

# RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XIX (LLIV) MARZEC — KWIECIEŃ 1977

---

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

Od Redakcji . . . . .	133
-----------------------	-----

## ARTYKUŁY

ZYGMUNT WIATROWSKI: Problemy kształcenia przedzawodowego . . .	137
ROMAN JUREWICZ: Psychohigiena ogólna a szkolna higiena psychiczna	159
TADEUSZ WIŚNIEWSKI: Pedagogiczna analiza wykołejenia społecznego a wychowawcze funkcje polskiego modelu resocjalizacji . . . . .	171

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: O stabilności kadr nauczycielskich na wsi ra- dzieckiej . . . . .	178
LUDWIK MALINOWSKI: Oświata na Kubie . . . . .	183

## DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIA I RYSZARD RADWIŁOWICZOWIE: Praktyka pedagogiczna ważnym czynnikiem w kształceniu nauczycieli dla klas początkowych . . . .	191
ADAM RZAŚA: Twórcza postawa wychowawcza nauczyciela . . . . .	201

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Rodzinne uwarunkowania szans edukacyjnych młodzieży . . . . .	204
STEFAN PACEK: Cele samowychowania i metody ich realizacji . . . . .	211

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

LUDWIK BANDURA: Mieczysław Oryl — Szkoła całodzienna na wsi . . .	217
MARIA CHYMUK: Barbara Wilgocka-Okoń — Obciążenie uczniów a opty- malizacja pracy szkoły . . . . .	218
BOGDAN SILNICKI: Władysław Sawicki — Profilaktyka przeciwalkoholowa wśród młodzieży . . . . .	222
BARBARA FRĄTCZAK: Gustav Pavlovič — Akceleracia vyvinou a sociali- sticka škola. Bratislava 1975 . . . . .	226
BOŻENA ZYCH: R. M. Granowskaja — Wsprijatije i modieli pamiaty. Leningrad 1974	
R. M. Granowskaja, I. J. Bierieznaja — Zapominanije i uznawanije fi- gur. Leningrad 1974 . . . . .	229

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . .	232
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	235

## Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

TADEUSZ CIPKOWSKI: Z dyskusji na XII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP	240
--	-----

## KRONIKA ZAGRANICZNA

STEFAN A. RADOMSKI: Wizyta redaktorów czasopism ZNP w Jugosławii	248
TADEUSZ CIPKOWSKI, ZYGMUNT WIATROWSKI: Towarzystwo Pedago- giczne RFSRR . . . . .	253

## RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

## OD REDAKCJI

Schyłek roku 1976 stał się okazją do retrospektywnego spojrzenia nie tylko na cały rok, lecz także na przeszłe sześćdziesiąte lata obecnej dekady oraz do prospektywnego rzutu oka na rok 1977 i cztery lata najbliższe. W grudniu tego roku odbyły się bowiem — V Plenum Komitetu Centralnego PZPR, VIII Kongres Związków Zawodowych i Sesja Sejmu PRL. Niemal wyłącznym przedmiotem tych debat były założenia planu rozwoju społeczno-gospodarczego Polski na lata 1977—1980 i' na rok 1977. Oczywiście — Kongres Związków Zawodowych miał nadto do załatwienia szereg własnych zadań statutowych, choć wiele miejsca poświęcił problematyce życia i pracy załóg zarówno w okresie minionym, jak i w nadchodzącym. Centralnym punktem zainteresowania stał się jednak obszerny referat Biura Politycznego — „O konsekwentną realizację społeczno-ekonomicznego programu VII Zjazdu PZPR, o wyższą efektywność gospodarowania”, wygłoszony na V Plenum przez I Sekretarza KC — tow. Edwarda Gierka.

Na tym tle rodzi się pewna refleksja. Problematyka gospodarcza gości coraz częściej na łamach czasopism, które — wnosząc z ich tytułów — powołane są do omawiania zagadnień naszej kultury, oświaty, społeczeństwa, wychowania itp. Dziwić się jednak temu nie można, gdyż wszystko, co się w kraju dzieje, jest powiązane z ekonomiką więzami ścisłymi i wzajemnymi. Wzajemnymi, ponieważ nie tylko większy dochód narodowy rzutuje pomyślniej na możliwości finansowania różnych potrzeb i zadań na odcinku kultury, lecz również oświata, nauka, szerzej zaś mówiąc — kultura i działający na jej terenie ludzie służą gospodarce jako takiej, wpływając znacząco na jej rozwój. Jest to już dziś truizm, nad sensem którego nie warto się dłużej zatrzymywać.

Jest jednak jeszcze sprawa druga, może istotniejsza od poruszonej przed chwilą. Rozwijająca się dynamicznie gospodarka własnego kraju dostarcza szeroko pojętemu procesowi wychowania młodego pokolenia

wielu cennych bodźców rozwojowych, zwłaszcza intelektualnych i emocjonalnych. Nasyca ona pracę szkoły wieloma treściami kształcącymi, wzbogaca nieustannymi, wartkim nurtem płynącymi, nowościami i aktualnościami twórczymi, fascynuje dzieci i młodzież swą dynamicznością, bliskie jest im bowiem pragnienie innowacyjności i nowości, szerzej mówiąc — zmienności. Recesje gospodarcze, stanowiące zaprzeczenie dynamizmu, nie sprzyjają zmianom, nie wnoszą do wychowania i do życia szkół elementów optymizmu, elementów twórczego zafascynowania młodzieży i wychowawców.

Od pamiętnych przemian, których konsekwencją były uchwały VI Zjazdu PZPR, polska gospodarka rozwija się w tempie dotąd nie spotykanym. Inwestycje i przeobrażenia modernizacyjne w przemyśle przybrały postać wielkiego programu narodowego, stąd już dziś twierdzić można z pełnym uzasadnieniem, iż dekada lat siedemdziesiątych stanie się w dziejach Polski Ludowej dekadą wielkiego przełomu i skoku zarazem, który utoruje drogę dalszemu postępowi społecznemu kraju. Wystąpienie Edwarda Gierka na V Plenum KC PZPR było właściwie wielce plastycznym ukazaniem drogi sześciu przebytych lat, lat okupionych ogromnym wysiłkiem narodu, który podjął postawione przed nim przez partię dzieło realizacji nowej strategii rozwoju, nastawionej z jednej strony na modernizację setek zakładów, z drugiej na budowę wielu zakładów nowych, w tym również takich, jak huta „Katowice”, jak „Port Północny”, jak „Bełchatów”, jak „Kozienice” i wielu, wielu innych. Wiele zakładów jest w budowie, ich kształty pełne wyłonią się dopiero pod koniec tych lat. Referat tow. Edwarda Gierka nakreślił też wizję najbliższego jutra, podkreślił zarazem konieczność pełnego wykorzystania już stworzonego i zmodernizowanego potencjału gospodarczego, czego znamienym dowodem jest fakt rozpalenia już w tym momencie, kiedy budowa huty „Katowice” trwa i trwać będzie jeszcze czas dłuższy, pierwszego wielkiego pieca oraz dokonanie pierwszych spustów stali. Chodzi przecież o to, aby ten gigant naszej metalurgii zaczął spłacać zaciągnięte, wielomiliardowe zobowiązania płatnicze jak najszybciej i abyśmy mogli stopniowo obniżać zakupy stali za granicą.

Z procesami tak gwałtownych i niezwykle intensywnych przeobrażeń przemysłowych, ogromnego nasilenia działań inwestycyjnych, wiążą się — niestety — także trudności. Sukcesy nigdy nie przychodzą łatwo. Nie są to też trudności zupełnie nowe, znamy je właściwie od lat, a na imię im — nienadążanie zapóźnionego w swym rozwoju rolnictwa za tempem rozwoju przemysłu. Na tle trudności w zaopatrzeniu w artykuły żywnościowe, głównie mięsne, szwankuje od pewnego czasu, kiedy spiętrzyły się skutki nieurodzaju podstawowych zbóż i skutki niepomysłnych koniunktur na rynkach zagranicznych, wywołanych zjawiskami recesyjno-inflacyjnymi w krajach kapitalistycznych, dystrybucja w naszym handlu. Sprawami tymi zajęło się wszechstronnie IV Plenum KC, Plenum V zaś

wplotło tamten program w ramy działań planowych na rok 1977 i na lata do roku 1980. Nie będziemy spraw tych omawiać szczegółowiej, gdyż każdy z naszych Czytelników zna je z lektur własnych.

Trudności, o których mowa, wymagają oczywiście energicznych działań zaradczych, o czym mówił Premier Piotr Jaroszewicz w Sejmie w dniu 18.XII.1976 r. Co więcej, plan rozwojowy dalszych lat tej dekady jest nastawiony na przełamanie ostateczne barier, jakie postawiło życie naszej gospodarce żywnościowej. Nazwano to swoistym manewrem gospodarczym, który będzie polegał na tym, że wszystkie odcinki naszej działalności społeczno-gospodarczej, na których pozostawaliśmy dotąd w tyle, uczyni się w pozostałych latach tego dziesięciolecia zasadniczym kierunkiem pracy. Na nich zostanie skupiona cała energia, zwolnione zostanie natomiast nieco tempo inwestycji przemysłowych. W ten sposób będzie można uruchomić nowe moce oraz rzucić odpowiednie środki na aktywizację zaopatrzenia społeczeństwa w żywność i inne artykuły rynkowe. Dążyć się będzie do możliwie szybkiego nadrobienia strat w produkcji roślinnej i ubytku w pogłowie zwierząt, a także do uzyskania dodatniego salda w obrotach handlu zagranicznego.

Nie wszystko jednak można przełamywać zabiegami czysto ekonomicznymi. Obok zaradczych działań natury gospodarczej konieczna jest usilna praca wychowawcza, której celem powinno być istotne podniesienie poziomu dyscypliny obywatelskiej i szeregu innych postaw pozytywnych, świadczących o dobrze rozumianym przez obywateli dobru własnym i dobru ogólnym. Do tego rodzaju działań odwoływał się na V Plenum tow. Edward Gierek. „Dziś bardziej niż kiedykolwiek — mówił — oczekujemy ofensywnej postawy politycznej. Postawy, która wyraża się w cierpliwym wyjaśnianiu istoty sytuacji społeczno-gospodarczej kraju, w uzasadnianiu polityki państwa, w odpieraniu demagogii. Postawa taka niezbędna jest wszędzie i w każdej sytuacji: wobec współtowarzyszy pracy i współmieszkańców, w każdym środowisku. Jest to szczególnie ważne w środowiskach opiniotwórczych, wśród wychowawców i nauczycieli, w środkach masowego przekazu, w każdym urzędzie i instytucji państwowej.

Kształtowanie w naszym społeczeństwie odporności na trudności, wytrwałości w zamiarach, zdolności do obiektywnej oceny złożonych sytuacji i zdyscyplinowanego działania w ich obliczu — to nader ważne zadanie edukacji obywatelskiej i pracy wychowawczej”.

Nie ulega wątpliwości, iż łatwiej mówić do młodzieży o sukcesach i o niepodważalnych osiągnięciach. Trudniej natomiast musi przebiegać wyjaśnianie przyczyn niepowodzeń, źródeł braków i niedostatków, a te muszą się także pojawiać, gdyż życie nie jest tylko pasmem triumfów, lecz także pasmem trudności, z którymi przychodzi się każdemu borykać. Te ostatnie wymagają do swego przezwyciężania także odpowiednich sił moralnych, które trzeba wyzwalać w ludziach, przy czym nie wszyscy są

w danej chwili zdolni do myślenia kategoriami państwowymi. Interes subiektywny czasem bierze górę nad interesem ogólniejszym. „Wysoki poziom dyscypliny obywatelskiej i gotowość do wyrzeczeń w imię wspólnego dobra — czytamy w referacie Biura Politycznego na V Plenum — stanowi ważną przesłankę rozwiązywania problemów, od jakich zależy siła Polski i pomyślność Polaków. Zadaniem naszym jest uczynić te cechy nieodłącznymi wartościami współczesnego patriotyzmu polskiego”.

Redakcja wyraża przekonanie, iż Czytelnicy nasi sprawy te wzięli sobie głęboko do serca, uwzględniają je we własnej działalności pedagogicznej. Nie są to sprawy incydentalne, takie postawy wychowawca rozumny i konsekwentny powinien manifestować stale, jeśli jest mu naprawdę droga idea nieustannego pomnażania socjalistycznych wartości naszego narodowego rozwoju.

ZYGMUNT WIATROWSKI  
BYDGOSZCZ

## PROBLEMY KSZTAŁCENIA PRZEDZAWODOWEGO

### I. ROZWAŻANIA WSTĘPNE

W pedagogice pracy, której przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są problemy wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, przygotowania do pracy zawodowej i doskonalenia ogólnego oraz zawodowego pracowników w całym okresie ich aktywności zawodowej, przyjęto wyróżniać trzy wielkie obszary problemowe. Są to:

1. Kształcenie przedzawodowe,
2. Kształcenie zawodowe,
3. Doskonalenie zawodowe.

Każdemu z tych obszarów przyporządkowuje się szereg problemów i zagadnień bardziej szczegółowych, które dopiero łącznie wzięte stanowią o przedmiocie badań pedagogiki pracy. I tak:

Do obszaru problemowego kształcenia przedzawodowego, obejmującego to wszystko, co decyduje o rozwoju jednostki w okresie poprzedzającym kształcenie zawodowe i co zbliża ją do wyboru zawodu zgodnie z warunkami osobistymi i potrzebami społecznymi, zalicza się problemy bardziej szczegółowe:

- a) kształcenie ogólne traktowane jako podstawa dla kształcenia zawodowego,
- b) wychowanie przez pracę,
- c) kształcenie politechniczne,
- d) orientacja szkolna i zawodowa,
- e) przyuczenie do zawodu.

W drugim obszarze problemowym, obejmującym problematykę kształcenia ogólnozawodowego i specjalistycznego realizowanego w różnych instytucjach kształcenia zawodowego, głównie zaś w szkole zawodowej i w zakładzie pracy, do problemów szczegółowych należą:

- a) cele, treści i programy kształcenia zawodowego,
- b) proces kształcenia zawodowego,
- c) formy, metody i środki kształcenia zawodowego,

- d) warunki skuteczności i wyniki kształcenia zawodowego, w tym:
  - powodzenia i niepowodzenia szkolne uczniów szkół zawodowych,
  - losy i przydatność zawodowa absolwentów szkół zawodowych,
 wreszcie
- e) struktura i organizacja szkolnictwa zawodowego w Polsce i na świecie.

W obszarze doskonalenia zawodowego realizowanego w całym okresie aktywności zawodowej pracownika i prowadzącego do nieustannego wzbogacania osobowości człowieka pracy oraz do mistrzostwa w zawodzie, szczególnego znaczenia nabierają zagadnienia:

- a) doksztalcanie zawodowe pracujących,
- b) doskonalenie zawodowe pracujących, w tym:
  - funkcje doskonalenia zawodowego,
  - szczeblowy system doskonalenia zawodowego,
  - dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie,
- c) poradnictwo zawodowe,
- d) zakład pracy jako środowisko wychowawcze,
- e) inne problemy kształcenia ustawicznego.

Już z powyższego wyliczenia wynika, że zakres problemowy pedagogiki pracy jest rozległy, a przecież wymienić można jeszcze problematykę naukowych i metodologicznych podstaw tej młodej dyscypliny pedagogicznej, w tym:

- a) związek pedagogiki pracy z innymi dyscyplinami naukowymi,
- b) historię kształcenia zawodowego i przygotowania do pracy zawodowej,
- c) wpływ rewolucji naukowo-technicznej na proces i wyniki kształcenia zawodowego,
- d) problemy zawodoznawcze,
- e) problemy osobowości i postawy zawodowej ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy i świadomości zawodowej oraz motywacji i umiejętności,
- f) wreszcie problemy pedeutologiczne oraz
- g) problemy metodologiczne.

W świetle powyższego pedagogikę pracy można traktować jako tę dyscyplinę pedagogiczną, którą interesują problemy pedagogiczne relacji: człowiek—wychowanie—praca, a więc problemy rozkładające się na wszystkie okresy życia człowieka<sup>1</sup>.

W niniejszych rozważaniach zajmiemy się jedynie okresem kształcenia i wychowania przedzawodowego, a więc pierwszym obszarem problemowym.

<sup>1</sup> W dotychczasowych rozważaniach na temat pedagogiki pracy posługiwano się zamiennie terminami: „dyscyplina pedagogiczna” i „subdyscyplina pedagogiczna”. Sytuacja dojrzała na tyle, aby można było twierdzić, iż mamy do czynienia z nową dyscypliną pedagogiczną.



## II. KSZTAŁCENIE OGÓLNE I KSZTAŁCENIE ZAWODOWE

1. W literaturze współczesnej kształcenie ogólne traktuje się najczęściej jako podstawę dla kształcenia zawodowego. W rzeczywistości sprawa jest bardziej złożona. Wnikliwa analiza tego problemu prowadzi nas do wyróżnienia trzech podstawowych relacji w omawianym zakresie. Są to:

— po pierwsze — kształcenie ogólne w rozumieniu tradycyjnym, tj. traktowane jako punkt wyjścia dla wszelkiego dalszego kształcenia, w tym i kształcenia zawodowego;

— po drugie — kształcenie ogólne traktowane i realizowane równocześnie oraz równoległe z kształceniem zawodowym;

— po trzecie — kształcenie ogólne traktowane jako wynik wszelkiego kształcenia, w tym i kształcenia zawodowego.

2. Stanowisko pierwsze zostało utrwalone historią i nadal posiada najwięcej zwolenników. W minionych wiekach wyraźnie oddzielano kształcenie ogólne od kształcenia zawodowego, przy czym pierwszym obejmowano z reguły dzieci klas posiadających i uprzywilejowanych, natomiast drugie organizowano z myślą o pozyskaniu przygotowanej do realizacji zadań produkcyjnych i usługowych siły roboczej. Takie podejście do sprawy było szczególnie widoczne w początkowym okresie kapitalizmu, kiedy to z jednej strony szkołę ogólnokształcącą wynoszono na piedestał wszelkich form działalności oświatowej, z drugiej zaś strony kształcenie zawodowe wiązano jedynie z przygotowaniem „dobrych” robotników i rolników. Z czasem szkoła zawodowa zaczęła zyskiwać sobie coraz to wyższą rangę, lecz w zestawieniu ze szkołą ogólnokształcącą, a szczególnie z gimnazjum i liceum ogólnokształcącym, nadal pozostała w tyle. Niezmiernie wymownym pod tym względem przykładem była sytuacja oświatowa w Polsce okresu międzywojennego.

Charakteryzuje ją następujące zestawienie:

Tabela 1

ROZWOJ SZKOLNICTWA OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO I ZAWODOWEGO W OKRESIE  
MIĘDZYWOJENNYM :

Szkoły i uczniowie	1922/23	1928/29	1934/35	1937/38
Liczba średnich szkół ogólnokształcących	762	777	770	777
Liczba szkół zawodowych ze szkołami do-kształcającymi	1226	1570	1329	1631
Liczba uczniów średnich szkół ogólnokształcących w tys.	227,1	203,9	166,1	221,4
Liczba uczniów szkół zawodowych w tys.	111,8	151,5	152,9	207,5

Wprawdzie cały okres międzywojenny cechowała walka o nadanie szkolnictwu zawodowemu rozmiarów i rangi odpowiadających potrzebom ówczesnego życia gospodarczego, lecz w istocie rzeczy była to walka trudna, gdyż w społeczeństwie polskim widoczne było niedocenywanie wartości i ważności pracy fizycznej, wytwórczej, a hołdowanie pracy umysłowej. Józef Chałasiński w artykule „Wychowawcza wartość pracy fizycznej a szkolnictwo zawodowe” stwierdził, że „społeczeństwo polskie jest przesadnie arystokratyczne. W opinii przeciętnej, przeważnie urzędniczej inteligencji, rzemiosło jest traktowane pogardliwie”<sup>3</sup>.

