków pracy w szkole,

— zajęcia w zakresie orientacji nie mogą ograniczać się wyłącznie do przekazywania informacji, ale także należy młodzież wdrażać do zajęć praktycznych,

— orientacja nie ma wyłącznie na celu skierowanie na studia nauczycielskie najlepszych uczniów (pod względem wyników nauczania), ale głównie tych, którzy wykazują zainteresowanie tym zawodem i mają predyspozycje psychofizyczne zbliżone do wymagań modelowych tego zawodu,

— należy zwrócić uwagę na szkolnictwo zawodowe, z którego rekrutuje się również nauczycieli zawodu i nauczycieli przedmiotów teoretycznych, i objąć orientacją zawodową zainteresowanych uczniów,

— wprowadzenia pewnych zmian w systemie przyjęć na wyższe uczelnie pedagogiczne o poszerzone badania psychopedagogiczne i rekomendację kandydata ze szkoły,

— opracowania odpowiednich materiałów (programy, wskazówki, teksty źródłowe) dla nauczycieli zajmujących się orientacją i utworzenia centralnego ośrodka dyspozycji w sprawie prowadzenia orientacji zawodowej,

— nieodzownym warunkiem powodzenia i efektywności wszelkich poczynań w tym zakresie jest podnoszenie statusu społeczno-ekonomicznego zawodu nauczyciela.

Genowefa Pańtak

ADAM ZYCH
KIELCE

ŚRODOWISKO A WYNIKI PRACY SZKOŁY

Z pewnym opóźnieniem miałem okazję zapoznać się z ostatnią („last not least" — jak powiedzieliby Anglicy), niezmiernie interesującą książką wytrawnego metodologa i znawcy zagadnień szkoły wiejskiej doc. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego pt.: „Środowisko a wyniki pracy szkoły".[1]

Ponieważ od kilku już lat zajmuję się procesami kontrolowania i oceniania osiągnięć szkolnych, szczególnie zainteresował mnie siódmy rozdział pracy doc. dra hab. Z. Kwiecińskiego pt.: „Samoodzwierciedlenie zróżnicowania efektów funkcjonowania szkoły przez oceny szkolne i wskaźniki sprawozdawcze", w którym znalazłem — w formie przypisu — wzmiankę o moich badaniach wartości diagnostycznej oceny szkolnej.

Umieszczony na stronie 149 przypis, który przytaczam w całości: „A. Zych w swoich badaniach nie potwierdził hipotezy, że diagnostyczność oceny szkolnej zależy od środowiska. Autor traktuje te badania jako wstępne, a dobór środowisk do badań za niewystarczający do pełnej weryfikacji tej hipotezy" oddaje treść i wnioski moich badań, których dotyczy[2].

Druga część przypisu, umieszczona na stronie 150, brzmi: „Wychodząc z założenia, że nauczyciele szkoły podstawowej dobrze znają swoich uczniów, weryfikuje hipotezę o wysokiej zależności między wynikami (ocenami) szkolnymi w szkole podstawowej i w szkole ponadpodstawowej. Zbadał on 171 uczniów z dostatecznymi wynikami i 197 — z wynikami zadowalającymi w czterech liceach krakowskich. Udowodnił wysoką korelację pomiędzy rezultatami w klasach VIII i w klasach IX, co jego zdaniem świadczy o wysokiej wartości prognostycznej ocen szkolnych i obala twierdzenie, że szkoła ocenia nieobiektywnie. Autor popełnił kilka błędów: 1) próba była jednorodna (tylko uczniowie liceów i tylko miasto); 2) publikacja z badań nie zawierała charakterystyki zbiorowości, uzasadnienia i opisu sposobu jej doboru; 3) mylona jest korelacja z zależnością typu przyczynowego (autor mówi, że oceny szkoły podstawowej determinują wyniki w liceum); widoczne jest pewne nagięcie interpretacji materiału empirycznego do przyjętej hipotezy (uczniowie dostateczni osiągali — w pewnej ich części — wyniki dobre)".

Z tą częścią przypisu absolutnie nie mogę się zgodzić, ponieważ sugerowanych mi badań wartości prognostycznej ocen szkolnych **nie prowadziłem**[3].

Wyrażona, w cytowanym przypisie, opinia doc. dra hab. Z. Kwiecińskiego jest dla mnie krzywdząca, chociaż mnie nie dotyczy.

Jak przypuszczam, doc. dr hab. Z. Kwieciński pomylił moje badania z badaniami prowadzonymi przez kogoś innego (przez kogo? — nie wiem) bądź też zaszła tutaj przykra pomyłka redakcyjna lub drukarska — co wymaga sprostowania w kolejnych (o ile będą) wydaniach tej pracy.

[1] Z. Kwieciński: Środowisko a wyniki pracy szkoły. PWN, Warszawa 1975, PAN, IRWiR.

[2] Zob. A. Zych: Wartość diagnostyczna oceny szkolnej. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 3.

[3] Zob. m. in.: A. Zych: Z badań nad zmiennością ocen wypracowań uczniowskich. *Przegląd Pedagogiczny* 1972, nr 2; A. Zych: Uwarunkowania wartości diagnostycznej oceny szkolnej. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 5 oraz A. Zych: Psychologiczne i społeczne uwarunkowania wartości diagnostycznej oceny szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 4.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
TORUŃ

BŁĄD W OPRACOWANIU REDAKCYJNYM

Już po wydrukowaniu całego nakładu mojej książki „Środowisko a wyniki pracy szkoły" i po skierowaniu jej do kolportażu zauważyłem poważną pomyłkę spowodowaną w rezultacie interwencji redakcji w tekst przypisu 2 na stronie 149/150. W pierwotnym tekście maszynopisu i w wydrukowanym tekście po 1 korekcie przypis ten był dwuczęściowy. Pierwsza jego część (trzy wiersze na s. 149) kończyła się [307] numerem pozycji bibliograficznej, to znaczy odnosiła się (i odnosi się) do pracy A. Zycha, wymienionej w bibliografii na s. 200. Druga część przypisu zaczynała się od słów: „E. Szewczyk wychodząc z założenia...", a kończyła się [249] numerem pozycji bibliograficznej.