Od pierwszych dni istnienia Polski Ludowej zasadniczej zmianie uległ stosunek do pracy fizycznej. Człowiek pracy zaczął zyskiwać należną sobie rangę i miejsce w życiu społecznym. W następstwie poważnie zaczęto rozwijać szkolnictwo zawodowe, co szczególnie ilustrują liczby:

Tabela 2

UCZNIOWIE SZKÓŁ ZAWODOWYCH<sup>4</sup>

Rok	1937/38	1945/46	1948/49	1950/51	1960/61	1965/66	1970/71	1975/76
Liczba uczniów w tys.	207,5	204,6	302,6	617,0	784,2	1 680,0	1 710,7	ok. 2 000

A mimo to w świadomości społecznej kształceniu ogólnemu, realizowanemu w szkole ogólnokształcącej przypisuje się nadal wyższą rangę, jeśli nie dominującą. W tym też kierunku — jak się wydaje — zmierza reforma systemu edukacji narodowej, w której 10-letniej średniej szkole ogólnokształcącej wyznaczono rolę podstawową. Tak z Uchwały Sejmowej z 13 października 1973 roku, jak również z założeń organizacyjno-programowych 10-latki, opracowanych przez Instytut Programów Szkolnych, wyczytać można, że to właśnie 10-letniej szkole ogólnokształcącej przypadnie decydować o miejscu i roli jednostki w życiu społecznym w najbliższych dziesięcioleciach i o stopniu przygotowania przyszłych pokoleń do tworzenia warunków materialnego, społecznego i kulturalnego życia obywateli. Na podbudowie programowej szkoły 10-letniej tworzone będą dalsze formy i poziomy kształcenia, w tym i kształcenie zawodowe.

3. Stanowisko drugie, zakładające równoległość kształcenia ogólnego i zawodowego:

— z jednej strony realizowane jest w aktualnie obowiązującej szkole zawodowej,

— z drugiej zaś strony postulowane jest przez wielu reprezentantów polityki oświatowej, w tym także w rekomendacjach UNESCO.

Aktualnie obowiązująca szkoła zawodowa, szczególnie w krajach socja-

<sup>3</sup> Józef Chałasiński: *Szkola Zawodowa* — rok 1926/27.

<sup>4</sup> M. Godlewski, Z. Wiatrowski — op. cit. s. 71 oraz odpowiednie roczniki statystyczne.

listycznych, to szkoła, która jednocześnie realizuje program kształcenia ogólnego i zawodowego. W technikach i liceach zawodowych proporcje między treściami ogólnymi i zawodowymi wyrażają się wskaźnikami:

- |                                   |                   |
|-----------------------------------|-------------------|
| — przedmioty ogólnokształcące     | — ok. 40% godzin, |
| — teoretyczne przedmioty zawodowe | — ok. 40% „       |
| — praktyczne nauczanie zawodu     | — ok. 20% „       |

W zasadniczych szkołach zawodowych wskaźniki w podanej wyżej kolejności przedstawiają się następująco: 25%, 25% i 50%. W następstwie powyższego T. Nowacki w „Podstawach dydaktyki zawodowej” pisze: że „swoista wszechstronność kształcenia zawodowego wyraża się w uwzględnieniu kształcenia umysłowego, politechnicznego, moralnego, estetycznego i fizycznego”<sup>5</sup>, a więc tego kształcenia, które oprócz zadań czysto zawodowych realizuje też zadania przypisywane tradycyjnie kształceniu ogólnemu. Zresztą — pisze dalej autor — „między kształceniem ogólnym i zawodowym nie ma przeciwstawieństw ani ostrych granic”<sup>6</sup>. St. Kaczor odwołując się do odpowiednich rekomendacji UNESCO oraz do Raportu Faure’a stwierdza, że należy mówić o jedności, chociaż nie tożsamości kształcenia ogólnego i zawodowego.<sup>7</sup> „Należy zmierzać do usunięcia sztywnych podziałów między różnymi typami nauczania — ogólnokształcącym, technicznym i zawodowym — nadając kształceniu, począwszy od poziomu początkowego i średniego, charakter zarazem teoretyczny, techniczny i praktyczny, z elementami pracy fizycznej”<sup>8</sup>. Po prostu — jeśli chcemy, aby kształcenie ogólne posiadało swą pełną wymowę i wartość wychowawczą oraz aby było naprawdę ogólne, trzeba dbać o harmonię między kształceniem umysłowym i praktycznym, o stały związek nauki i pracy.

Dla jednoznacznego określenia tej relacji stwierdzić należy, że „jedność, chociaż nie tożsamość” kształcenia ogólnego i zawodowego traktowana być może dopiero od pewnego poziomu czy też szczebla nauczania szkolnego. W koncepcji twórców Raportu Faure’a szczebel poprzedzający tę jedność to nauczanie elementarne. W naszych obecnych warunkach rolę tego szczebla spełnia szkoła podstawowa (8-letnia). W przyszłości będzie to 10-letnia średnia szkoła ogólnokształcąca. Można oczywiście dyskutować nad tym, czy 10 lat kształcenia ogólnego, mającego stanowić podstawę dla kształcenia zawodowego, to dużo czy też mało. Nie można jednak negować potrzeby istnienia okresu nauczania podstawowego, tradycyjnie nazywanego ogólnym, w którym to okresie formułowane będą podstawy dalszego kształcenia, w tym zawodowego. Do tej tezy wrócimy jeszcze pod koniec tegoż rozdziału.

4. Interesującą koncepcję w kwestii kształcenia ogólnego zgłosił ostat-

<sup>5</sup> T. Nowacki: Podstawy dydaktyki zawodowej. PWN, Warszawa 1971, s. 53.

<sup>6</sup> Tamże, s. 48.

<sup>7</sup> S. Kaczor: Kształcenie ogólne i zawodowe. Materiał w druku.

<sup>8</sup> Edgar Faure i inni: Uczyć się, aby być. PWN, Warszawa 1975, s. 358.

nio T. Nowacki, wg którego kształcenie ogólne pojmowane jako określony zespół treści w zasadzie nie istnieje, gdyż dobór i układ tych treści podlegają nieustannej zmianie. Z kolei kształcenie ogólne, pojmowane jako rozwijanie umiejętności umysłowych, może być realizowane w oparciu o dowolne treści.

W następstwie autor wyróżnia:

— Po pierwsze — kształcenie podstawowe, uwzględniające i realizujące:

- a) wprowadzenie w systemy komunikacji międzyludzkiej (nauka języka pisanego i mówionego oraz rysunku odręcznego i technicznego);
- b) zaznajamianie z niektórymi podstawowymi układami pojęciowymi oraz wyrobienie umiejętności przeprowadzania operacji umysłowych w tych układach;
- c) zaznajamianie z podstawami nauk o zdrowiu i wyrobienie trwałych przyzwyczajeń dbałości o własny organizm;
- d) zaznajamianie z historią i tradycją narodu oraz przygotowanie do harmonijnego współżycia wszystkich obywateli,
- e) zaznajamianie z podstawowymi zjawiskami kultury oraz rozwinięcie dążności do stałego obcowania z wybranymi jej dziedzinami;
- f) wyrobienie trwałych zainteresowań i silnych motywacji dla dalszego kształcenia oraz wyrobienia umiejętności samokształcenia. (Kolejność może być inna).

Tak rozumiane kształcenie podstawowe nie powinno być nadmiernie wydłużane.

— Po drugie — kształcenie zawodowe, obejmujące całą młodzież np. w wieku od 15 do 19 lat, a w przypadku studiów wyższych (które także realizują kształcenie zawodowe) w wieku do 22—23 lat i gwarantujące oprócz przygotowania do podjęcia pracy w określonej gałęzi gospodarki narodowej i na określonym stanowisku, także kształcenie wszechstronne, obejmujące kształcenie umysłowe, politechniczne, moralne, estetyczne i fizyczne.

— Po trzecie — właściwe kształcenie ogólne, traktowane jako zdobywanie poglądu na świat, umacnianie systemu wartości oraz kształtowanie postaw i zasad działania, a tym samym możliwe do pełnego realizowania w wieku młodzieńczym i dorosłym.

Novum zgłoszonej koncepcji sprowadza się do wyraźnego odróżnienia szkoły ogólnokształcącej od kształcenia ogólnego<sup>9</sup>.

\* \* \*

\*

Jednoznaczne opowiedzenie się za którąś z wyżej omówionych relacji nastęrcza wiele trudności tak merytorycznych, jak i formalnych.

Decyzja o wprowadzeniu obowiązującej 10-letniej szkoły ogólnokształ-

<sup>9</sup> T. Nowacki: Wychowanie młodego robotnika. Praca dotychczas nie publikowana.

cają sankcjonuje relację pierwszą, w której kształcenie ogólne traktuje się jako podstawę dla kształcenia zawodowego.

Można jednak żywić nadzieję, że w przyszłości zbliżyć się będziemy do relacji trzeciej, w myśl której kształcenie ogólne jest procesem całościowym i przebiega w etapach:

- wyjściowego kształcenia ogólnego, zwanego kształceniem podstawowym,
- powszechnego kształcenia zawodowego, uwzględniającego także zadania kształcenia ogólnego,
- właściwego kształcenia ogólnego, realizowanego w systemie pozaszkolnym.

Oczywiście jest to tylko przypuszczenie.

Na zakończenie tej części rozważań dodać należy, że w rozpatrywanym obszarze problemowym kształcenia przedzawodowego interesuje nas ten poziom kształcenia, który stanowi rzeczywistą podstawę dla dalszego kształcenia zawodowego. Aktualnie jest to 8-letnia szkoła podstawowa i 4-letnie liceum ogólnokształcące, a w niedalekiej przyszłości będzie to 10-letnia średnia szkoła ogólnokształcąca.

### III. WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ

1. O wychowaniu przez pracę i do pracy mówi się i pisze stosunkowo dużo i od dawna. Wystarczy odwołać się chociażby do takich pozycji książkowych, jak: „Wychowanie przez pracę” Tadeusza Nowackiego<sup>10</sup> i „O wychowaniu przez pracę” Wiktora Szczerby<sup>11</sup> czy też do licznych opracowań na temat kształcenia politechnicznego, żeby dojść do przekonania, że problem rzeczywiście nie jest nowy. A mimo to nadal, przy tym coraz bardziej jest on aktualny, i to przynajmniej z dwóch powodów:

— po pierwsze — gdyż dotychczas nie uzyskał on odpowiedniego do rangi i potrzeb rozwiązania,

— po drugie — z racji dążności do uczynienia wychowania przez pracę powszechnie obowiązującą zasadą wychowania socjalistycznego, dostosowaną do okresów rozwoju człowieka, jego naturalnych predyspozycji i warunków środowiska.

Wychowanie przez pracę jest aktualne w każdym okresie życia człowieka, stąd mówić można o:

- wychowaniu przez pracę w rodzinie,
- wychowaniu przez pracę w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym,
- wychowaniu przez pracę w szkole ogólnokształcącej (podstawowej i średniej),

<sup>10</sup> T. Nowacki: Wychowanie przez pracę. Wyd. 2, Warszawa 1966, NK.

<sup>11</sup> W. Szczerba: O wychowaniu przez pracę. Warszawa 1961, PZWS.

- wychowaniu przez pracę i do pracy w okresie kształcenia zawodowego,
- wychowaniu przez pracę w okresie studiów wyższych i
- wychowaniu przez pracę w okresie aktywności zawodowej człowieka.

Ale mówić też można o roli kontaktów z zakładem pracy, praktyk zawodowych czy też robotniczych praktyk studenckich w procesie wychowania przez pracę.

Nas interesuje wychowanie przez pracę realizowane w okresie kształcenia przedzawodowego, a szczególnie w szkole ogólnokształcącej (podstawowej i średniej). Toteż w tej części rozważań uwagę Czytelnika skupimy nad ww. aspektami rozpatrywanego problemu.

## 2. Wychowanie przez pracę w szkole ogólnokształcącej

Szkoła ogólnokształcąca tak w przeszłości, jak i w teraźniejszości niewiele miała i ma wspólnego z celowo organizowanym wychowaniem przez pracę. Po prostu jest to szkoła, w której problemy pracy człowieka występują marginesowo, przy tym w zasadzie tylko w postaci słownej. Prowadzony w szkole podstawowej przedmiot: zajęcia praktyczno-techniczne, a w szkole średniej — wychowanie techniczne, jak również włączanie uczniów do tzw. prac społecznych stanowią jedynie pozór wychowania przez pracę, bowiem w rzeczywistości sprawa nabiera bardziej cech zabawy niż pracy.

W następstwie wiedza młodzieży o pracy ludzkiej jak również o sprawach z tą pracą ściśle związanych jest minimalna, stosunek do pracy pozostawia bardzo wiele do życzenia, a myśli młodzieży o przyszłej własnej pracy zawodowej są mało skonkretyzowane. Do takich stwierdzeń doszedł między innymi Andrzej Mężyk w swojej rozprawie doktorskiej pt: „Wpływ wiedzy o pracy ludzkiej na postawę uczniów wobec pracy zawodowej”.

Wg T. Nowackiego główną zasadą wychowania przez pracę w społeczeństwie socjalistycznym winno być włączanie dzieci od lat najmłodszych w powszechny społeczny proces pracy dla przygotowania obywatela — pracownika, umięjącego współdziałać w codziennym stwarzaniu podstaw bytu materialnego narodu i w codziennym stwarzaniu życia kulturalnego<sup>12</sup>.

Zgodnie z powyższym celem wychowania przez pracę w całym okresie kształcenia przedzawodowego, a w szkole ogólnokształcącej w szczególności, powinno być:

- 1) założenie trwałych podstaw stosunku obywatela do pracy, stanowiących jeden z głównych elementów socjalistycznej moralności, a wyrażających się w szacunku do pracy i jej wytworów;
- 2) rozwijanie pozytywnej motywacji w stosunku do każdej pracy,

<sup>12</sup> T. Nowacki: Rola i zadania systemu oświatowego w przygotowaniu do uczestnictwa w społecznym procesie pracy „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974 nr 4.

a szczególnie do pracy rolników, robotników kwalifikowanych i równorzędnych;

3) rozwijanie wytrzymałości fizycznej, umiejętności współdziałania, umiejętności organizacyjnych, sumiennosci, wytrwałości, zaradności i pomysowości oraz zaufania we własne siły;

4) rozszerzanie poznania prac ludzkich dla celów preorientacji zawodowej;

5) opanowania umiejętności władania prostymi narzędziami pracy.

Realizacja wyżej nakreślonych celów wychowania przez pracę ma ukształtować człowieka, który lubi pracę, chce pracować, ceni każdą pracę, rozumie jej sens moralny, ekonomiczny i społeczny.

W ten sposób T. Nowacki akcentuje pierwszeństwo funkcji motywacyjnej, w zakresie której w szkole ogólnokształcącej, a także w okresach wcześniejszych pozostaje do zrobienia najwięcej. Ważne staje się i to, aby realizowane w szkole ogólnokształcącej wychowanie przez pracę miało charakter działań ciągłych. Aż chce się w tym miejscu powtórzyć wypowiedź St. Kaczora w ramach dyskusji nad programem dziesięciolatki.

„Wychowanie do pracy może być skuteczne, gdy nie będzie działalnością odświętną, lecz codzienną działalnością młodzieży i nauczycieli, rodziców i komitetów opiekuńczych, organizacji młodzieżowych i innych ogniw jednolitego frontu wychowania”<sup>13</sup>.

\* \*  
\*

Zaprezentowane poglądy w kwestii wychowania przez pracę mają jedynie zorientować czytelnika w drugim z kolei problemie cząstkowym obszaru problemowego „kształcenie przedzawodowe”. Tym należy tłumaczyć ujęcie w zasadzie tezowe. Wydaje się jednak, że już na tej podstawie można uzyskać przekonanie, iż pedagogikę pracy słusznie interesuje także kształt i wyraz szkoły ogólnokształcącej.

#### IV. KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE

1. Teoretycznie i historycznie rzecz biorąc jest to problem nowszy, aczkolwiek na gruncie polskim sięgający już okresu Komisji Edukacji Narodowej. „Bo oto gdy na całym świecie treścią nauczania w szkołach były kościelne śpiewy i czytanie modlitw, Komisja Edukacji Narodowej wprowadziła powszechnie nauczanie pożytecznych dla chłopców czynności rolniczych, ogrodniczych i rzemieślniczych”<sup>14</sup>.

Kształcenie politechniczne zawdzięcza swą nazwę K. Marksowi, który użył jej po raz pierwszy prawdopodobnie w Instrukcji dla delegatów

<sup>13</sup> St. Kaczor: Wychowanie do pracy i przez pracę. *Głos Nauczycielski* 1976, nr 20.

<sup>14</sup> T. Nowacki: Rola i zadania systemu oświatowego.... op. cit.



Tymczasowej Rady Centralnej (w 1866 r.). Od tego czasu kształcenie politechniczne — pisze T. Nowacki — przeszło bujną karierę: z postulatu stało się teorią i jednym z głównych składników komunistycznego wychowania<sup>15</sup>.

Do jego głównych teoretyków i propagatorów zaliczyć można oprócz klasyków, tj. Marksa, Lenina i Krupskiej:

— w Związku Radzieckim — P. Błońskiego, A. Makarenkę, S. M. Sza-  
bałowa, S. Szapowalenkę, M. N. Skatkina i innych;

— w NRD — A. Lemmnitza, K. Hagera, W. Dorsta i innych;

— w Polsce — W. Przanowskiego, W. Ambroziewicza, T. Nowackiego,  
R. Polnego, J. Szaniawskiego, S. Szajka, Z. Dąbrowskiego, H. Pochanke,  
M. Nowickiego, F. Zywertę i innych.

Do najbardziej reprezentatywnych prac autorów polskich zaliczyć można:

— T. Nowacki: „Politechnizacja żywy problem pedagogiki socjalistycznej” (1950); „Kształcenie politechniczne” (1957); „Wychowanie a cywilizacja techniczna” (1964) „Treść i proces kształcenia politechnicznego” (1966);

— J. Szaniawski: „Kształcenie politechniczne a praca ręczna” (1959); „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły” (1962);

— R. Polny: „Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego w ZSRR” (1962);

— S. Szajek: „Kształcenie politechniczne a zawodowe” (1970).

2. Zgodnie ze stanowiskiem Marksa — istotą kształcenia politechnicznego jest zaznajamianie z ogólnymi zasadami procesów produkcji i wyposażenie młodzieży w umiejętności władania prostymi narzędziami pracy.

T. Nowacki interpretując poglądy klasyków na kształcenie politechniczne pisze: „Podstawowym dążeniem w kształceniu politechnicznym jest wyposażenie młodzieży w umiejętności praktycznego działania, to znaczy działania na rzeczywistość i w rzeczywistości, powodującego zmiany w rzeczywistych materialnych zjawiskach i przedmiotach”<sup>16</sup>.

Do tego celu — pisze dalej T. Nowacki — konieczne jest wprowadzenie różnych działów działalności praktycznej, które zmieniają szkołę z werbalno-intelektualnej na intelektualno-praktyczną.

3. W literaturze zagadnienia prezentowane są dwie podstawowe koncepcje realizacji programu kształcenia politechnicznego. Koncepcja pierwsza zakłada, iż treści i formy kształcenia politechnicznego przewijają się przez całą działalność szkoły.

Istotę tej koncepcji określiła N. K. Krupska w twierdzeniu, że „politechnizm nie jest osobnym przedmiotem nauczania, winien on przesycać

<sup>15</sup> T. Nowacki: *Treść i proces kształcenia politechnicznego*. PZWS, Warszawa 1966, BN, s. 12.

<sup>16</sup> T. Nowacki. *Rola i zadania systemu...* op. cit.



wszystkie dyscypliny, odzwierciedlać się w doborze materiału i w fizyce, i w chemii, w przyrodznawstwie i naukach społecznych. Potrzebny jest wzajemny związek tych przedmiotów z działalnością praktyczną, a szczególnie z przysposobieniem do pracy”<sup>17</sup>.

Jak się wydaje — dobrym przykładem takiego podejścia jest szkoła w NRD, która w swej istocie jest szkołą politechniczną. W warunkach polskich takie podejście pozostaje jedynie w sferze postulatów. T. Nowacki widzi możliwość realizacji kształcenia politechnicznego w drodze:

- właściwego nauczania przedmiotów przyrodniczych i matematyki, które stwarzają naukowe podstawy działania produkcyjnego,
- wprowadzenia przedmiotów politechnicznych, takich jak np. rysunek techniczny oraz nasycenie programów elementami politechnicznymi z zakresu maszynoznawstwa, elektrotechniki, gospodarki rolnej;
- rozwijania umiejętności myślenia w procesie wykorzystywania wiedzy dla uzyskania nowych rozwiązań technicznych i technologicznych;
- rozwinięcia działalności praktyczno-produkcyjnej przez uczniów, czemu w głównej mierze mają służyć zajęcia praktyczno-techniczne i zajęcia warsztatowe;
- organizowania praktyk produkcyjnych<sup>18</sup>.

Na zbliżonym stanowisku stoi J. Szaniawski, w szczególności gdy zgłasza koncepcję układu trynitarnego, obejmującego:

- system klasowo-lekcyjny,
- system zespołowo-laboratoryjny,
- system brygadowo-produkcyjno-usługowy

i akcentującego ściśle powiązanie treści, form, metod oraz środków i czynności nauczycieli i uczniów, a także gdy postuluje, aby szkoła ogólnokształcąca, jeśli ma być rzeczywiście nowa, uczyniła tak pojęty układ podstawą swojej organizacji i swego działania<sup>19</sup>.

Koncepcja druga z kolei prowadzi do wyodrębnienia jednego przedmiotu nauczania i skupienia w nim możliwie wszystkich treści i zadań kształcenia politechnicznego. Do tej koncepcji nawiązują twórcy i propagatorzy 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej, wg których istotną w tym względzie rolę ma odegrać przedmiot nauczania pod nazwą „Technika i praca”. W założeniach organizacyjno-programowych szkoły 10-letniej, a szczególnie w projekcie programu przedmiotu „Technika i praca” czytamy:

Technika i praca jako przedmiot kształcenia i wychowania ma za zadanie kształtowanie systemu umiejętności niezbędnych dla szeroko pojmowanej kultury technicznej i kultury pracy. W wyniku realizacji programu uczeń powinien:

<sup>17</sup> N. K. Krupska: Pedagogičeskie sočinienija. T. 4, Moskwa 1958, s. 194 — cyt. za T. Nowackim: Rola i zadania systemu.... op. cit.

<sup>18</sup> T. Nowacki: Treść i proces kształcenia.... op. cit.

<sup>19</sup> J. Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Wyd. 2, Warszawa 1967, Książka i Wiedza.

### A. Umieć

- różnaczyć główne grupy surowców, materiałów, półfabrykatów i produktów, scharakteryzować ich własności i podstawową technologię;
- posługiwać się podstawowymi narzędziami pracy, przyrządami pomiarowymi, urządzeniami oraz maszynami znajdującymi się w otoczeniu ucznia;
- korzystać z informacji technicznej;
- rozwiązywać proste zadania techniczne, konstrukcyjne i organizacyjne;
- planować pracę i organizować warunki jej realizacji;
- stosować bezpieczne metody pracy.

### B. Poznać i zrozumieć

- miejsce i rolę techniki we współczesnym świecie;
- główne kierunki i zjawiska zachodzące w technice w związku z rozwojem rewolucji naukowo-technicznej;
- potrzebę harmonijnego wiązania osiągnięć techniki z ochroną naturalnego środowiska człowieka;
- konieczność humanizacji techniki współczesnego życia;
- kierunki rozwoju gospodarczego kraju i związane z tym potrzeby przygotowania wykwalifikowanej kadry technicznej.

Podaje się przy tym, że umiejętności oparte o wiedzę w zakresie techniki związane z bezpośrednim działaniem wpływać powinny na kształtowanie u uczniów społecznie wartościowych postaw, przejawiających się:

- w prawidłowych wyobrażeniach i skojarzeniach dotyczących techniki;
- pozytywnej postawie wobec techniki, akceptującej jej znaczenie i rozwój;
- w aktywnej i zaangażowanej postawie w sprawę rozwoju technicznego własnego środowiska, regionu i kraju;
- w uznaniu głębokiego sensu wartości dobrze zorganizowanej pracy wytwórczej;
- we współpracy i współdziałaniu w realizacji zadań technicznych, a także w poczuciu współodpowiedzialności za wykonaną pracę;
- w dążeniu do systematycznego rozszerzania swoich umiejętności i wiadomości w zakresie techniki i pracy produkcyjnej.

Jak z powyższego wynika, jest to program obszerny i ambitny. Czy jednak zapewni on pełną realizację tego wszystkiego, co składa się na istotę kształcenia politechnicznego?

Wprawdzie przy omawianiu zasad tworzenia nowych programów akcentuje się też zasadę łączenia teorii z praktyką, rozumianą jako szeroko pojętą politechnizację, oraz zakłada się takie przedstawienie ogólnokształcących treści nauczania, które daje:

- szeroką podbudowę dla kształcenia zawodowego,

— wiedzę o praktycznych zastosowaniach nauki, oraz postuluje: przyswajanie wiedzy w sposób czynnościowy w oparciu o pracę w laboratoriach, warsztatach szkolnych, poza szkołą, co również idzie w parze z przygotowaniem do czynności społecznych, jednak w ogólnej wymowie odmawia się raczej przyszłej szkole ogólnokształcącej charakteru politechnicznego.

4. Wydaje się, że najbardziej prawidłowym rozwiązaniem byłaby szkoła politechniczna z uwzględnieniem przedmiotu nauczania, chociażby pod nazwą „Technika i praca”, któremu w ogólnym procesie kształcenia politechnicznego przypadłaby rola dominująca i koordynacyjna. Jest to możliwe w projektowanej szkole 10-letniej pod warunkiem, że przygotowani będą do tego wszyscy nauczyciele.

Do rozważenia pozostaje też postulat powoływania do szkół ogólnokształcących pedagogów pracy, których rola we wszystkich zakresach problemowych kształcenia przedzawodowego byłaby szczególnie duża i pozyteczna.

\*            \*  
\*

Przedstawione w tej części rozważania także jedynie sygnalizują problem, ale ukazują też poważne zadania pedagogiki pracy i pedagogów pracy w omawianym obszarze kształcenia przedzawodowego.

## V. ORIENTACJA SZKOLNA I ZAWODOWA

1. W literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, a szczególnie w literaturze zawodoznawczej, stosuje się różne terminy dla przedstawienia tych treści, które w najogólniejszym ujęciu związane są z dochodzeniem do wiedzy o zawodzie oraz do zawodu, jak również z prawidłowym i skutecznym funkcjonowaniem w wybranych przez jednostki i grupy zawodach.

Oto terminy najczęściej stosowane: preorientacja zawodowa, orientacja szkolna, orientacja zawodowa, orientacja szkolna i zawodowa, orientacja i poradnictwo zawodowe, poradnictwo zawodowe, doradztwo zawodowe, reorientacja zawodowa i selekcja zawodowa.

Oczywiście różni autorzy różnie je określają i interpretują. Przyjmując cztery następujące czynniki porządkujące sprawy terminologiczne:

- okres oddziaływań zawodoznawczych,
- teren i zakres oddziaływań zawodoznawczych,
- formy i metody oddziaływań zawodoznawczych oraz
- wyniki oddziaływań zawodoznawczych

można wyróżnić pięć pojęć i zarazem etapów charakteryzujących całość działań w powyższym zakresie.

Będą to:

1) Preorientacja zawodowa, traktowana jako układ przypadkowych i celowych oddziaływań, prowadzących jednostkę i zespoły do wiedzy o zawodach. Dodać trzeba, że chodzić tu będzie w szczególności o działanie w domu rodzinnym, w przedszkolu i w nauczaniu początkowym, tj. odnoszone głównie do dzieci.

2) Orientacja szkolna i zawodowa, prowadzona w sposób celowy i zorganizowany w stosunku do uczniów szkół ogólnokształcących (podstawowych i średnich), stojących przed wyborem odpowiedniej szkoły zawodowej, a co z tym w zasadzie wiąże się — odpowiedniego zawodu.

3) Orientacja i poradnictwo zawodowe stosowane w szkole zawodowej, a więc w stosunku do młodzieży, która wprowadzie dokonała już wyboru zawodu, lecz której orientacja o wybranym zawodzie jest jeszcze bardzo skromna.

4) Poradnictwo zawodowe wobec osób czynnych zawodowo, które albo dążą do mistrzostwa w zawodzie i oczekują w tym względzie pomocy o charakterze doradczym, albo też stoją przed koniecznością zmiany zawodu i wyboru zawodu w pełni odpowiadającego nowym okolicznościom i nowym potrzebom.

5) Selekcja zawodowa stosowana zarówno przy wyborze zawodu, jak i przy weryfikacji przydatności zawodowej osób pracujących zawodowo.

Jak z powyższego wynika, zrezygnowaliśmy z terminów: orientacja szkolna, orientacja zawodowa, doradztwo zawodowe i reorientacja zawodowa, bowiem — jak się wydaje — w wyżej wyróżnionych pojęciach — etapach zawierają się wszystkie interesujące nas treści i działania.

W obszarze problemowym kształcenia przedzawodowego stosowane być mogą trzy terminy i odpowiadające im znaczenia: preorientacja zawodowa, orientacja szkolna i zawodowa oraz selekcja zawodowa, odnoszona jedynie do wyboru zawodu przez absolwentów szkół ogólnokształcących (podstawowych i średnich). Nasze rozważania dotyczyć będą orientacji szkolnej i zawodowej.

2. Orientacji szkolnej i zawodowej poświęcono już szereg interesujących opracowań zwartych i artykułowych. Do najbardziej reprezentatywnych zaliczyć można:

— opracowanie zespołowe autorów radzieckich w tłumaczeniu A. Tatonia pt. „Szkoła i wybór zawodu” (Moskwa 1970 r., Warszawa 1972 r.),

— „Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej” — J. Janiszowskiej (1971),

— „Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych” — H. Bednariski (1971),

— „Wybór zawodu a szkoła” — S. Baścika (1974),

— wydawnictwa Instytutu Kształcenia Zawodowego, w tym „Problemy poradnictwa zawodowego” (1974) i „Psychologiczne i pedagogiczne problemy poradnictwa zawodowego” (1975).

Bogaty przegląd bibliografii za lata 1969—1973 zawierają materiały bibliograficzne Instytutu Kształcenia Zawodowego pt. „Orientacja szkolna i zawodowa”.

Uzasadnienie dla terminu „orientacja szkolna i zawodowa” znaleźć można w pracy S. Baścika, który pisze:

„Przez orientację zawodową rozumie się pomoc młodzieży w wyborze zawodu. Ponieważ obecnie zawód zdobywa się głównie przez naukę w szkole, używa się również nazwy orientacja szkolna. Bardziej skrupulatni autorzy stosują więc określenie: orientacja szkolna i zawodowa. Termin ten używany jest w literaturze francuskiej i stamtąd został przyjęty przez inne kraje europejskie”.<sup>20</sup> Dla ścisłości podać należy, że S. Baścik opowiada się za terminem „orientacja zawodowa” i takim też posługuje się w swojej interesującej pracy.

Na zbliżonym stanowisku stoi też W. Rachalska, wg której orientacja szkolna stanowi jedynie etap szerszej rozumianej orientacji zawodowej.<sup>21</sup>

Wydaje się, że mimo stanowisk wyżej wymienionych należałoby opowiedzieć się za nazwą: orientacja szkolna i zawodowa, za którą przemawiają następujące okoliczności:

- a) nie każdy uczeń szkoły zawodowej kończy ją i trafia do wyuczonego zawodu;
- b) jest część uczniów, którzy wybierając szkołę nie mają jeszcze skonkretyzowanych planów zawodowych;
- c) w przypadku szkół zawodowych kształcących w szerokim profilu zawodowym zachodzi przypadek utożsamienia zawodu jako sytuacji konkretnej z grupą zawodów, a może nawet z kierunkami kształcenia jako sytuacją o dużym stopniu uogólnienia.

Zresztą w okresie znacznego przedłużenia pobytu młodego człowieka w szkole bardziej ważny staje się trafny wybór szkoły niż skonkretyzowany wybór zawodu. Potwierdzają to dobitnie losy absolwentów liceów ogólnokształcących.<sup>22</sup>

3. Po ustaleniach terminologicznych możemy przystąpić do meritum sprawy. S. Baścik na podstawie analizy literatury krajowej i zagranicznej oraz dokumentów prawnych i wyników badań własnych ustala następujące zadania w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej, prowadzonej w szkole ogólnokształcącej:

- 1) długotrwała i wielostronna obserwacja ucznia powiązana z badaniem jego stanu psychofizycznego;

<sup>20</sup> S. Baścik: Wybór zawodu a szkoła. Warszawa 1975, WSiP, s. 53.

<sup>21</sup> W. Rachalska: Orientacja zawodowa jako składnik kształcenia przedzawodowego (w) Szkoła—zawód—praca — Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy. Nowy Sącz 1976 (w druku).

<sup>22</sup> W uchwale 110 Rady Ministrów z dnia 3.5.1974 mówi się o zadaniach w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego w szerokim rozumieniu, a więc w odniesieniu do młodzieży różnych typów szkół, jak również do osób pracujących zawodowo lub osób poszukujących pracy odpowiadającej — indywidualnym możliwościom i społecznym potrzebom.

2) kształtowanie postaw dotyczących pracy, życia, społeczeństwa, siebie samego, aspiracji życiowych i zawodowych;

3) wykrywanie indywidualnych zdolności i skłonności uczniów, ich rozwijanie i utrwalanie oraz na tym tle rozwijanie zamiłowań zawodowych;

4) indywidualne konsultacje z uczniami i rodzicami w celu właściwego ukierunkowania wyboru zawodu;

5) informacja zawodowa dla uczniów i rodziców od strony wymaganych zdolności, cech charakteru, warunków pracy w różnych zawodach, prowadzona różnymi środkami;

6) praktyczne zapoznawanie się z niektórymi podstawowymi zawodami, ważnymi dla gospodarki narodowej i dla danego regionu;

7) informacja o szkołach i innych drogach przygotowujących do poszczególnych zawodów;

8) informacja o potrzebach społecznych w zakresie rozwoju poszczególnych odcinków życia społeczno-gospodarczego i w związku z tym o możliwościach rynku pracy;

9) udzielanie porad uczniom i rodzicom dotyczących wyboru zawodu lub szkoły oraz włączenie do tej pracy nauczycieli, doradców zawodowych, lekarza i pracowników społecznych;

10) kontrola udzielonych porad w celu podniesienia i stałego doskonalenia metody orientacji.<sup>23</sup>

Rozwiązania realizacyjne mogą być różne, przy czym autor opowiada się za czterema systemami działaniami. Są to:

1) system tradycyjny orientacji zawodowej, działający niezależnie od szkoły w specjalistycznych placówkach (poradniach, biurach, ośrodkach);

2) system wewnątrzszkolny, wykluczający istnienie specjalistycznych komórek i realizujący orientację w ramach programów nauczania;

3) system wewnątrzszkolny, tkwiący w strukturze szkoły w postaci cykli czy klas orientacji ze zróżnicowanymi programami (system ten zgadza się z istnieniem pozaszkolnych placówek orientacji zawodowej, ale ściśle współpracujących ze szkołą w zagadnieniach orientacyjnych);

4) system działający na terenie szkoły w formie konsultacji i porad towarzyszących uczniowi stale, udzielanych przez specjalistów — doradców szkolnych.<sup>24</sup>

Szczegółowa analiza rozwiązań stosowanych w poszczególnych szkołach głównie ogólnokształcących (podstawowych i średnich) upoważnia nas do stwierdzenia, że w zasadzie wszystkie te systemy mają zastosowanie, a ich skuteczność uzależniona jest od wielu czynników tak szkolnych, jak i pozaszkolnych. Interesującą propozycję w omawianym zakresie zgłosił S. Szajek na konferencji w Kaliszu (17—18.III.1975 r.) zorganizowanej

<sup>23</sup> S. Baścik: Wybór zawodu a szkoła, op. cit. s. 63—64.

<sup>24</sup> Tamże, s. 68.

przez Instytut Kształcenia Zawodowego i poświęconej psychologicznym i pedagogicznym problemom poradnictwa zawodowego.

Jeżeli przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i szkoły ma przynieść spodziewane rezultaty, to wymaga ono od szkoły:

1) rozplanowania pracy preorientacyjnej, orientacyjnej i poradniczej na cały czas pobytu dziecka w szkole z rozbiciem tego planu na poszczególne klasy, lata i miesiące, z uwzględnieniem sytuacji środowiskowej oraz oddziaływania nauczycieli na dzieci i ich samodzielnych poszukiwań;

2) systematycznej, zorganizowanej realizacji tego planu poprzez wszystkich nauczycieli, wykorzystujących w tym celu przede wszystkim treści i proces nauczania poszczególnych przedmiotów, zajęcia pozalekcyjne, pracę organizacji młodzieżowych, pracę lekarza szkolnego, koordynatora, pedagoga szkolnego, poradni wychowawczo-zawodowej i współpracę wszystkich „sojuszników szkoły”;

3) prowadzenia przez wszystkie lata pobytu dziecka w szkole zeszytu obserwacyjnego lub karty diagnostycznej (...);

4) wykorzystania choćby jednej lekcji z każdego przedmiotu w okresie na udzielanie uczniom rzetelnej informacji o zawodach;

5) wprowadzenia przynajmniej od klasy VI zeszytów i teczek zawodoznawczych, jak również innych metod i środków, pobudzających uczniów do samodzielnego poszukiwania informacji dotyczących interesujących ich zawodów i szkół;

6) zaopatrzenia bibliotek szkolnych w odpowiednie książki i materiały;

7) organizowania w szkołach i klasach kącików zawodoznawczych, dostępnych dla uczniów i ich rodziców, a także spotkań, giełd, zawodów itp.;

8) stosowania różnych form i metod konfrontowania uczniów z możliwie szerokim wachlarzem zawodów i specjalności, stanowisk pracy i kierunków działalności zawodowej.

Po prostu „szkoła może i musi stać się platformą, na której powinni działać i współdziałać nauczyciele i uczniowie, rodzice i zakłady opiekuńcze, lekarze szkolni i poradnie wychowawczo-zawodowe, organizacje młodzieżowe i instytucje wychowania pozaszkolnego, zakłady pracy i wydziały zatrudnienia i spraw socjalnych i in. — w celu przygotowania dorastających pokoleń do prawidłowego podjęcia decyzji zawodowej i szkolnej”.<sup>25</sup>

Określone usługi w tak rozumianej orientacji szkolnej i zawodowej oddać mogą postulowane przez S. Szajka i tworzone na terenie Poznania gabinety zawodoznawcze<sup>26</sup> oraz eksperymentalnie wprowadzane przez K. Lelińską „praktyki przedzawodowe”.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> S. Szajek: Problemy zawodoznawcze w szkole podstawowej (w) Psychologiczne i pedagogiczne problemy poradnictwa zawodowego. Instytut Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1975, s. 137—139.

<sup>26</sup> Tamże — s. 136.

<sup>27</sup> K. Lelińska: Praktyki przedzawodowe w systemie orientacji szkolnej i zawodowej (w) Szkoła — zawód — praca. Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy. Nowy Sącz 1976. Wyd. Instytutu Kształcenia Zawodowego (w druku).



\* \*

\*

Zasygnalizowaliśmy tylko niektóre problemy orientacji szkolnej i zawodowej. Aktualnie zajmują się nimi różne instytucje i ośrodki, w tym Instytut Kształcenia Zawodowego, Instytut Badań nad Młodzieżą, Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, Ministerstwo Pracy, Płac i Spraw Socjalnych i inne. W tej sytuacji do pilnych zadań należy między innymi powołanie koordynatora tej pracy w skali krajowej i wyraźne określenie zadań dla poszczególnych ogniw i instytucji. Jest to zresztą zalecenie zawarte we wspomnianej już Uchwale Rady Ministrów nr 110 z dnia 13 maja 1974 r.

Wydaje się, że rola koordynacyjna mogłaby przypaść Instytutowi Kształcenia Zawodowego, z tym że problematyką preorientacji oraz orientacji szkolnej i zawodowej mógłby się zajmować Instytut Badań nad Młodzieżą, z kolei problematyką orientacji i poradnictwa zawodowego oraz poradnictwem zawodowym mógłby się zajmować właśnie Instytut Kształcenia Zawodowego, oczywiście we współpracy z innymi instytucjami i ogniwami chociażby wymienionych wyżej ministerstw. Za takim postawieniem sprawy przemawia fakt, że aktualnie wiele instytucji i osób zajmuje się dwoma pierwszymi etapami działań zawodoznawczych (preorientacją oraz orientacją szkolną i zawodową), brak jest natomiast szerszych działań i badań związanych z pozostałymi etapami działań zawodoznawczych (na terenie szkoły zawodowej i w zakładzie pracy).