Zmiany te uszły, niestety, mojej uwadze przy drugiej korekcie i przy dokonywaniu erraty. Przepraszam za to p. dra Adama Zycha. Ma on bowiem rację, że przypis na s. 150 **nie odnosi się do jego pracy.** Odnosi się do badań innego autora przeprowadzonych na innym terenie i na inny temat.

Nie jest to jedyna przykra dla mnie, jako autora, zmiana tekstu, zniekształcająca jego sens, dokonana przez redaktora. Na „szczęście" inne interwencje nie dotyczą osób-autorów, lecz są usiłowaniem poprawiania treści mojego tekstu. Zgadzam się z p. drem A. Zychem co do tego, że niedokładne opracowanie tekstu jest szkodliwe. Jakże często jednak redaktorzy wydawnictw występują wobec autora z pozycji władzy i autorytetu merytorycznego, zamiast pomagać mu z pozycji rzeczoznawców w zakresie języka i edytorstwa, szanujących słowa i myśli oraz sposób ujęcia spraw przez autora książki.

Wdzięczny jestem Redakcji *Ruchu Pedagogicznego* za opublikowanie tej „erraty", swoistej wielce, bo odnoszącej się do książki już wyczerpanej. Naturalnie, przy kolejnych wydaniach pracy poprawię tekst owego niekompletnego przypisu.

СОДЕРЖАНИЕ

От Редакции: XII (XXX) Съезд СПУ 1
Речь Председателя Совета Государства и Всеобщего Комитета Фронта Единства Народа, проф. док. Генрика Яблонского на XII Съезде Делегатов СПУ 2
Обширные фрагменты доклада Председателя Главного Комитета СПУ, док. Болеслава Гжесья 9

СТАТЬИ

ЯН ПОПЛЮЧ: Методы системного исследования проблематики содействия школы и среды 19
РОМАН ШУЛЬЦ: Перемена как процесс общественной интеракции 31
МАРИАН КАЛИНОВСКИ: Воспитание через работу молодежи общественно неприспособленной 50

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

МИРОСЛАВ НОВИЦКИ: Главные тенденции в современном воспитании в странах экономически развитых 59
ЯНИНА ШИМКАТ: Теоретические предпосылки и практические решения в области ориентации к учительской профессии в Советском Союзе . . . 74

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАРИАН СНЕЖИНСКИ: Педагогические аспекты общественных связей в новых жилищных районах 85
МЕЧИСЛАВ АДАМЧИК: Учитель-новатор а приготовливание школьной реформы 97

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Тадеуш Новацки — Дидактика профессионального совершенствования 103
ВОЙЦЕХ СОБОРСКИ: Ядвига Бишьчицка — Формирование наказании учеников 105
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: И. Ф. Талызина — Управление процессом усвоения знании 109

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр польских педагогических журналов . . 114
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов 118

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

АНДЖЕЙ ЦИХОЦКИ: Модернизация системы просвещения в деревни (доклад из конференции в Беломстоке) 122
ГЕНОВЕФА ПАНЬТАК: Ориентация к учительской профессии (Всеобщий научный семинар в Седлцах) 126

ПИСЬМА В РЕДАКЦИЮ

АДАМ ЗЫХ: Среда а эффекты работы школы 129
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Ошибка в редакционной правке 130

CONTENTS

From the Editors: XII-th (XXX-th) Congress of Polish Teachers' Association 1
The Speach of Henryk Jabłoński, the President of People's State Council, helr at the XII-th Congress of Polish Teachers Association 2
The Fragments of Programmatic and Reporting Speach of the President of the Headquaters of Polish Teachers' Association 9

ARTICLES

JAN POPLUCZ: Methods of the System Researching on Problems of Cooperation School and Environment 19
ROMAN SCHULZ: Change as a Process of Social Interaction 31
MARIAN KALINOWSKI: Educating by Work of the Socially Inadapted Youth School in the Contemporary World 50
MIROSŁAW NOWICKI: The Main Tendencies in Modern Professional Education in Economically Developed Countries 59
JANINA SZYMKAT: Theoretical Assumptions and Practical Realization of Guidance for Candidats for Teacher Profession in Soviet Union . . . 74

EXPERIENCES, TRIALS AND EXPERIMENTS

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: The Pedagogical Aspects of Social Ties in New Housing Estates 85
MIECZYSŁAW ADAMCZYK: Teacher — Innovator and Preparation and Realization of Reform of Educational System 97

BOOK REVEWS AND REPORTS

ZYGMUNT WIATROWSKI: Tadeusz Nowacki — Instruction in Professional Improvement 103
WOJCIECH SOBORSKI: Jadwiga Bińczycka — Shaping of Pupils' Discipline . 105
KAZIMIERZ DENEK: N. F. Tałyzina — Controling Didactics Process . . . 109

REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodicals . . 114
JOZEF ZALEWSKI: Review of the Soviet Pedagogical Periodicals 118

COUNTRY CHRONICLE

ANDRZEJ CICHOCKI: Medernization of Educational System in Rural Areas. (Report on Conference Held at Białystok) 122
GENOWEFA PAŃTAK: Guidance for Candidats for Teacher Profession (All-Polish Symposium Held at Siedlce) 126

LETTER FOR EDITORIAL STAFF

ADAM ZYCH: Environment and the Effects of School Work 129
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: The Editorship Mistake 130