## VI. PRZYUCZENIE DO ZAWODU

1. Przyuczenie do zawodu, określane też jako przysposobienie zawodowe, podobnie jak wychowanie przez pracę ma swoją długą i bogatą historię. Według T. Nowackiego pierwszą zasadniczą formą przygotowania do działalności produkcyjnej jest przysposobienie do pracy produkcyjnej. Kolejną formą jest przysposobienie zawodowe, które wiąże się już z pierwszym wielkim społecznym podziałem pracy i jego konsekwencjami, tj. rozwijaniem się działalności zawodowej. Początkowo interesujące nas przysposobienie zawodowe występuje w rozmaitych odmianach, zależnie od stopnia wyodrębnienia się danego zespołu czynności z ogólnych czynności produkcyjnych grupy ludzkiej. W rozwiniętym systemie przysposobienia zawodowego pojawia się już cel dydaktyczny. Główną metodą przysposobienia zawodowego pozostaje nadal uczestnictwo w działalności produkcyjnej, bezpośrednie obcowanie z doświadczonego wytwórcą i organizatorem pracy.<sup>28</sup>

W okresie feudalizmu rozwija się bardzo silnie trzecia forma przygoto-

<sup>28</sup> T. Nowacki: Szkice z dziejów kształcenia zawodowego (do początków XIX wieku). Warszawa 1967, PWSZ-BKZ, rozdz. II.



wania do działalności produkcyjnej — kształcenie cechowe. Powoduje to między innymi, że ranga przysposobienia zawodowego poważnie maleje, co jednak nie oznacza, iż przestaje być ono stosowane. Przeciwnie — staranna analiza kolejnych okresów rozwoju społeczno-ekonomicznego aż po dzień dzisiejszy pozwala wysunąć tezę, iż przysposobienie zawodowe zawsze było i jest nadal znaczącą formą wprowadzania młodzieży i dorosłych do działań zawodowych. Widoczne to było i jest w warunkach ustroju kapitalistycznego, ale stanowi też określoną drogę wchodzenia w „zawód” także w krajach socjalistycznych. Czym i jak należy to tłumaczyć?

— Sprawa pierwsza — to występowanie zasadniczej różnicy między liczbą zawodów objętych nomenklaturą gospodarczą i zawodów objętych nomenklaturą szkolnictwa zawodowego, a tym bardziej różnicy między liczbami zawodów a liczbami stanowisk pracy. W warunkach polskich wyróżnia się: ponad 12 tys. różnych (powtarzalnych) stanowisk pracy, około 2,5 tys. zawodów ujętych w nomenklaturze gospodarczej i ponad 500 zawodów tzw. szkolnych. Już z tego wynika, że systematyczne i dłuższe kształcenie zawodowe dotyczy tylko niewielkiej liczby zawodów. Przyjmuje się też, że przygotowanie trwające dłużej niż trzy miesiące można traktować jako przygotowanie zawodowe. Formy krótsze, niekiedy jednodniowe, a nawet kilkugodzinne zalicza się do grupy przysposobienia zawodowego.

— Sprawa druga — nie każde przygotowanie, nawet realizowane przez dłuższy okres czasu, musi prowadzić do kwalifikacji zawodowych. Zatem wszystkie formy wprowadzające do działalności produkcyjnej i usługowej, lecz nie nadające kwalifikacji zawodowych przyjęto zaliczać do grupy przysposobienia zawodowego.

2. W świetle powyższego powiedzieć można, że przyuczenie do zawodu (lub przysposobienie zawodowe) jest tym rodzajem przygotowania, które upoważnia do wykonywania czynności na określonym stanowisku pracy, lecz nie nadaje kwalifikacji zawodowych. Może być ono realizowane w zakładzie pracy, w warsztacie rzemieślniczym, na kursach lub w specjalnie organizowanych ośrodkach, szkołach i grupach. W zakładach pracy różnymi formami przysposobienia zawodowego objęci są robotnicy (pracownicy) niekwalifikowani, w tym pracownicy sezonowi.

Znamiennym przykładem w powyższym zakresie są studenci tzw. rocznika zerowego zobowiązani do miesięcznej praktyki robotniczej. Pierwszy dzień styczności w/w. z zakładem produkcyjnym to właśnie przyuczenie na stanowisku pracy. Istotną rolę spełniają różne kursy przysposabiające do zawodu, np. kurs maszynopisania, kurs obsługi prostych urządzeń itp. Organizatorami kursów są różne organizacje i stowarzyszenia oraz specjalne ośrodki kursowe. Liczba uczestników takich właśnie kursów każdego roku sięga kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu tysięcy.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Wykaz kursów, uczestników i organizacji oraz stowarzyszeń prowadzących

Szczególna rola w zakresie przysposobienia zawodowego przypada szkołom. W Polsce utrwaliła się już nazwa „Szkoła przysposobienia zawodowego” głównie w latach 50, a więc w okresie istnienia Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego.

3. Aktualnie prowadzi się:

- Szkoły przysposabiające do zawodu,
- Szkoły przysposabiające do zawodu rolnika,
- Klasy i ciągi uzawodowione w ramach szkół podstawowych.

W przypadku szkół przysposabiających do zawodu wyróżnić można dwie możliwości:

a) Szkoły dla absolwentów szkół podstawowych objętych obowiązkiem kształcenia zawodowego, nie uczęszczających do innych szkół i nie pracujących zawodowo (Warszawa i inne ośrodki);

b) Szkoły dla młodzieży nie posiadającej ukończonej szkoły podstawowej, a legitymującej się świadectwem ukończenia VI klasy tej szkoły. Do szkoły przyjmowani są kandydaci w wieku 15—18 lat, z tym, że dla pierwszej grupy okres nauki trwa 1 rok, a dla drugiej grupy — 2 lata.

Zgodnie z odpowiednimi aktami prawnymi, a szczególnie z zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 28 listopada 1975 r. w sprawie organizowania szkół przysposabiających do zawodu zadania modelowe tych szkół dotyczą głównie:

- uzupełnienia braków wiedzy z zakresu szkoły podstawowej,
- ukształtowania wśród młodzieży prawidłowego stosunku do nauki oraz samej instytucji szkoły,
- teoretycznego i praktycznego przysposobienia młodzieży do wykonywania określonego zawodu adekwatnie do potrzeb gospodarczych,
- wpojenia przeświadczenia, iż kwalifikacje i umiejętności zawodowe są decydującymi determinantami społeczno-zawodowej pozycji każdego członka społeczeństwa.<sup>30</sup>

Świadectwo ukończenia szkoły jest dowodem przysposobienia absolwenta do wykonywania określonego zawodu, a w przypadku młodzieży bez ukończonej szkoły podstawowej także dowodem jej ukończenia.

Szkoły przysposabiające do zawodu tworzone są przy szkołach zawodowych odpowiedniego kierunku. W instrukcji do wyżej podanego zarządzenia podaje się 41 zawodów, do których młodzież może być przysposabiana. Szkoły przysposabiające do zawodu rolnika stanowią zmodyfikowaną odmianę 2-letnich szkół przysposabiających do zawodu.<sup>31</sup>

O klasach przysposabiających do zawodu wiemy jeszcze niewiele. Po-

działalność kursową wg stanu w 1973 r. podaje S. Suchy w pracy: *Zadania oświatowo-wychowawcze zakładów pracy*. Warszawa 1975, Instytut Wydawniczy CRZZ — s. 51—56.

<sup>30</sup> T. Sasim: *Szkoły przysposabiające do zawodu. Szkoła Zawodowa 1976*, nr 7—8.

<sup>31</sup> W tym miejscu należy zaznaczyć, że przez szereg lat istniały też szkoły przysposobienia rolniczego, które były 2-letnimi szkołami zawodowymi, nadającymi kwalifikacje zawodowe. Ostatnio przemianowano je na zasadnicze szkoły rolnicze.

wołano je do życia w 1974 r., z tym, że zgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania (Dz.U. MOiW, nr 10 z 1974 r.) klasy te organizowane są przy szkole podstawowej lub zawodowej i przeznaczone są dla uczniów, którzy ukończyli V lub VI klasę, są opóźnieni w nauce co najmniej o 2 lata i nie roszą nadziei na ukończenie szkoły podstawowej. Uczniowie tych klas realizują skrócony program szkoły podstawowej poszerzony o pewne elementy przygotowania zawodowego.

Z badań sondażowych J. Żarczyńskiej wynika, że uczniowie klas uzawodowionych znaleźli się w tych klasach na skutek niepowodzeń w nauce, z tym, że o niepowodzeniach nie decydowały wyłącznie mniejsze możliwości intelektualne, lecz także inne właściwości procesów poznanych badanych.<sup>32</sup>

4. W założeniach organizacyjno-programowych średniej szkoły ogólnokształcącej w związku z klasami uzawodowionymi pisze się:

„Uczniom wykazującym wyraźne zainteresowania praktyczne i preferującym ten typ działań stworzy się możliwości przysposobienia zawodowego w organizowanych w tym celu klasach (od VII klasy poczynając) lub też w ośrodkach kształcenia zawodowego. Program tych klas, dostosowany do potrzeb i warunków regionalnych, uwzględni również kontynuację przedmiotów ogólnokształcących w zarysie podstawowym”.<sup>33</sup>

Stroną pozytywną tej propozycji jest wyraźne zaakcentowanie, iż chodzi o uczniów wykazujących się zainteresowaniami praktycznymi i preferujących ten typ działań, bowiem tym samym zapowiada się likwidację niechlubnej tradycji „szkół dla odpadów”.

Z kolei sprawą dyskusyjną jest, czy mają to być klasy tzw. uzawodowione, czy też szkoły przysposabiające do zawodu. Jestem zdania, że powinny to być autonomiczne szkoły przysposobienia zawodowego, przyjmujące uczniów po VII i po VIII klasie szkoły 10-letniej i traktowane jako szkoły zbiorcze z internatami i z warsztatami szkolnymi.

\* \* \*

\*

Problematyka przyuczenia do zawodu — jak dotychczas — jest najmniej opracowana w literaturze pedagogicznej, a także nie doceniana w dyskusjach i rozwiązaniach organizacyjnych. Przypuszczać należy, że przygotowywana reforma systemu oświaty i wychowania spowoduje większe niż dotychczas zainteresowanie się i tym niezmiernie ważkim, a zarazem bardzo złożonym problemem.

<sup>32</sup> J. Żarczyńska: Próba analizy właściwości procesów poznawczych uczniów klas przysposabiających do zawodu. *Ruch Pedagogiczny* 1976, nr 3. Autorka przebadala tylko 30 uczniów, stąd wyniki traktowane być mogą jedynie informacyjnie.

<sup>33</sup> M. Maciaszek: Założenia i propozycje programowe średniej szkoły ogólnokształcącej. Warszawa 1976, Wyd. IPS.

## VII. UWAGI KOŃCOWE I WNIOSKI

Zgodnie z pięcioletnim programem działania Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy prowadzonym przy Instytucie Kształcenia Zawodowego i pod opieką naukową prof. Tadeusza Nowackiego, kształcenie przedzawodowe stanowiło główny przedmiot zainteresowań uczestników zgrupowania naukowego w 1976 roku w Nowym Sączu.<sup>34</sup>

Stwierdzono między innymi, że w tym obszarze problemowym pedagogiki pracy jest jeszcze wiele do zrobienia. Niewiele wiemy o wychowaniu przez pracę w rodzinie, przedszkolu i w nauczaniu początkowym. Brak jest zgodności w kwestii kształcenia politechnicznego. Nazbyt zróżnicowane są poglądy w kwestii orientacji i poradnictwa zawodowego. Wreszcie niewiele wiemy na temat stosowanych form i rozwiązań w zakresie przyuczenia do zawodu. Ale odnotowano też szereg interesujących badań w danym obszarze problemowym.

Opracowanie niniejsze stanowi pierwszą próbę całościowego spojrzenia na problem. Można przyjąć, że jest to zarazem próba globalnego zaprezentowania tego obszaru problemowego, który w pedagogice pracy przyjęto nazywać kształceniem przedzawodowym.

Do rozważenia pozostaje wcześniej już zgłoszony przez autora tych rozważań postulat kształcenia pedagogów pracy — ludzi, którzy w zakresie omawianych problemów kształcenia przedzawodowego mogliby zrobić wiele.<sup>35</sup>

Wychodzę z założenia, że właśnie pedagogowie pracy mogłaby przypaść rola inicjatora, organizatora i koordynatora działań stanowiących o istocie kształcenia przedzawodowego, szczególnie realizowanego na terenie szkoły ogólnokształcącej, ale także w poradni wychowawczo-zawodowej.

<sup>34</sup> Patrz — Z. Wiatrowski: Problematyka badawcza Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy. *Szkoła Zawodowa* 1976, nr 7—8 oraz

— S. Kaczor: Kształcenie przedzawodowe. *Głos Nauczycielski* 1976, nr 38.

<sup>35</sup> Z. Wiatrowski: Potrzebni są pedagodzy pracy. *Głos Nauczycielski* 1975, nr 12.

## PSYCHOHIGIENA OGÓLNA A SZKOLNA HIGIENA PSYCHICZNA

## UWAGI WSTĘPNE

Ostatnimi czasy dużo słyzy się o wzroście zachorowań psychicznych. Przegląd statystyk leczenia psychiatrycznego poucza, że pogłoski te nie są nieuzasadnione. Okazuje się, że np. w okresie od 1960 r. do 1973 r. liczba przypadków zaburzeń nerwowych i psychicznych zwiększyła się o blisko 60%<sup>1</sup>. Fakt ten ma wymowę tym bardziej pesymistyczną, że przyszłość nie zapowiada poprawy pod tym względem. Przeciwnie, znawcy problemu są zdania, że w miarę upływu czasu będzie się zwiększała częstotliwość występowania zaburzeń, chorób psychicznych, przypadków de-zaptacyjnego reagowania na trudności itp. W dalszym ciągu będą także powstawały różnego rodzaju grupy dewiacyjne oraz na nie zmienionym poziomie będą się utrzymywały wskaźniki przestępczości<sup>2</sup>. Teza o wzmożonej zachorowalności w pełni dotyczy dzieci i młodzieży. Zdaniem niektórych specjalistów najwięcej zaburzeń przypada obecnie na wiek dorastania. Fakt ten tłumaczą oni trudnościami związanymi z przejściem od ról wiekowego do ról okresu dojrzałości<sup>3</sup>. Według szacunków Instytutu Matki i Dziecka wyspecjalizowanej pomocy psychiatrycznej i psychologicznej potrzebuje dziś około 20% populacji w wieku rozwojowym (od 0—18 lat)<sup>4</sup>. Sytuacja taka wymaga, rzecz jasna, energicznego przeciwdziałania. Dotychczasowe środki zaradcze w postaci zwiększania liczby specjalistów i placówek ochrony zdrowia psychicznego są niewystarczające, ponieważ proces pozyskiwania nowych psychiatrów oraz powoływania nowych ośrodków leczenia psychiatrycznego przebiega zbyt wolno w stosunku do potrzeb. Dość powiedzieć, że jeszcze w 1973 r. na jeden etat w otwartym leczeniu psychiatrycznym przypadało 57 tysięcy ludności i że w roku 1974 mieliśmy w skali krajowej 86 psychiatrów dziecięcych<sup>5</sup>. W tych warunkach konieczne jest poszukiwanie innych możliwości działania. Możliwości tych dałoby się zapewne wskazać kilka,

<sup>1</sup> GUS: *Rocznik Statystyczny 1974*. Warszawa 1974 s. 570.

<sup>2</sup> Zob. np. A. Ciechanowicz: *Psycholog i jego rola w systemie oświaty Nowa Szkoła 1973* nr 7/8 s. 52; S. Dąbrowski, Z. Bizoń, T. Dżiduszko, A. Piotrowski: *Aktualna sytuacja psychiatrycznej opieki zdrowotnej w Polsce. Biuletyn Instytutu Psychoneurologicznego 1972* nr 4 s. 12.

<sup>3</sup> Zob. np. K. Jankowski: *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*, Warszawa PIW, 1975 s. 374.

<sup>4</sup> A. E. Andrzejewska, I. Kornatowska: *Zaburzenia zachowania i nieprzystosowanie społeczne u dzieci i młodzieży*. W: Instytut Matki i Dziecka: *Stan populacji w wieku rozwojowym i wybrane zagadnienia zdrowotności kobiet*. Warszawa 1974 s. 237.

<sup>5</sup> J. w., s. 239; T. Dżiduszko, S. Dąbrowski: *Rozwój psychiatrycznej opieki zdrowotnej. Psychiatria Polska 1974* nr 6 s. 633.

tu jednak zajmiemy się tymi spośród nich, które wiążą się z wykorzystaniem dla celów psychiatrycznej opieki zdrowotnej nefachowców.

Na wstępie należy powiedzieć, że pojawienie się idei udziału niespecjalistów w opiece nad zdrowiem psychicznym nie jest jedynie rezultatem niedostatków kadrowych psychiatrii, choć i to ma pewne znaczenie. W głównej mierze przyczyniły się do jej powstania odkrycia nauk humanistycznych z ostatnich kilkudziesięciu lat. W wyniku tych odkryć okazało się, że wśród czynników endo- i egzogennych, wpływających na zdrowie psychiczne człowieka, poważną rolę odgrywają czynniki związane ze stosunkami międzyludzkimi. Okazało się także, iż zbiorowości ludzkie świadome znaczenia kontaktów interpersonalnych dla psychicznego samopoczucia człowieka są w stanie odegrać pozytywną rolę w przeprowadzeniu akcji profilaktycznej, terapeutycznej czy wzmacniającej. Obecnie wiele systemów psychiatrycznych uznaje te prawidłowości za w pełni uzasadnione i stara się je respektować w praktyce klinicznej. Dążenia do wykorzystania możliwości tkwiących w społeczeństwie są zauważalne także i u nas. Tezy o prawnej regulacji ochrony zdrowia psychicznego, opracowane w 1974 r. przez Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, stwierdzają, że „Ochrona zdrowia psychicznego wykracza poza problematykę opieki zdrowotnej (podkr. moje — R.J.), nawet przy najszerszym rozumieniu jej profilaktycznej funkcji”, i że powinno się ją realizować drogą „wdrażania współczesnych zasad higieny psychicznej do procesu nauczania i wychowania (podkr. moje — R.J.), a także do modelu rodziny i innych dziedzin życia osobistego i społecznego<sup>6</sup>. Inny dokument, ostatni projekt ustawy psychiatrycznej, ujmuje omawianą problematykę w kategoriach ogólnospołecznych i ogólnopństwowych zadań<sup>7</sup>. Tendencje do stworzenia społecznego frontu pomocy psychiatrii zauważalne są także w działalności organizatorów lecznictwa psychiatrycznego. Aktualnym i perspektywicznym ich zadaniem jest m.in. psychohigieniczne uświadomienie społeczeństwa, zintegrowanie działalności psychiatrów z działalnością innych specjalistów oraz przejście z opieki indywidualnej na zespołową, wielodyscyplinarną, znajdującą oparcie w szerokim kręgu zawodów pomocniczych oraz odpowiednio przygotowanych laików<sup>8</sup>. Tendencja, o której mowa, w praktyce sprowadza się do usiłowań mających na celu włączenie do ogólnego systemu psychiatrycznej opieki zdrowotnej osób i instytucji, które z racji posiadanych możliwości i pełnionych funkcji najlepiej się do tego nadają. Usiłowaniami tymi objęte są także szkoły i nauczyciele<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> J. w., s. 637.

<sup>7</sup> Zob. np. J. Maziarski: Komu pisane. *Polityka* 1976 nr 1 s. 6; W trosce o ochronę zdrowia psychicznego. Rozmowa z prof. drem med. S. Dąbrowskim. *Zycie Warszawy* 1976, nr 29 s. 3.

<sup>8</sup> S. Dąbrowski, Z. Bizoń, T. Dziduszko, A. Piotrowski: Aktualna sytuacja... op. cit. s. 13—15.

<sup>9</sup> Zob. np. K. Jankowski: Od psychiatrii... op. cit. s. 375; M. S. Lebediński i W. N. Miasiszczew: Wstęp do psychologii lekarskiej. Warszawa, PZWL, 1969 s. 374.

Względna nowość poruszanej problematyki sprawia, że trudno mówić, jaką postać przybiorą konkretne rozwiązania w dziedzinie zapewnienia udziału szkolnictwa w realizacji zadań związanych z ochroną zdrowia psychicznego. Wydaje się jednak, że bez względu na przyjęty styl postępowania, zawsze w grę będzie wchodziło wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń na tym polu. Sprawom tym poświęcony jest niniejszy artykuł.

Dyscypliną, która w związku z zasygnalizowanym kręgiem zagadnień poczyniła najwięcej obserwacji, jest psychohigiena szkolna. Stwierdzenie to wymaga wyjaśnienia. Należy przede wszystkim zauważyć, że uświadomienie nauczyciela w zakresie spraw dotyczących ochrony zdrowia psychicznego ucznia nie było przedmiotem odrębnego zainteresowania psychohigieny szkolnej. Problem ten przedstawiany był w kontekście całości kształtu zagadnień związanych z pracą psychohigieniczną w szkole. Po drugie, „uświadamiająca” w tym specyficznym znaczeniu funkcję psychohigieny szkolnej można zrozumieć jedynie w ścisłym związku z dyscypliną, której ona jest działem, a więc w związku z ogólną higieną psychiczną. Jest to uzasadnione tym, że psychohigiena, jako gałąź stosunkowo młoda, cierpi z powodu wielu jeszcze niejasności, braków i niedociągnięć. W związku z tym artykuł niniejszy obejmie charakterystykę ogólną higieny psychicznej oraz psychohigieny szkolnej ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela w ochronie zdrowia psychicznego ucznia. Takie jego ujęcie umożliwi w pewnym stopniu naświetlenie problemu udziału pedagogów w realizacji ogólnospołecznego obowiązku opieki nad zdrowiem psychicznym oraz przyczyni się do wstępnego przynajmniej objaśnienia wciąż egzotycznych w naszej pedagogice problemów psychohigieny szkolnej.

Wspomniane braki psychohigieny wymagają, aby w artykule poświęconym całościowej jej charakterystyce krytycznie ustosunkować się do wynikających stąd komplikacji. Dokonamy tego w podsumowaniu.

Przy opracowywaniu zagadnienia psychohigieny szkolnej i ogólnej posłużono się głównie literaturą amerykańską. Uzasadnione jest to tym, że w Ameryce nauka o zdrowiu psychicznym rozwija się najsilniej.

Nie należy się spodziewać, że lektura artykułu wystarczy za przygotowanie do pracy psychohigienicznej z uczniem. Zagadnienia tu przedstawione należą do bardzo szerokich, wielodyscyplinarnych, podane informacje mogą więc stanowić najwyżej wstępne wprowadzenie w problematykę ochrony zdrowia psychicznego w szkole.

Z uwagi na objętość artykułu konieczne jest ujęcie go w dwóch częściach. Pierwsza poświęcona będzie ogólnej higienie psychicznej, druga — psychohigienie szkolnej.



## I. PSYCHOHIGIENA OGÓLNA

### 1. Pojęcie higieny psychicznej

Pojęcie higieny psychicznej bywa definiowane rozmaicie. H. W. Bernard pisze, że higiena psychiczna jest stylem życia polegającym na harmonijnych kontaktach z otoczeniem, organizowaniu środowiska zewnętrznego zgodnie z potrzebami rozwoju psychicznego oraz praktycznym stosowaniu zasad zdrowego rozsądku i naukowej wiedzy o życiu. Jednostkę przejawiającą ów styl cechuje duży stopień sprawności umysłowej, równowaga, duża autoświadomość oraz znajomość życia („Mental Hygiene for Classroom Teachers”. Mc Grow Hill Book Company, Inc. New York, Toronto, London 1961 s. 14—15). Inny autor, P.A. Witty, uważa, że higiena psychiczna jest synonimem postawy określającej całokształt stosunków jednostki z jej społecznym otoczeniem („Need for Programs for Mental Health”. W: „Mental Health in Modern Education. The Fifty — Fourth Yearbook of National Society for the Study of Education”. Ed. by N.B. Henry 1955 s. 2). Zdaniem jeszcze innego badacza, N. Fenton, higiena psychiczna to określonego typu działalność, mająca na celu przywracanie, ochronę i wzmacnianie zdrowia psychicznego („Mental Hygiene in School Practice”. Stanford University Press California 1949 r. s. 3—4). Najczęściej jednak spotykanym typem definicji jest definicja uznająca psychohigienę za naukę zajmującą się problemami zdrowia psychicznego, jego profilaktyki, odzyskiwania i wzmacniania<sup>10</sup>.

Między stwierdzeniami rozmaitych badaczy na temat psychohigieny a tym, czym ona jest naprawdę, zachodzi rozbieżność. Z dotychczasowego bowiem jej dorobku teoretycznego oraz z doświadczeń praktycznych dość jednoznacznie wynika, iż jest ona nauką badającą zjawisko zdrowia psychicznego oraz zadania, zasady, metody, środki i formy organizacyjne działalności mającej na celu szeroko rozumianą jego ochronę.

### 2. Powstanie i rozwój higieny psychicznej<sup>11</sup>

Terminu „higiena psychiczna” użył po raz pierwszy w 1843 roku lekarz amerykański W. Sweetser. Jego rozpowszechnienie w dzisiejszym rozumieniu jest zasługą A. Meyera (1866—1950), innego amerykańskiego lekarza. Obok A. Meyera powstanie psychohigieny wiąże się z nazwiskiem Clifforda Beersa (1876—1943). C. Beers był amerykańskim urzędnikiem. Zachorowawszy na ostrą psychozę, przez dłuższy czas przebywał na leczeniu psychiatrycznym. Poznał wówczas nieludzkie warunki hospitali-

<sup>10</sup> Zob. np. K. Dąbrowski: Higiena psychiczna. Warszawa, PZWS, 1962 s. 87; H. Michalska: Zdrowie psychiczne. WP, s. 184; F. Redl and W. W. Wattenberg: Mental Hygiene in Teaching. New York, Toronto, London 1959 Haracourt, Brace and Company s. 511—514.

<sup>11</sup> Informacje na ten temat zaczerpnąłem przede wszystkim z pracy H. Michalskiej (op. cit.).



zacji chorych, „okrucieństwa i nadużycia popełniane w stosunku do nich przez personel szpitalny. Po odzyskaniu zdrowia napisał książkę „Umysł, który sam siebie odnalazł”, w której wiernie przedstawił stosunki panujące w lecznictwie psychiatrycznym. Książka zyskała wielki rozgłos, zainteresowali się nią liczni przedstawiciele świata medycznego. C. Beers wszczął także działalność mającą na celu zreformowanie opieki nad psychicznie chorymi oraz zapobieganie utracie zdrowia psychicznego. 1908 rok, data ukazania się książki i rozpoczęcia przez C. Beersa reformatorskiej działalności, jest początkiem ruchu higieny psychicznej. O ile C. Beers uchodzi za inicjatora i twórcę psychohigieny jako ruchu społecznego, o tyle do jej genezy jako kierunku naukowego przyczynił się A. Meyer. Psychiatra ten nadał nazwę nowej dyscyplinie oraz ułożył pierwszy program jej działania. Nazywając nowy dział medycyny higieną psychiczną, A. Meyer miał na względzie formalne podobieństwo jej zadań do zadań funkcjonującej już w tym czasie higieny ogólnej (somaticznej). Higiena psychiczna miała wobec ludzkiego umysłu pełnić taką samą rolę jak higiena somatyczna wobec ciała. Program opracowany przez A. Meyera rozszerzał zakres działania psychohigieny. Oprócz polepszania sytuacji w szpitalach psychiatrycznych miała się ona zajmować zapobieganiem chorobom psychicznym drogą poprawy warunków i urządzeń życia społecznego. Cele wytyczone przez A. Meyera nie mogły być jednak realizowane z powodu niedostatecznego rozwoju nauk o człowieku i braku wiedzy o przyczynach zaburzeń psychicznych. W rezultacie psychohigiena podejmowała przede wszystkim zadania związane z jej pierwotnymi założeniami. Stan taki utrzymywał się do końca pierwszej wojny światowej.

Po roku 1918 następuje szybki rozwój medycyny, psychologii i nauk społecznych. Dzięki odkryciom Freuda i Adlera do świadomości ludzkiej coraz częściej zaczyna docierać fakt, że powodem takich zaburzeń, jak złe przystosowanie, nerwowość, nerwice i psychonerwice, mogą być różnego rodzaju czynniki psychiczne (napięcia, konflikty, urazy, lęki, niepokoje, poczucie niższości itp.). Znajomość tego faktu pozwala prowadzić działalność profilaktyczną. W wielu krajach powstaje w tym czasie sieć poradni psychohigieny i psychologicznych dla dzieci i dorosłych. W 1937 r. na drugim Międzynarodowym Kongresie Higieny Psychicznej zostały określone kierunki działania psychohigieny. Ustalono, że do jej zadań będzie należało zapobieganie chorobom psychicznym (psychohigiena profilaktyczna), przywracanie, odzyskiwanie zdrowia (psychohigiena terapeutyczna) oraz umacnianie, kultywowanie i rozwijanie go (psychohigiena pozytywna). Kierunki te rozwijają się do dnia dzisiejszego, przy czym największą aktywnością odznacza się psychohigiena pozytywna i profilaktyczna. W 1948 r. na III Międzynarodowym Kongresie Higieny Psychicznej w Londynie przyznano priorytet badaniom nad człowiekiem zdrowym psychicznie oraz jego udziałem w życiu społecznym.

### 3. Przedmiot higieny psychicznej

Higiena psychiczna bada zdrowie psychiczne oraz planową, celową, świadomą działalność mającą na celu jego ochronę, przywracanie i wzmacnianie. Przypadki będące przedmiotem zainteresowania psychohigieny nie są bliżej określone. W jednakiej mierze co zaburzeniami psychicznymi i nerwowymi zajmuje się on społecznym niedostosowaniem, upośledzeniem umysłowym, wychowawczymi zaniedbaniami, deformacjami osobowości wywołanymi kalectwem itp. Specyficznymi jej właściwościami jako nauki i ruchu społecznego są: interdyscyplinarna metoda działania<sup>12</sup> oraz rozwijanie szerokiej działalności praktycznej.

### 4. Pojęcie zdrowia psychicznego<sup>13</sup>

Podstawowym pojęciem higieny psychicznej jest pojęcie zdrowia psychicznego. W literaturze przedmiotu znajdujemy ogromną ilość jego definicji, jednak żadna z nich nie jest zadowalająca. Najczęściej spotykane definicje wiążą pojęcie zdrowia psychicznego z: a) brakiem choroby, b) pełnym rozwojem osobowości (aktualizacją potencji, samourzeczywistnieniem), c) określoną normą w sensie statystycznym, d) zespołem cech, przypisywanym ludziom zdrowym oraz e) różnymi stanami dobrego samopoczucia. Odrębną kategorię tworzą definicje pozytywnego zdrowia psychicznego<sup>14</sup>.

A oto główne braki wymienionych definicji:

Definicje, tłumaczące zdrowie psychiczne brakiem choroby, są oceniane ujemnie z trzech powodów. Po pierwsze, do dnia dzisiejszego nie wiadomo dokładnie, czym jest choroba psychiczna; po drugie, zgodnie ze współczesnym rozumieniem zdrowia psychicznego za zdrowych uchodzą ludzie przeżywający lżejsze zaburzenia; po trzecie, negatywne określenie zdrowia psychicznego nie uwzględnia faktu, że pod względem jego jakości można wyróżnić wiele rozmaitych typów zdrowia od najlepszego poczynając, na „najgorszym” kończąc.

Podstawową wadą definicji, odwołujących się do wszechstronnego rozwoju osobowości, samorealizacji i samourzeczywistnienia jest niejasność pojęć definiujących. Ponadto definicje te nie wskazują, w jakim stosunku pozostają względem siebie pojęcia aktualizacji potencji i rozwoju psychicznego, nie odnoszą pojęcia urzeczywistnienia zdolności do środowiska oraz nie objaśniają, o rozwój jakich właściwości psychicznych chodzi. Nieuściślenie ostatniej z tych spraw może prowadzić do mylnego wniosku, że zdrowie psychiczne cechuje jednostki aspołeczne<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Dokładniejsze informacje na ten temat zostaną podane w drugiej części artykułu.

<sup>13</sup> Na temat ten podaję tylko podstawowe informacje. Szczegółowe dane można znaleźć we wskazanej w przypisach bibliografii.

<sup>14</sup> W literaturze przedmiotu można znaleźć inne klasyfikacje, co nie ma większego znaczenia zważywszy, że obejmują one te same typy definicji.

<sup>15</sup> Zob. np. J. Sowa: Niektóre definicje zdrowia psychicznego. Analiza krytyczna

Norma, normalność w sensie statystycznym, oznacza tyle samo co zdrowie, niczego więc nie wyjaśnia. Nie ma cech charakterystycznych dla norm oznaczających zdrowie. Nie zawsze dyspozycje, przysługujące większości, świadczą o zdrowiu psychicznym (porównaj np. społeczeństwo niemieckie w przededniu II wojny światowej). Norma poza tym sugeruje przeciętność, podczas gdy pod- i ponadprzeciętność nie muszą być równoznaczne z brakiem zdrowia.

Pojęcia, używane dla nazwania cech osobowości ludzi zdrowych psychicznie, są wieloznaczne. Widać to m.in. na przykładzie zespołu cech, przytoczonego przez H. Michalską. Dokonawszy przeglądu prac poświęconych zdrowiu psychicznemu, autorka doszła do wniosku, że najczęściej za zdrowych są uważani osobnicy zgodnie współżyjący z otoczeniem, dojrzały psychicznie, prawidłowo dostrzegający rzeczywistość, zadowoleni z życia, szczęśliwi, odporni na konflikty, napięcia i niepokoje oraz zintegrowani psychicznie<sup>16</sup>. H. Michalska objaśnia wprawdzie, jak każde z tych pojęć należy rozumieć, ale nie rozwiązuje to problemu. Cóż bowiem oznacza stwierdzenie, że jednostka dojrzała to jednostka, której sposób myślenia i reagowania odpowiada jej wiekowi, która nieustannie się rozwija i świadomie dąży do osiągnięcia pełnej osobowości<sup>17</sup>.

Z analogicznych względów trudno uznać za poprawną definicję, operującą pojęciami szczęścia, satysfakcji, zadowolenia z życia itp.

Pozytywne zdrowie psychiczne to zdrowie dobre, „wysokie jakościowo”. Definicje tego zdrowia dokładnie omówiła M. Jahoda w pracy „Current Concept of Positive Mental Health” (Basic Book Inc. Publishers, New York 1958). Pozytywnym zdrowiem odznacza się jednostka urzeczywistniająca swe możliwości, zintegrowana psychicznie, nie ulegająca zanadto wpływowi zewnętrznemu, poprawnie percypująca rzeczywistość, panująca nad otoczeniem oraz z zaufaniem odnosząca się do samej siebie (tamże str. 23). M. Jahoda dokładnie omawia znaczenie każdego z tych kryteriów. Dowiadujemy się więc, że wiara w samego siebie wyraża się w samoakceptacji i poleganiu na samym sobie. Postawę samoakceptacji i autopolegliwości cechuje prawidłowe wyobrażenie wszystkich ważnych aspektów swego „ja”, zgodność „ja” realnego z idealnym (projektowanym), świadomość zalet i wad oraz wiara we własną tożsamość. Chociaż objaśnienia te zbliżają w pewnym stopniu sens pojęć, trudno powiedzieć, aby czyniły definicję pozytywnego zdrowia całkiem jasną.

Podsumowując, należy stwierdzić, że kłopoty związane z definiowaniem omawianego terminu spowodowane są niemożnością uchwycenia stanów organizmu znamiennej dla zdrowia psychicznego. Trudność ta spowodowana jest tym, że zdrowie psychiczne stanowi funkcję wielu

poglądów E. Fromma i K. Horney. W: *Moralność i społeczeństwo*. Księga jubileuszowa dla M. Ossowskiej. Warszawa PWN, 1969 s. 237–264.

<sup>16</sup> H. Michalska: *Zdrowie psychiczne*. Op. cit. s. 71–98.

<sup>17</sup> J. w. s. 80–86.

cech psychiki pozostających względem siebie w najrozmaitszych związkach i zależnościach oraz uwarunkowanych praktycznie nieograniczoną ilością najrozmaitszych czynników.

### 5. Zadania higieny psychicznej

Higiena psychiczna podejmuje zadania teleologiczne, praktyczno-normatywne i opisowo-wyjaśniające. Zadania teleologiczne polegają na analizie i wyjaśnianiu celów higieny jako wyspecjalizowanej praktyki społecznej. Jak dotąd, prace z tego zakresu nie wykraczają poza przyczynkarstwo. Psychohigienisci ograniczają się najczęściej do zasygnalizowania celów stojących przed nauką o zdrowiu psychicznym, przy czym cele te formułują w sposób wysoce abstrakcyjny. Na przykład A. C. Carrol pisze, że higiena psychiczna powinna uczyć człowieka szacunku dla samego siebie i innych, uświadamiać, że zachowanie jest funkcją całej osobowości, a nie wybranych jej aspektów i że postępowaniem ludzkim rządzą prawa przyczynowości<sup>18</sup>.

Zadania praktyczno-normatywne sprowadzają się do wykorzystania wiedzy psychohigienicznej w bezpośredniej działalności profilaktycznej, pozytywnej i leczniczej. Prace z różnych działów higieny psychicznej zawierają wiele przykładów zastosowania wiedzy o zdrowiu psychicznym.

Zadania opisowo-wyjaśniające polegają na analizie, opisie, uogólnieniu i klasyfikowaniu praktycznych doświadczeń w zakresie psychohigieny.

### 6. Działy higieny psychicznej

Sprawa działów higieny psychicznej przedstawia się niejasno. Brak powszechnie uznanych kryteriów wyodrębniania szczegółowych nauk o zdrowiu psychicznym sprawia, że są one klasyfikowane wg dowolnie wybranych zasad, głównie zaś wg faz rozwojowych i dziedzin zastosowania psychohigieny. Stosując pierwszą z tych zasad, K. Dąbrowski wyróżnia takie działy w higienie psychicznej, jak higiena psychiczna dziecka normalnego, higiena psychiczna dziecka z pogranicza zdrowia i choroby, higiena psychiczna normalnego człowieka dorosłego oraz higiena psychiczna dorosłego z pogranicza zdrowia i choroby. Biorąc pod uwagę kryterium zastosowania psychohigieny, autor ten zalicza do jej działów psychohigienę społeczną, psychohigienę dziecka w rodzinie, psychohigienę szkolną, psychohigienę małżeństwa i psychohigienę życia codziennego<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> A. C. Carrol: *Mental Hygiene. Dynamics of Adjustment*. New York Prentice Hall Englewood Cliffs, Inc. 1958 s. 13.

<sup>19</sup> K. Dąbrowski: *Co to jest higiena psychiczna?* Warszawa NK, 1962; s. 53—82; Tenże. *Higiena psychiczna*. Op. cit. s. 95—380.

Radzieccy psychologowie, M. S. Lebedinskij i W. N. Miasiszczew, uważają, że szczegółowymi dyscyplinami psychohigieny są: psychohigiena rozwoju, psychohigiena pracy i nauki, psychohigiena życia codziennego, psychohigiena rodziny i życia płciowego oraz psychohigiena człowieka zdrowego<sup>20</sup>.

### 7. Nauki pomocnicze higieny psychicznej

Podobnie jak inne dyscypliny higiena psychiczna korzysta z doświadczeń i osiągnięć nauk pokrewnych. Do nauk tych należą: psychiatria, medycyna, pediatria, psychologia kliniczna, psychologia rozwojowa, antropologia i socjologia.

Psychiatria zajmuje się profilaktyką, rozpoznawaniem oraz terapią chorób psychicznych. Przedmiotem jej ściśle teoretycznych zainteresowań jest zjawisko zaburzenia psychicznego, jego patogenezą, objawy, przebieg i zanik. Higiena psychiczna szeroko korzysta z nagromadzonej przez psychiatrię wiedzy z zakresu psychopatologii.

Psychologia kliniczna bada przyczyny, symptomy i rozwój zaburzeń w zachowaniu. Jej problematyka praktyczna koncentruje się na prewencji i leczeniu przypadków niedostosowania społecznego o psychologicznym podłożu. Dorobek psychologii klinicznej stanowi teoretyczne uzasadnienie prowadzonej przez psychohigienę działalności profilaktycznej i leczniczej.

Psychologia rozwojowa analizuje zjawiska psychologiczne w aspekcie rozwojowym, bada ogólne prawa rozwoju psychicznego, czynniki, którymi jest on zdeterminowany, oraz fazy, które można w nim wyodrębnić. Twierdzenia psychologii rozwojowej pozwalają zrozumieć wiele faktów determinujących stan zdrowia psychicznego badanych przypadków.

Medycyna bada zjawisko zdrowia i choroby oraz zajmuje się zapobieganiem chorobom, ich rozpoznawaniem i leczeniem. Higienie psychicznej szczególnie pomocną jest medycyna prewencyjna, zajmująca się stosowaniem zasad ochrony zdrowia w najszerszym rozumieniu tego słowa.

Pediatria jest klinicznym działem medycyny obejmującym całokształt wiedzy o dziecku. Psychohigienę interesują dane pediatrii umożliwiające jej pełniejsze zrozumienie faktów dotyczących zdrowia i choroby.

Socjologia bada stosunki i struktury społeczne oraz rozpatruje wzajemne oddziaływania międzyludzkie. Wyjaśnia ona lub ułatwia wyjaśnienie istotnego dla higieny psychicznej zagadnienia adaptacji moralno-społecznej człowieka.

Antropologii rozumianej jako zespół nauk o człowieku higiena psychiczna zawdzięcza wyjaśnienie problemu kulturowego różnicowania ludzkich osobowości.

Z wymienionych dyscyplin w szczególnie częstym kontakcie psychohigiena pozostaje z psychologią kliniczną, psychiatrią, psychologią roz-

<sup>20</sup> M. S. Lebedinskij i W. N. Miasiszczew: Wstęp... op. cit. s. 374.

wojową i wychowawczą. Z tego względu często bywa nazywana psychoprofilaktyką, gałęzią psychologii, psychiatrią zapobiegawczą lub działem psychiatrii<sup>21</sup>. Twierdzenia tych nauk tworzą podstawę teoretyczną psychohigieny. Składa się na nią wiedza o zdrowiu i chorobach, zasadach rozwoju psychicznego człowieka oraz regułach wychowawczego oddziaływania ustanawianych przez szkolną psychologię. Fundamentem teorii psychohigieny jest psychologia motywacji, w której centralne miejsce zajmuje koncepcja potrzeb psychicznych i społecznych człowieka. Zdaniem większości autorów zagadnienie zdrowia, choroby, przystosowania czy nieprzystosowania należy rozpatrywać głównie z punktu widzenia stopnia zaspokojenia bądź niezaspokojenia tych potrzeb. Prawidłowe rozstrzygnięcie tych kwestii przesądza o trafności diagnozy i skuteczności terapii.

Blizsze wyobrażenie o podstawach teoretycznych psychohigieny może dać fakt, że najczęściej korzysta ona z doświadczeń behavioryzmu oraz psychoanalizy w różnych jej wersjach i odmianach. Pod wpływem behavioryzmu psychohigiena postawiła sobie za cel kierowanie ludźmi, przekształcanie ich oraz dostarczanie im metod osiągania powodzenia w pracy zawodowej, działalności społecznej i w życiu osobistym. Dzięki behaviorystycznej teorii interakcji społecznych higiena psychiczna poświęca wiele uwagi stosunkom interpersonalnym i ich wpływowi na samopoczucie i postępowanie człowieka. Od behavioryzmu także przejęła socjometryczną technikę badania wzajemnych relacji między jednostkami oraz takie metody ich włączania do grupy społecznej, jak improwizacja i psychodrama.

Psychoanaliza bliska jest higienie psychicznej jako swego rodzaju system psychoterapii. Dużą wagę przywiązuje w nim ona do tezy o nieświadomym charakterze czynników motywacyjnych i o konflikcie natury z kulturą. Zgodnie z psychoanalizą higiena psychiczna uznaje za słuszne dokładne, głębokie badanie każdego zachowania i stanu pacjenta. Bardzo często posługuje się ona stworzoną przez psychoanalizę koncepcją konfliktu (frustracji) i mechanizmów obronnych oraz stosuje używane przez nią techniki diagnostyczne i terapeutyczne (np. bezpośrednia rozmowa z pacjentem). Psychoanalizie psychohigiena zawdzięcza również uwzględnianie czynnika społeczno-ekonomicznego w genezie zaburzeń w zachowaniu.

## 8. Metody psychohigieny

„Specyfika metody higieny psychicznej przejawia się w wielostronności interpretacji naukowych dociekań profilaktyczno-terapeutycznego

<sup>21</sup> Zob. np. A. C. Carrol: *Mental Hygiene*, op. cit., s. 2; A. A. Portnow i D. D. Fiedotow: *Psychohigiena i profilaktyka. Zdrowie Psychiczne* 1964 nr 1 s. 3—13; H. Osiński: *Zadania, możliwości PTHP w ochronie zdrowia psychicznego. Zdrowie Psychiczne* 1966, nr 3 s. 11—20.

oddziaływania, a zwłaszcza w wielostronności analizy badanych przypadków”<sup>22</sup>. Metody badawcze psychohigieny są zarazem jej metodami działania praktycznego, tzn. metodami terapii, profilaktyki i umacniania zdrowia. Dzieli się one na metody diagnostyczne i terapeutyczne. W skład pierwszych wchodzi: wywiad bio-psychologiczno-społeczny, badania psychologiczne i lekarskie. Metody terapeutyczne to szeroko pojęta psycho-terapia, terapia grupowa oraz autopsychoterapia (samowychowanie).

Celem wywiadu bio-psychologiczno-społecznego jest zebranie informacji na temat dziedziczności, warunków ciąży, porodu i rozwoju psychofizycznego oraz czynników materialnych, kulturowych, emocjonalnych i moralnych, które miały wpływ na aktualny stan zdrowia pacjenta. W ramach wywiadu stosuje się ankiety, kwestionariusze (zainteresowań, charakterologiczny, określający typ nerwowości itd.), opisy najważniejszych wspomnień z dzieciństwa, opisy najprzyjemniejszych i najprzykrzejszych przeżyć oraz życiorys.

Badania psychologiczne polegają na użyciu obserwacji, introspekcji i testów (projekcyjnych, tematycznej apercepcji, prób wykonania zadań, inteligencji).

W skład badań lekarskich wchodzi głównie badania neurologiczne i psychiatryczne.

W pracach diagnostycznych, zarówno tych, które sprowadzają się do konkretnych zadań w opiece nad pacjentami, jak i tych, które polegają na stawianiu hipotez badawczych, wyraża się charakterystyczna interdyscyplinarna metoda psychohigienicznego działania. Istota jej polega na zespołowym rozwiązywaniu problemów zdrowia psychicznego przez przedstawicieli różnych gałęzi wiedzy.

Najczęściej stosowanymi metodami terapeutycznymi psychohigieny są: terapia grupowa i psychodrama. W terapii duże znaczenie higiena psychiczna przywiązuje do kontaktu katamnesticznego.

### 9. Zadania praktyczne psychohigieny

Jak już wspomniano, cele higieny psychicznej formułowane są w sposób wysoce ogólny, abstrakcyjny. Zgodnie z trzema kierunkami jej działania wyróżnia się trzy podstawowe zadania:

- a) rozwijanie do możliwie najwyższego stopnia zdrowia jednostek i społeczeństw;
- b) zapobieganie zaburzeniom i chorobom psychicznym;
- c) leczenie wczesnych i lżejszych zaburzeń psychicznych<sup>23</sup>.

Konkretniej sformułowane zadania można znaleźć w poszczególnych działach nauki o zdrowiu psychicznym.

<sup>22</sup> K. Dąbrowski: Higiena psychiczna. Op. cit., s. 90.



### 10. Organizacja działalności psychohigienicznej

Pytanie o organizację psychohigienicznej działalności jest pytaniem o sposób funkcjonowania instytucji zdrowia psychicznego. Do instytucji tych należą placówki zajmujące się zaburzeniami nerwowymi i psychicznymi (m.in. zakłady psychiatryczne, oddziały neuropsychiatrii, kliniki psychologiczne i neurologiczne, przychodnie higieny psychicznej oraz różne formy otwartej opieki psychiatrycznej itp.), ośrodki psychologiczno-lekarskie (np. poradnie rodzinne, zawodowe, poradnie dla „zmęczonych życiem”), zakłady karne, leczniczo-wychowawcze, wychowawczo-poprawcze, specjalne klasy i szkoły dla głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo, oddziały pedagogiki leczniczej, placówki opiekuńczo-wychowawcze, szkoły rozmaitych typów i szczebli oraz poradnie przeciwalkoholowe. Kierunki, treść i formy pracy tych instytucji w zakresie zdrowia psychicznego są określone przez międzynarodowe<sup>23</sup> i krajowe organizacje higieny psychicznej. Chcąc poznać sposoby działania psychohigieny, należałoby dokładnie przeanalizować zasady funkcjonowania tych placówek. Zadanie to wykracza poza zakres niniejszego artykułu. Bliższe informacje na temat form pracy higieny psychicznej w szczegółowym przypadku psychohigieny szkolnej podamy w drugiej jego części.

<sup>23</sup> J. w. s. 87—88; H. Michalska: Zdrowie psychiczne. Op. cit. s. 184;

<sup>24</sup> Należą do nich: Światowa Federacja Zdrowia Psychicznego i Sekcja Zdrowia Psychicznego Światowej Organizacji Zdrowia.



## PEDAGOGICZNA ANALIZA WYKOLEJENIA SPOŁECZNEGO A WYCHOWAWCZE FUNKCJE POLSKIEGO MODELU RESOCJALIZACJI<sup>1</sup>

Analizując funkcje wychowawcze systemu kurateli sądowej dla osób dorosłych, jako funkcje modelu zawartego w aktualnie obowiązujących przepisach, funkcje te można by określić jako oddziaływania resocjalizujące. Próbując zaś określić zakres tych oddziaływań odwołam się do trzech podstawowych pojęć, którymi posługują się wspomniane przepisy. Chodzi tu mianowicie o:

- 1) dozór przy warunkowym zawieszeniu wykonania kary pozbawienia wolności,
- 2) dozór przy warunkowym przedterminowym zwolnieniu,
- 3) nadzór ochronny wobec przestępców powrotnych (Dz. Urz. 1972 nr 5 poz. 37 s. 9).

Z powyższych ustaleń wynika, że przedmiotem oddziaływań wychowawczych, stanowiących funkcje analizowanego systemu kurateli sądowej, są dwie kategorie osób: 1) osoby, które cechuje wstępny etap wykolejenia przestępczego oraz 2) osoby, które cechuje końcowy etap procesu ustępowania wykolejenia przestępczego.

### Pojęcie wykolejenia społecznego

Wykolejeniem przestępczym nazywam tu każdy stan osobowości, który manifestuje się reakcjami negatywnymi (Tomaszewski 1946 r.) wobec uprawnionych zleceniodawców i norm prawnych wyrażających interesy jakiegokolwiek państwowego systemu społecznego. Tak zatem mówiąc o osobach wykolejonych przestępczo mamy tu na myśli osoby, które cechuje intensywniejsze od przeciętnej nasilenie konfliktów antagonistyczno-destruktywnych, to jest konfliktów z każdym ładem społecznym chronionym przez państwo i różne instytucje oraz grupy społeczne działające zgodnie z prawem. Nie bylibyśmy wobec tego skłonni nazwać osobami wykolejonymi przestępczo np. osób, które w imię ideałów demokracji i socjalizmu walczyły z państwem faszystowskim (antagonizm konstruktywny). Osobami wykolejonymi przestępczo nazwiemy natomiast bez oporów, powiedzmy, wychowanków szkół złodziei kieszonkowych czy też godzących w życie i godność obywateli „aktywistów” kręgów chuligańskich, ponieważ zbiorowości, do których należą, zakładają konflikt z każdym państwowym systemem społecznym (Czapów, Jedlewski 1971, s. 46—101).

<sup>1</sup> W warunkach systemu kurateli sądowej dla dorosłych i młodocianych.

Powstaje jednak pytanie, czym charakteryzuje się osobowość człowieka wykolejonego przestępczo. Otóż można by powiedzieć, że wchodzi tu w grę pewien system emocjonalnych nawyków, który sprawia, że łamanie prawa staje się trwałą wartością, mającą charakter bądź wartości właściwej, bądź utylitarnej, bądź zarówno wartości właściwej (emocjonalnej), jak i wartości utylitarnej (wtórnej). Mówiąc inaczej mamy tu do czynienia z przestępczą specyfikacją potrzeb ludzkich, która wiąże się bądź z osłabieniem psychicznych mechanizmów kontroli, bądź też z ukonstytuowaniem się psychicznych mechanizmów kontroli czy to w oparciu o egoistyczno-psychopatyczną integrację osobowości, czy to w oparciu o integrację osobowości stanowiącą produkt uczestnictwa w przestępczym środowisku (Czapów, 1962, t. I, s. 154—205).

Można by wyróżnić trzy zasadnicze psychiczne mechanizmy kontroli wewnętrznej: kontrolę przez antycypację osobistego zagrożenia, kontrolę przez antycypację odtrącenia oraz kontrolę przez antycypację winy (Czapów, 1967, s. 41—42).

Kontrola przez antycypację osobistego zagrożenia, zwana także kontrolą przez strach; lub jeszcze inaczej kontrola przez antycypację zewnętrznych kar istnieje wówczas i tym bardziej, im bardziej człowiek zdolny jest zdawać sobie sprawę z osobistych konsekwencji nagannego postępowania. Zatem im bardziej infantylny jest człowiek, im bardziej żyje wyłącznie chwilą teraźniejszą, im mniej myśli o przyszłości, tym mniejszy stopień kontroli przez antycypację osobistego zagrożenia i tym większe prawdopodobieństwo, że w sytuacji, gdy legalne zaspokojenie potrzeb będzie utrudnione, a zaistnieją ułatwienia na drodze nielegalnego zaspokajania potrzeb, popełni czyn przestępczy.

Kontrola przez antycypację odtrącenia lub mówiąc inaczej kontrola przez antycypację zmiany swej roli społecznej nie zawsze jest tylko jedną z form kontroli przez antycypację zewnętrznych kar. Niejednokrotnie człowiek boi się nie tyle utraty sympatii członków środowiska, do którego aktualnie należy, ile raczej samej zmiany swojej społecznej przynależności. Istotą tego rodzaju kontroli jest więc społeczna więź, internalizacja treści danej roli społecznej, reprezentowanie wobec samego siebie wymogów środowiska, do którego się należy.

Kontrola przez antycypację winy jest związana z obawą przed wyrzutami sumienia i utratą szacunku dla samego siebie. Chodzi tu więc o traktowanie respektowania norm jako wartości właściwej, emocjonalnej, a więc nieuitylitarnej.

#### Czynniki wykolejenia społecznego

Przemiany w zakresie mechanizmów kontroli i nabywanie przestępczych nawyków mogą prowadzić do różnych form przestępczego wyko-

lejenia i powodować różny stopień nasilenia tego rodzaju stanu osobowości. Warto podkreślić, że nasilenie wykolejenia przestępczego jest tym większe, im dłużej i intensywniej trwa oddziaływanie czynników wykolejenia, im wcześniej rozpoczął się ten proces i im bardziej objął on zarówno wstępne okresy rozwojowe, jak i lata dorosłości (Podgórecki, 1969, s. 295—361).

Dotychczas zgromadzona wiedza o prawach rządzących rozwojem i nabywaniem dyspozycji do tych lub innych zachowań stanowi podstawę przekonania, że powstanie dyspozycji przestępczych jest rezultatem pewnego stanu osobowości i że stan osobowości jest konsekwencją procesów dokonujących się pod wpływem czynników organicznych i czynników tkwiących w rzeczywistości otaczającej organizm człowieka.

Wśród organicznych czynników kształtujących osobowość człowieka na plan pierwszy wysuwają się wszelkiego rodzaju ubytki oraz funkcjonalne zaburzenia i upośledzenia dotyczące ośrodkowego systemu nerwowego. Z punktu widzenia powstawania skłonności przestępczych szczególne znaczenie posiada charakteropatia, nerwicowa agresywność i debilizm. Te i podobne stany przy zaistnieniu pewnych czynników tkwiących w otoczeniu stanowią mogące ważyć czynniki przestępczego wykolejenia.

Wśród czynników tkwiących w otoczeniu należałoby wymienić: środowisko wpajające wzory podkulturowe lansujące aktywność przestępczą lub aktywność sprzeczną z ogólnie przyjętymi normami etycznymi i obyczajowymi; środowisko kształtujące nawyki agresywnego zachowania związanego ze stanami irracjonalnej złości lub irracjonalnego lęku; środowisko kształtujące dyspozycje do zachowań impulsywnych, a więc pozbawionych interwencji mechanizmów autokontroli; środowisko kształtujące mechanizmy autokontroli wykluczające istnienie bezinteresownej życzliwości i uczuć winy. Wskazane wyżej funkcje mogą cechować zarówno rodzinne środowisko, jak i środowisko szkolne oraz środowisko zakładu pracy, o ile człowiek pracuje. Należałoby tu także brać pod uwagę oddziaływanie książki, prasy, radia, telewizji, filmu itp.

Każde zachowanie celowościowe, czyli każde działanie, jest funkcją nie tylko osobowości oraz warunkujących je czynników organicznych i środowiskowych, ale i funkcją sytuacji, w której tkwi człowiek. W przypadku działania przestępczego chodzi w pierwszym rzędzie o sytuacje, w których istnieje szereg utrudnień na drodze zgodnego z prawem zaspokojenia potrzeb, oraz o sytuacje, w których istnieje szereg ułatwień, okazji na drodze sprzecznego z prawem zaspokajania potrzeb. Mogą tu wchodzić w grę zarówno tzw. potrzeby wiscerogenne (np. pożywienia, unikania nieodpowiedniej temperatury, unikania uszkodzeń ciała itp.). Mogą tu także wchodzić w grę tzw. potrzeby psychogenne (np. bezpieczeństwa, nowych doświadczeń, autorealizacji, poznania itp.) oraz tzw. potrzeby socjogenne (np. emocjonalnej zależności, uznania, miłości itp.).

### Procesy wykołejania się społecznego

Zastanówmy się teraz, jak przedstawiają się procesy, które prowadzą do przestępczego wykołejania. Otóż w oparciu o dotychczasowe wyniki badań i dotychczasowe propozycje teoretyczne można by wyodrębnić następujące reakcje procesów wykołejania się: zwichnięcie socjalizacji, destruktywna socjalizacja i demoralizacja oraz ich różnorakie kombinacje.

Zwichnięcie procesu socjalizacji pojmujemy tu jako zwichnięcie procesów prowadzących do ukształtowania się mechanizmów wewnętrznej kontroli i integracji, co ułatwia nabywanie przestępczych nawyków. Chodzi tu przy tym o nawyki wyrastające na podstawie frustracyjnej agresji spowodowanej tzw. odrąceniem powodującym lęk związany z zależnością; mamy tu więc do czynienia głównie z rezultatami specyficznego oddziaływania środowiska w pierwszym rzędzie środowiska rodzinnego (Bandura, Walters, 1968).

Jak twierdzą dwaj badacze amerykańscy Richard A. Cloward i Lloyd E. Ohlin (1961), ludzie, którzy nabierają agresywnych nawyków na tle przyczyn frustracyjnych, z reguły zasilają szeregi zbiorowości, które przybierają charakter luźnych zrzeszeń (kręgów) uprawiających działalność zabawową polegającą w znacznej mierze na zbiorowym popełnianiu czynów godzących w godność osobistą, zdrowie, a nieraz i życie obywateli. Innym wariantem jest ta forma wykołejania, o której pisze Leonard Berkowitz (1962). Twierdzi on, że agresywni osobnicy, podejmując działalność przestępczą, chętnie zrzeszają się w grupy, które dokonują kradzieży, włamań i rabunków, przy czym występuje tu irracjonalna chęć niszczenia przedmiotów i jeśli okoliczności pozwalają — zadawania bólu.

Inną formą zwichnięcia socjalizacji jest proces, który prowadzi do tzw. przestępczej kanalizacji psychopatycznej struktury motywów. I tak np. w przypadku epileptyka-psychopaty, którego cechuje zanik uczuć wyższych, niezdolność do podejmowania bardziej długofalowych celów, tendencje fugiczne i poriomatyczne oraz żądza znaczenia, może dojść do tego, że w toku częstych ucieczek z domu rodzinnego nawiąże on kontakty ze środowiskiem przestępczym i tam właśnie znajdzie okazję do respektowania nieodpartej potrzeby znaczenia zaspokajanej poprzez dokonywanie czynów przestępczych cieszących się w tym środowisku uznaniem i pozwalających na uzyskanie szybkich gratyfikacji (Horoszowski, 1965, s. 221—223).

Możemy także mieć do czynienia ze stadiami bądź destruktywnej socjalizacji, bądź też demoralizacji (Czapów, 1962 s. 7—58). Destruktywna socjalizacja zachodzi wówczas, gdy dziecko wychowuje się w środowisku zawodowych przestępców, gdzie wpaja mu się specyficzne dla tego środowiska przekonania wartości i umiejętności. Mówiąc o demoralizacji

mamy na myśli przemiany cechujące starszych nieletnich, młodocianych i dorosłych. Chodzi tu o przemiany, w toku których dotychczasowe efekty konstruktywnej socjalizacji ulegają rozbięciu pod wpływem nowych warunków środowiskowych. Taka sytuacja może wystąpić w przypadku młodego człowieka, który ze wsi przybył do miasta, „gdzie znalazł się w obcym dlań środowisku, doświadczył „konfliktu kultur”, powodującego dysonans poznawczy i rozluźnienie mechanizmów autokontroli i w rezultacie trafił np. do chulińskiego kręgu. Nieco inna forma demoralizacji występuje w przypadku człowieka, który przystąpiwszy do pracy zawodowej trafił do przestępczej kliki, kierowanej przez przełożonych i starszych kolegów (Majchrzak, 1965).

#### Przedmiot i odmiany oddziaływań resocjalizujących w świetle norm prawnych

W kręgu postulowanych przez przepisy prawnych oddziaływań kuratorów sądowych, o których tu mowa, znajdują się osoby dorosłe. Powstaje więc pytanie, jaki rodzaj wykolejenia może mieć miejsce w przypadku kurateli sądowej sprawowanej nad osobami nabywającymi przestępczych cech i nawyków i wyzwalającymi się z tych nawyków.

Przyjmując, że mamy do czynienia z osobami dorosłymi, które rzeczywiście dopiero w okresie dorosłym wkroczyły na drogę przestępstwa, wolno stwierdzić, że chodzi tu o proces demoralizacji, że więc osoby te są to osoby socjalizowane konstruktywnie, ale zagrożone utratą efektów takiej socjalizacji. Nastąpiło u nich mniej lub bardziej trwale osłabienie mechanizmów kontroli wewnętrznej, co sprawiło, że w sytuacji, gdy legalne zaspokojenie potrzeb czy rozładowanie napięć było utrudnione, popełnili przestępstwo, a to zwiększyło prawdopodobieństwo nabywania i utrwalania się przestępczych nawyków oraz ulegania wpływom środowisk przestępczych.

Początkiem przestępczego wykolejenia osoby dorosłej może być także zetknięcie się ze środowiskiem przestępczym w momencie daleko zaawansowanej demoralizacji. Można więc tu mówić o destruktywnej socjalizacji rozwijającej się na podłożu demoralizacji.

Inaczej może przebiegać ten proces w przypadku osób warunkowo zwolnionych i poddanych sądowej kurateli oraz w przypadku osób poddanych nadzorowi ochronnemu. Możemy tu mieć do czynienia zarówno z osobami uwikłanymi w proces demoralizacji i destruktywnej socjalizacji, jak i z osobami uwikłanymi w proces zwichniętej socjalizacji.

W zasadzie mogą to być osoby już w znacznym stopniu zresocjalizowane. Faktycznie kurator sądowy może zetknąć się z osobą zwolnioną warunkowo, której udało się wprowadzić w błąd kierownictwo zakładu karnego i sąd. Wolno jednak przypuszczać, że na ogół nie będzie to oso-

ba, której zachowanie stanowi produkt zwichniętej socjalizacji. Impulsywny i agresywny osobnik z reguły nie jest zdolny do zbyt długiego maskowania się wobec administracji więziennej. Z reguły wchodzi w częste konflikty z władzami zakładu i z innymi więźniami. Bardzo często demonstruje także agresje zwrócone przeciw samemu sobie (samo-okaleczenia). Inaczej natomiast rzecz się ma z osobnikami o psychopatycznej strukturze charakteru połączonej z silnym mechanizmem kontroli przez antycypację zewnętrznych kar czy z osobnikami zsocjalizowanymi destruktywnie. Oni są niejednokrotnie zdolni do wprowadzenia w błąd administracji zakładu karnego i sądu i dzięki temu, jako osoby zwolnione warunkowo, mogą znaleźć się w dyspozycji kuratora sądowego dla dorosłych.

Wypada podkreślić, iż autorzy obowiązujących przepisów dopuszczają możliwość objęcia kuratelą sądową osób znacznie bardziej wykolejonych, niżby to wynikało z charakteru postulowanego warunkowego zawieszenia kary pozbawienia wolności i przedterminowego zwolnienia. Mówią oni bowiem o „przypuszczeniach”, które stanowić powinny podstawę postanowień sądu, a każde przypuszczenie zakłada możliwość decyzji odbiegającej od decyzji postulowanej.

Dotyczy to także „przypuszczeń”, których przedmiotem są osoby traktowane jako recydywiści. Wprawdzie sąd w oparciu o art. 6 § 2 KK powinien orzekać w stosunku do recydywisty wielokrotnego umieszczenie go w ośrodku przystosowania społecznego w przypadku, gdy orzeczenie nadzoru ochronnego nie wystarcza do zapobieżenia powrotowi do przestępstwa. Ale w tej sytuacji sąd może kierować się tylko „uzasadnionym przypuszczeniem”, co stwarza możliwości poddania nadzorowi ochronnemu osób, które należałoby raczej skierować do ośrodka przystosowania społecznego.

Przyjmując przedstawione wyżej pojęcie wykolejenia przestępczego można jednak powiedzieć, iż w świetle obowiązujących przepisów, w zasadzie osoby, wobec których zastosowano warunkowe zawieszenia kary pozbawienia wolności — to osoby, które cechuje dopiero początkowe wykolejenie przestępcze. Natomiast osoby, wobec których zastosowano przedterminowe zwolnienie oraz nadzór ochronny — to osoby, które powinny być osobami odznaczającymi się ustępowaniem stanu wykolejenia przestępczego.

Wynikałoby stąd, że funkcje wychowawcze systemu kurateli sądowej nad osobami dorosłymi, postulowane przez aktualny układ norm prawnych, polegają z jednej strony na powstrzymaniu dalszego rozwoju przestępczego wykolejenia, a z drugiej strony na ostatecznym eliminowaniu stanu przestępczego wykolejenia. Wolno więc powiedzieć, iż zawarty w przepisach prawnych model systemu kurateli sądowej obejmującej dorosłych, rozpatrywany od strony jego funkcji wychowawczych, postuluje resocjalizację zapobiegającą i resocjalizację finalizującą.

## LITERATURA CYTOWANA

- BANDURA A., WALTERS R. H. — Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych. Warszawa 1968.
- BERKOWITZ L.: Aggression. A Social Psychological Analysis. New York 1962.
- CLOWARD R. H., OHLIN L. E.: Delinquency and Opportunity. A Theory of Delinquent Gangs. Glencoe — Illinois 1961.
- CZAPÓW CZ.: Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków. T. I i II, Warszawa 1962.
- CZAPÓW CZ.: Postępowanie profilaktyczne jako zapobieganie przestępczemu wykołejeniu się żołnierzy. W: Doskonalenie systemu wychowawczego w wojsku. Warszawa 1967.
- CZAPÓW CZ., JEDLEWSKI ST.: Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa 1971.
- HOROSZOWSKI P.: Kryminologia. Warszawa 1965.
- MAJCHRZAK IRENA: Pracownicze przestępstwo gospodarcze i jego sprawca. Warszawa 1965.
- PODGÓRECKI A.: Patologia życia społecznego. Warszawa 1969.
- TOMASZEWSKI T.: Rodzaje i motywy reakcji negatywnych. Lublin 1946.



# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

## O STABILNOŚCI KADR NAUCZYCIELSKICH NA WSI RADZIECKIEJ \*

Wśród nowosybirskich socjologów oświaty problematyka badań nad nauczycielstwem zajmuje szczególnie ważne miejsce. Ludmiła Glebowna Borysowa i Władimir Nikołajewicz Turczenko wraz z zespołem młodych współpracowników badają rozmaite aspekty funkcjonowania tego zawodu w warunkach wiejskich. Godne uwagi zdają się być badania L.G. Borysowej nad stabilnością wiejskich kadr nauczycielskich. Rozróżniła ona stabilność realną i potencjalną kadr.

Stabilność realna, wyrażana stażem pracy nauczycieli na wsi, jest aktualnie poważnym problemem społecznym. Ze wsi co roku odchodzi 8—10% nauczycieli, a zwolnione przez nich miejsca pracy zajmuje młodzież. Formowanie kadr pedagogicznych na wsi odbywa się zatem drogą ekstensywną: zanim młody nauczyciel zdążył nabyć niezbędne doświadczenie zawodowe, zmienia zawód albo odchodzi ze wsi. Względnie niska stabilność kadr nauczycielskich na wsi jest jedną z przyczyn tego, że absolwenci szkół wiejskich w porównaniu ze swoimi miejskimi rówieśnikami uzyskują gorsze jakościowo wykształcenie. Najbardziej ruchliwa jest grupa nauczycieli młodych. Ponadto pewna część nauczycieli zamierza zmienić zawód.

Przewidywana stabilność (mobilność) kadr nauczycielskich, stopień zadowolenia z wykonywanej pracy, zamiary zmiany zawodu i możliwości podniesienia stabilności — to stabilność potencjalna. Zarówno 42% nauczycieli na wsi i w mieście ponownie wybrałoby swój zawód, ale na wsi więcej jest niż w mieście (22%:18%) nauczycieli, którzy pragnęliby go zmienić. Nauczycieli typu stabilnego jest na wsi mniej niż typu niestabilnego (36%:43%) i mniej niż w mieście (tam 31 niestabilnych).

Czynniki stabilności zawodowej kadr nauczycielskich są następujące: 1) specyfika funkcji zawodowych, środowiska zawodowego i charakter pracy; 2) kompetencja zawodowa; 3) materialne i niematerialne satysfakcje za pracę; 4) środowisko społeczne, w którym mieszkają nauczyciele.

Przeważnie (90%) nauczyciele wysoko oceniają swój zawód. Mimo to 50% nauczycieli na wsi i 46% w mieście niezadowolonych jest ze swojej pracy.

Na kompetencję profesjonalną składają się: wyższe wykształcenie, doświadczenie zawodowe dłuższe niż 5 lat i aktywne podwyższanie kwalifi-

\* Na marginesie rozprawy L.G. Borysowej: Ustoicziwost' uczielskich kadrow sieła, w: Socjalno-ekonomiczeskoje razwitijsie sieła i migracii nasielienija. Red. T.I. Zaślowskaja i W.A. Kałmyk, Nowosibirsk 1972, Sybirskoje Otdielenije AN SSSR, s. 168—190.

fikacji. Okazuje się, że im wyższe są zawodowe kompetencje, tym większa jest stabilność zawodowa nauczycieli. Stabilność jest również tym większa, im wyższe są płace oraz tym większa, im wyższe moralne satysfakcje za swą pracę uzyskują nauczyciele wiejscy.

Jaki jest specyficzny związek właściwości środowiska wiejskiego ze stabilnością kadr nauczycielskich?

L.G. Borysowa podkreśla, że proces przyzwyczajania różnic pomiędzy szkołą miejską i wiejską zawiera w sobie sprzeczności. Z jednej strony liczba uczących się w klasach starszych szkoły średniej na wsi podwyższa się i rozpoczął się proces upowszechniania szkoły średniej na wsi. Z drugiej strony widoczny wpływ postępu naukowo-technicznego na szkołę zauważalny jest głównie w mieście (naukowość programów, nauczanie programowane, kursy fakultatywne, szkoły sprofilowane itp.), co powiększa istniejące różnice. Stąd też uzasadnione są przejawy społecznego zaniepokojenia utrzymującym się rozdziałem pomiędzy poziomem szkoły miejskiej i wiejskiej.

Szkoły wiejskie — na skutek właściwości demograficznych i ekonomicznych wsi — są w mniejszym stopniu skoncentrowane (w 40% punktów osadniczych mieszka mniej niż 50 ludzi). Więcej niż połowa szkół początkowych miała do 30 uczniów, a co trzecia — mniej niż 16 uczniów. Szkoły ośmioklasowe do 200 uczniów stanowią około 60% na wsi, gdy w miastach tylko 5,3%. Karłowate szkoły nie mają należytej bazy materialnej i pomocy naukowych oraz kadry pedagogicznej odpowiednio wykształconej.

Występują trudności w organizowaniu pomocy metodycznej i w systematycznej kontroli. W ten sposób ośrodki państwa przeznaczone na oświatę ulegają rozproszению, a zarazem na wsi gorzej zaopatrzone są biblioteki, gabinety i pracownie, mniej jest środków audiowizualnych, brakuje sal gimnastycznych, pracowni dla zajęć artystycznych. Koszt nauczania w szkole początkowej jest 2,5 razy wyższy niż w szkole średniej. Nie racjonalnie wykorzystane są kadry nauczycielskie. Likwidacja szkół niepełnych pozwoliłaby dwukrotnie zwiększyć wykorzystanie nauczycieli według ich kwalifikacji i zmniejszyć ich przeciążenie. Kadry pedagogiczne na wsi mają przeciętnie niższe przygotowanie do zawodu i warunki pracy gorsze, co kumuluje się i daje w efekcie gorsze rezultaty pracy. Nie sprzyja to również zatrzymywaniu na wsi ludzi o wybitniejszych uzdolnieniach i ambicjach zawodowych.

Do czynników stabilności kadr nauczycielskich należy założenie rodziny. Na wsi wśród rozpoczynających pracę przeważają nauczyciele młodzi. Nie znajdują tutaj oni korzystnych warunków do realizowania swoich osobistych planów. Zdecydowana większość nauczycieli klas początkowych (87%) i klas starszych (75%) — to kobiety. Liczba kobiet na wsi jest znacząco większa niż mężczyzn. Stąd też jest tam czterokrotnie więcej samotnych kobiet niż samotnych mężczyzn. Podczas gdy 24% miejs-

kich nauczycieli nie miało małżonków, to na wsi było ich 40% (w tym 10% rozwiedzionych i wdów). I to nie sprzyja stabilności nauczycielek na wsi.

Czynnikiem stabilności kadr pedagogicznych jest wzór, styl życia w środowisku zamieszkania. Nauczyciele należą do warstwy inteligencji, ale prowadzą na wsi życie nie różniące się charakterem od wzoru życia pozostałej części ludności wsi. Wzór życia jest uwarunkowany specyfiką społeczną wsi, gospodarstwa domowego i przydomowego. Podstawą gospodarstwa przydomowego u większości nauczycieli jest ogród. Straty czasu na obróbkę ogrodu wynoszą w sumie 2—3 miesiące w ciągu roku; przez cały urlop nauczyciel wiejski jest doń przywiązany. Wśród nauczycieli wiejskich 43% hoduje ptaki, 20% — świnie, 17% — krowy, 11% — owce.

Jest to ekonomicznie konieczne, uwarunkowane dużą odległością od sklepów (lub ich brakiem) oraz uzależnione od wysokości płacy w przeliczeniu na jednego członka rodziny.

Wzmagają to czynniki o charakterze społeczno-psychologicznym: tradycje wiejskiego sposobu (stylu, wzoru) życia. Działkę przyzagrodową mają prawie wszyscy mieszkańcy wsi. Nauczyciel chce także żyć jak wszyscy w otoczeniu. Siła kontroli społecznej na wsi jest większa niż w mieście. Nauczyciele, świadomie czy nieświadomie, upodobią swój styl życia do ogólnie przyjętego na wsi, tym bardziej że są oni sami w większości ze wsi.

Gospodarstwo przydomowe zwiększa dochód rodziny nauczycielskiej, ale zabiera dużo czasu, którego nauczyciele nie mają i bez gospodarstwa: 55% badanych przez L.G. Borysową nauczycieli wiejskich zajętych jest przez więcej niż 5 godzin na dobę pracą domową (w mieście 20%); więcej niż 3 godziny (na dobę) wolnego czasu ma prawie dwa razy mniej nauczycieli ze wsi niż z miasta (28%:55%). Borysowa przypomina takie powiedzenie: „tam, gdzie jest krowa, nie ma nauczyciela” (s. 185). Nauczyciel łączy w sobie cechy chłopca i inteligenta. Dlatego też absolwenci miejskich uczelni pedagogicznych nie chcą jechać na wieś.

Warunki mieszkaniowe nauczycieli wiejskich nie różnią się wielkością powierzchni, lecz jakością mieszkań, zwłaszcza ich zabezpieczeniem w elementarne wygody, które mają wszyscy zbadani nauczyciele z miast, a tylko 20% nauczycieli ze wsi wolnych jest od codziennych ciężkich prac związanych z mieszkaniem. Tymczasem warunki mieszkaniowe, zaznacza L.G. Borysowa, bezpośrednio związane są z realizowanymi przez niego funkcjami zawodowymi. Ponadto nerwowa praca wymaga dogodnych warunków dla wypoczynku.

W przyszłości planuje pracę na wsi 22% nauczycieli pochodzących ze wsi, a aktualnie pracujących w mieście oraz 69% nauczycieli pochodzących ze wsi i pracujących na wsi. Nauczyciele urodzeni w mieście nie chcą pracować na wsi wcale.

\*

Z badań L.G. Borysowej wynika, że istotnym czynnikiem wpływającym na stabilność kadr nauczycielskich jest przeciążenie nauczycieli pracą zawodową i obowiązkami gospodarskimi. Wpływ ten jest dwojaki: powoduje przechodzenie ze wsi do miasta oraz odchodzenie z wodu.

Stąd też w szeregu badań, także w dalszych badaniach L.G. Borysowej i współpracującego z nią W.N. Turczenki, wniosek ten (o przeciążeniu nauczycieli) podlegał starannej i wszechstronnej weryfikacji.

W nieco wcześniejszych badaniach T.A. Kawerau<sup>1</sup> stwierdził, iż 63% nauczycieli prowadzi zajęcia z jednego przedmiotu, 28% — z dwóch przedmiotów, 8% — z trzech, 1% — z czterech przedmiotów nauczania. Im mniejsza szkoła, tym te proporcje są mniej korzystne. Im większej ilości przedmiotów uczy nauczyciel, tym więcej czasu przeznaczają na przygotowanie lekcji. Czas pracy wiejskich nauczycieli znacząco jest większy niż nauczycieli miejskich.

Interesującego porównania dokonała grupa badaczy ze Swierdłowska<sup>2</sup>. Zestawili oni budżety czasu nauczycieli z lat 20-tych i z lat 60-tych. Zaobserwowali zmniejszenie się czasu wolnego nauczycieli. Zmniejszył się czas przeznaczony na podwyższanie kwalifikacji i samokształcenie, przedłużył się dzień pracy kosztem snu i czasu spożywania posiłków (szczególnie te zmiany widoczne są u nauczycieli szkół początkowych).

Na tym tle powstaje problem racjonalnej organizacji czasu pracy nauczycieli. Ł.F. Kolesnikow<sup>3</sup> stawia to zagadnienie w rozprawie „Naukowa organizacja pracy a problem dnia roboczego nauczyciela. Postawienie problemu”.

Formułuje on niektóre zasady naukowej organizacji pracy nauczycieli, mającej na celu zmniejszenie ich obciążeń:

- 1) Właściwe planowanie i podział pracy w zespole nauczycielskim, biorące pod uwagę upodobania poszczególnych osób i postawione przez nie lub przed nimi zadania rozwoju, specjalizacji, samokształcenia.
- 2) Kierowanie się kolektywną oceną i zasadą indywidualnej odpowiedzialności.
- 3) Rozkłady zajęć bez okienek.
- 4) Przekazanie szeregu funkcji rady pedagogicznej samorządowi uczniowskiemu.
- 5) Cztery wolne wieczory dla każdego nauczyciela w tygodniu; dwa

<sup>1</sup> T.A. Kawerau: Struktura roboczego wremieni sielskiego ucziela, w: Socjologiczeskije i ekomiczeskije problemy obrazowanija. Red. W.N. Turczenko, Nowosibirsk 1969, Sybirskoje Otdielenije AN SSSR, s. 341—349.

<sup>2</sup> S.S. Siergiejew, A.P. Tubina, B. Ł. Cypin: O niekotorych itogach izuczienija budżetow wremieni uczieliej g. Swierdłowska, w: Socjologiczeskije... op. cit., s. 324—340.

<sup>3</sup> Ł.F. Kolesnikow: NOT (nauczająca organizacja truda) w szkole i problema roboczego dnia ucziela (postanowka woprosa), w: op. cit., s. 255—267.

wolne dni w tygodniu (nie licząc niedziel, świąt i przerw w nauce); cztery dni robocze w tygodniu.

6) Nie więcej niż jedno zebranie na tydzień.

7) Stworzenie takich stosunków, żeby gotowość przyjścia z pomocą była obowiązkiem i prawem wszystkich. Więcej kultury we wzajemnych stosunkach, więcej „dobrego słowa”.

8) Więcej ufać nauczycielom. Nie „wyłapywać” niepowodzeń, a wyjaśnić przyczyny niedostatków w celu poprawienia pracy.

9) Wyzwolić się od nie uporządkowanych wezwań pracowników szkoły na zewnątrz.

Cytowany T.A. Kawerau postuluje, aby wprowadzić do klasy wychowawcę, który zajmie się opieką wychowawczą, kontaktami z rodzicami i będzie prowadził całą „robotę papierkową”.

Żeby wdrożyć te postulaty, należy, zdaniem Kolesnikowa: 1) podnieść poziom naukowego przygotowania nauczycieli; 2) podwyższyć ich kulturę metodyczną w celu intensyfikacji procesu nauczania; 3) znacznie poprawić planowanie dydaktyczno-wychowawcze pracy szkoły (planowanie perspektywiczne; grafiki, analizy rezerw czasu; uporządkowanie obciążeń społecznych w szkole, racjonalne uporządkowanie obciążeń podstawowych; zorganizowanie operatywnych informacji; uwzględnianie potrzeb czasu wolnego i higieny pracy); 4) uwzględnić konieczność odpoczynku przy planowaniu zebrań, samokształcenia, dyżurów; zlikwidować dwuzmianowość pracy; skrócić czas zebrań; zlikwidować niezgodność działań; organizować racjonalne zastępstwa na lekcjach; 5) przezwyciężyć konserwatyzm w stosunku do poszukiwań metodycznych; rozwijać nawyki autoanalizy i samokontroli; stwarzać warunki dla przygotowania lekcji w szkole; 6) podtrzymywać pozytywne tradycje w pracy zespołu nauczycielskiego; wykonywać wspólne prace badawcze; 7) poprawiać materialne warunki pracy dydaktycznej.

Niska stabilność nauczycieli na wsi jest — jak widzieliśmy to w świetle badań L.G. Borysowej — zależna od złożonych kompleksów społecznych uwarunkowań, których część ma charakter wewnątrzszkolowy. Praca Ł.F. Kolesnikowa pokazuje, jak złożone i liczne warunki trzeba spełniać, aby wyeliminować zaledwie część negatywnej siły jednego z czynników: przeciążenia nauczycieli pracą zawodową. Rozwiązanie całości problemu musi być zatem także kompleksowe.

LUDWIK MALINOWSKI

## OŚWIATA NA KUBIE

Przed zwycięstwem rewolucji na Kubie około 50 proc. ludności było analfabetami, a w niektórych wiejskich prowincjach Kuby analfabetyzm obejmował ponad 90 proc. mieszkańców. Z chwilą zwycięstwa rewolucji młoda władza podjęła się gigantycznego, a zarazem niesłychanie trudnego zadania likwidacji analfabetyzmu. Główne uderzenie i nadludzkie wysiłki przypadały na lata 1959—1961. Do 1962 roku nauczono czytać i pisać przeszło 800 tys. ludzi, zmniejszając przez to liczbę analfabetów do około 14 proc.

Wielu nauczycieli pieszo przemierzało wyspę ucząc ludność dorosłą, młodzież i dzieci czytać i pisać. W wyniku bardzo żmudnej i uciążliwej pracy w trzy lata po zwycięstwie rewolucji analfabetyzm na Kubie przestał istnieć jako zjawisko masowe o społecznym charakterze.

Lata sześćdziesiąte to dalszy dynamiczny rozwój kubańskiego szkolnictwa. Wiele byłych domów gry, zabaw, kabaretów itp. w większości przeznaczonych dla amerykańskich turystów, zostało zamienionych na szkoły, a zjawisko zdobywania zawodu nauczycielskiego na Kubie stało się bardzo popularne.

Obok szkolnictwa, które można określić jako ogólnokształcące czy podstawowe, zaczęły masowo rozwijać się szkoły zawodowe. W pierwszej kolejności nastąpił rozwój zawodowego szkolnictwa o profilu rolniczym, co uzasadnione było wymogami nowoczesnego rolnictwa i stosunkowo dużym brakiem kwalifikowanych kadr dla tej dziedziny gospodarki narodowej. Właśnie ta myśl przyświecała idei pierwszej połowy lat sześćdziesiątych tworzenia na dosyć szeroką skalę kubańskiego szkolnictwa rolniczego. Doprowadziło to do tak wielkiego wzrostu, że w 1969 roku w rolniczych szkołach kubańskich wszystkich typów uczyło się około 100 tys. uczniów. Obok tego zostało powołanych szereg innych szkół zawodowych z przeznaczeniem kształcenia dla przemysłu, gospodarki morskiej i administracji.

Szybki rozwój oświaty i nauki na Kubie spowodował powstanie niedoboru kwalifikowanych nauczycieli. Okazało się, że istniejące dotychczas formy kształcenia nauczycieli nie rozwiążą problemów wynikających z ustawicznego rozszerzania zakresu nauczania i wzrastającej liczby uczniów. Dlatego zniesiono istniejące od czasu zwycięstwa rewolucji specjalne szkoły kształcenia nauczycieli i zamiast nich utworzono szkoły dla nauczycieli szkół podstawowych o nowym programie nauczania. Poza tym dla absolwentów szkół podstawowych utworzono specjalne krótkie kursy, po ukończeniu których kierowano ich jako nauczycieli do niższych klas szkół podstawowych. Zostali oni zobowiązani do uzupełnienia swej

wiedzy pedagogicznej przez studiowanie w okresie następnych czterech lat na specjalnych kursach korespondencyjnych. Niezależnie od tego w pierwszych latach po rewolucji organizowano wśród studentów i uczniów szkół średnich ochotniczy werbunek kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych.

Istniejący niedostatek kadr nauczycielskich jest przyczyną dalszych poszukiwań najbardziej różnorodnych sposobów zwiększenia napływu kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Od kilku lat istnieje na Kubie ruch tzw. partyzantów nauczania, skupiający przodujących uczniów klasy szóstej (ostatniej w szkole podstawowej). „Partyzanci nauczania” po ukończeniu szkoły są kierowani do ośrodków szkolenia nauczycieli dla szkolnictwa podstawowego. Inny ruch tzw. naśladowców Franka Pais zorganizowano w klasie dziewiątej. Należący do niego uczniowie przygotowują się do studiów w średnich instytutach pedagogicznych i mają w przyszłości pracować jako nauczyciele w szkołach średnich niższego stopnia.

W toku poszukiwań różnych dróg rozwoju szkolnictwa w 1962 roku na Kubie została utworzona instytucja pod nazwą Oświata Robotniczo-Chłopska, która do roku 1971 wypuściła około 400 tys. absolwentów różnych specjalności, szczególnie potrzebnych gospodarce narodowej. Mówiąc o Oświacie Robotniczo-Chłopskiej należy rozumieć tę instytucję jako jednostkę administracji państwowej, z drugiej zaś strony jako system szkół różnych typów, z których na miejsce zanikających powoływało się nowe. Warto odnotować, że za jej zgodą w 1967 roku zostały zniesione opłaty za przedszkola. Przy czym należy uwzględnić, że rząd kubański od samego początku zdobywszy oświatę i kulturę nie traktował tylko jako zagadnienia o charakterze pedagogicznym, ale uważane to było za jeden z elementów własnej rewolucji.

Szkolnictwo kubańskie pomimo swoich wahań i poszukiwania rozwiązań strukturalnych zawsze posiadało ogólnospołeczny charakter. W toku rozwoju masowej oświaty i nauki powstał na Kubie problem tak zwanego intelektualizmu w nauczaniu. Przez „intelektualizm” rozumiano w republice kubańskiej niewłaściwą interpretację istoty nauki i nauczania, idealistyczną, oderwaną od potrzeb narodu koncepcję oświaty. W pierwszych latach po zwycięstwie rewolucji „intelektualizmem w oświacie” określano stanowisko przeciwników masowego nauczania podstawowego, których zdaniem takie umasowienie nauczania dzieje się ze szkodą dla jego poziomu. Przez „intelektualizm w oświacie” rozumiano również tendencje do stawiania na pierwszym planie przedmiotów humanistycznych, z uszczerbkiem dla przedmiotów ścisłych: matematyki, techniki, agronomii itp.

W latach późniejszych (1965—1966) „intelektualizm” zaczął przejawiać się w niechęci niektórych nauczycieli do łączenia nauczania ogólnego z przygotowaniem młodzieży do pracy produkcyjnej, czyli do politechni-



zacji szkolnictwa, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb rolnictwa kubańskiego. Wszystkie formy „intelektualizmu”, jako czynniki hamujące procesy rewolucyjne na Kubie, były w tym kraju zwalczane przy pomocy przede wszystkim środków propagandowych i wyjaśniania; czasami jednak drastyczne potrzeby powodowały, że nie cofano się przed zastosowaniem konsekwencji typu administracyjnego.

Sprawie zwalczania „intelektualizmu w oświacie” służyły również szkoły partyjne (zaczęto je tworzyć już w 1960 roku), zwane inaczej szkołami orientacji rewolucyjnej (Escuelas de Instrucción Revolucionaria — EIR). Nauka w nich trwała od dziesięciu miesięcy do półtora roku. Z czasem podobne szkoły zaczęły tworzyć organizacje masowe na Kubie. W 1964 roku było 284 tego typu szkół z liczbą słuchaczy wynoszącą ponad 90 tysięcy. W tymże roku podzielono je na dwie grupy: szkoły partyjne i szkoły polityczno-techniczne, przystosowane do potrzeb szkolenia kadr gospodarczych Kuby.

W 1965 roku istniały następujące typy EIR:

Szkoły ściśle partyjne z marksizmem-leninizmem jako podstawowym przedmiotem nauczania. Do tej grupy zaliczano: dwuletnią wyższą szkołę partyjną oraz roczną wyższą szkołę młodzieżową dla członków Związku Młodych Komunistów, partyjne szkoły prowincjonalne i partyjną szkołę dla nauczycieli. Nauka w tych szkołach była realizowana przeważnie z oderwaniem od pracy zawodowej. Następny typ to szkoły polityczno-techniczne, w których nauka trwała od pół do jednego roku. Były to przeważnie szkoły wieczorowe prowadzone przez: partię, Związek Młodych Komunistów, związki zawodowe, Federację Kobiet Kubańskich, ANAP, Komitety Obrony Rewolucji.

Było już wspomniane o warunkach, w jakich startowała kubańska oświata tuż po rewolucji. Analfabetyzm, brak szkół, korupcja, która dosięgła również i oświaty (na porządku dziennym było, że młody nauczyciel, który chciał dostać pracę w szkole, zobowiązywał się do oddawania części swoich poborów miesięcznych dyrektorowi), ogromne dysproporcje między wsią i miastem, dysproporcje w składzie socjalnym uczniów i studentów — oto bagaż odziedziczony po reżimie Batisty. Jeśli dodamy do tego brak kadr pedagogicznych, które mogłyby podjąć nowym zadaniom, i fakt, że po pierwszym styczniu 1959 roku połowa „przedrewolucyjnych” nauczycieli wyemigrowała lub odeszła ze szkolnictwa z przyczyn politycznych — to będziemy mieli w miarę pełny obraz startu.

Rozwiązania dyktowało życie i potrzeby. Nie bez znaczenia dla sformułowanego na Kubie systemu oświaty pozostawały również i takie kwestie, jak konieczność przełamania określonej mentalności społecznej, szybkiego nadrobienia zaległości, sytuacja polityczna, w jakiej znalazł się kraj po rewolucji, czy chociażby sam klimat.

Prawie od podstaw zbudowano nowy system oświaty. O skali przeobrażeń może świadczyć fakt, że w latach 1959—1975 liczba uczniów

szkół podstawowych zwiększyła się z 700 tysięcy do 2 milionów, szkół średnich z 88 tysięcy do 370 tysięcy, zaś studentów — z 15 tysięcy do 50 tysięcy.

W rozwoju kubańskiej oświaty warto odnotować, iż wychowanie młodego pokolenia na Kubie polega na łączeniu nauki i pracy z przygotowaniem do obrony ojczyzny. Daje temu m. in. wyraz podstawowa dewiza programowa głoszona przez UJC (Związek Młodych Komunistów): nauka-praca-karabin. I tak cała młodzież szkolna, począwszy od czwartej klasy, przez kilka tygodni, w roku pracuje fizycznie, głównie w rolnictwie. Szkoły opiekują się gospodarstwami rolnymi, warzywniczymi, hodowlanymi. Rano pracuje młodzież na plantacjach, po południu — nauka lub też odwrotnie. Z racji tego, że dzisiaj jeszcze większość szkół funkcjonuje w miastach, uczniowie dowożeni są do pracy autobusami. W przyszłości jednak, w myśl założeń systemu, całe szkolnictwo będzie mieć bazę w rejonach rolniczych, w budynkach z internatami.

„Co nam daje taki system? — powiedział kiedyś Fidel Castro. — Przede wszystkim pozwala nam utworzyć bazę gospodarczą dla powszechnej oświaty. Uważam bowiem, iż produkcja tych szkół pokryje w praktyce koszty ich budowy i wydatki bieżące”.

Przebiegające na Kubie procesy unowocześniania oświaty są mocno oparte na pracy produkcyjnej w rolnictwie. W prasie kubańskiej, a szczególnie w czasopiśmie *Granma*, można znaleźć gruntowne uzasadnienie stosowanych coraz szerzej opisanych powyżej rozwiązań. Stwierdza się autorytatywnie, że łączenie nauki i pracy produkcyjnej wypływa z warunków ekonomicznych będącego na dorobku kraju i z konieczności stworzenia odpowiednich zasad pedagogiki stosowanej w służbie rewolucji.

„Szkoły na wsi są wielką nadzieją Kuby” — to cytat jednego z oficjalnych dokumentów, który — rozwijając tę myśl szerzej — stwierdza, że obok objęcia młodych konsekwentnym systemem wychowania, chodzi także o korzyści gospodarcze dla kraju. W roku 1980 pół miliona hektarów ziemi ornej będzie pozostawać we władaniu uczniów. Szkoły na wsi w takiej skali i tak nowoczesne — wzbudzają na świecie zrozumiałe zainteresowanie.

Z uznaniem dla metod nauczania stosowanych na Kubie można spotkać się również w krajach tak bardzo od Kuby odległych, jak na przykład Szwecja, która wysoko oceniła kubańskie szkoły na wsi. Kraj ten uznał za słuszną pomoc Kubie w realizacji programu rozbudowy takiego szkolnictwa. Szkoły na wsi otrzymują więc od Szwecji pomoc wynoszącą 15 milionów dolarów. Środki na ten cel Szwedzi postanowili przekazać Kubie do końca 1976 roku. Większość tej sumy została przeznaczona na zakup wyposażenia dla wiejskich szkół średnich i na dostawę oraz zamontowanie na Kubie nowoczesnych zakładów poligraficznych, które będą mogły drukować miliony egzemplarzy podręczników szkolnych wyda-

wanych tu uczącym się (podobnie jak i inne przybory szkolne) całkowicie bezpłatnie.

Rok szkolny 1975/76 zainaugurował przejściowy etap kubańskiego szkolnictwa. Jak to określił w wywiadzie udzielonym niedawno dziennikowi *Granma* minister oświaty, Jose Ramon Fernandez, etap ów polega na stopniowym doskonaleniu szkolnictwa wszystkich typów i wszystkich szczebli. Jednym z celów, jakie mają być osiągnięte w toku przejściowego etapu, tj. do roku szkolnego 1980/81, jest stworzenie warunków do rozszerzenia obowiązku kształcenia się. Dotychczas obowiązek ten kończył się na 6 klasach szkoły podstawowej. Od roku 1980/81 ma obowiązywać ogół młodego pokolenia nauka w zakresie 9 klas, tj. nie tylko w zakresie 6-letniej szkoły podstawowej, ale i 3-letniego gimnazjum (zwanym tu szkołą podstawowo-średnią).

Kubańskie doskonalenie szkolnictwa zmierza do tego, aby jego absolwenci w coraz lepszym stopniu wywiązywali się z zadań, jakich podejmują się w pracy na różnych frontach rozwoju gospodarki czy życia społecznego. W tym celu m. in. skraca się naukę w szkolnictwie średnim (obecnie gimnazjum trwało cztery lata, a liceum, zwane „szkołą przeduniwersytecką” — trzy lata). W nowym systemie oba szczeble szkolnictwa średniego będą się składały razem z 6 lat nauki.

Jednocześnie zostaną poważnie zreformowane i udoskonalone plany oraz programy nauki na wszystkich szczeblach. Zaczynając od bieżącego roku szkolnego nowe plany i programy będą wprowadzane stopniowo. Jeśli idzie o szkołę podstawową, to po reformie uczniowie czterech pierwszych klas będą kształceni przez jednego nauczyciela. W tym też okresie nie przewiduje się możliwości powtarzania roku nauki. Nowe programy łączą się z opracowaniem nowych, uaktualnionych podręczników, co samo w sobie — niezależnie od innych warunków, jakie należy spełniać, m. in. w zakresie rozbudowy bazy materialnej i przygotowania kadr nauczycielskich — stanowi bardzo trudne zadanie.

Nowe pokolenia absolwentów kubańskich szkół mają się odznaczać wysoką świadomością komunistyczną. Dlatego też już w czwartej klasie szkoły podstawowej rozpocznie się nauczanie przedmiotu zwanego ogólnie „nauki społeczne”, oczywiście w dostosowaniu do wieku uczniów poszczególnych klas. A więc w klasie czwartej uczniowie zapoznają się z organizacją życia politycznego na Kubie. W klasie dziewiątej, tj. zamykającej cykle obowiązkowej dziesięciolatki, będą wykładane „podstawy zagadnień politycznych”, natomiast w ostatniej klasie liceum — 12, wprowadzi się „podstawy marksizmu-leninizmu”. Jeżeli idzie o wyższe uczelnie, to ogół studentów zapoznaje się już z tym przedmiotem.

Zmiany programowe i tematyczne oraz organizacyjne nie mogą się obejść bez zasadniczej poprawy na froncie kadr nauczycielskich. Wprawdzie, jak wynika z najnowszych danych, deficyt nauczycieli należy już do przeszłości, natomiast poziom przygotowania zawodowego i pedago-

gicznego wielu nauczycieli jest niewystarczający. W 6-letnim okresie przejściowym położy się więc nacisk na uzupełnienie kwalifikacji przez już pracujących pedagogów. Jednocześnie nastąpi dalsze rozszerzanie zasięgu do wszelkiego rodzaju placówek przygotowujących kadry do poszczególnych szczebli oświatowych.

Innym ważnym czynnikiem, od którego zależy powodzenie inaugurowanej obecnie reformy oświatowej, jest sprawa realizacji inwestycji. W najbliższym 5-leciu kosztem ponad miliarda pesos ma się zbudować przeszło tysiąc szkół średnich. W tym miejscu warto przypomnieć, że od 1972 roku do chwili obecnej na Kubie oddano do użytku ponad 260 nowych obiektów dla szkolnictwa średniego na wsi.

Władze oświatowe Kuby mówią obecnie o gruntownej „rewolucji w oświacie”. Jest to zgodne z uchwałami pierwszego krajowego kongresu oświaty i kultury (kwiecień 1971) oraz drugiego Zjazdu Związku Młodych Komunistów UJC (kwiecień 1972) i I Zjazdu Komunistycznej Partii Kuby grudzień 1975.

Od czasu tych trzech wydarzeń kubańskie szkolnictwo zanotowało poważny postęp. Wyraża się to zwłaszcza w poprawie dyscypliny i efektywności nauczania. O ile w okresie 1962—1972 przeciętny wskaźnik promocji w całym szkolnictwie wynosił zaledwie 71,7 proc., to w roku szkolnym 1975 podniósł się on już do 92,5 proc., a przed rokiem był jeszcze o 4 proc. niższy. Najwyższe promocje i najlepsza dyscyplina występują w szkołach na wsi, np. na szczeblu licealnym promowano tam ostatnio aż 99,6 proc. uczniów.

Jeśli idzie o uczestnictwo kubańskich dzieci i młodzieży w szkolnictwie, to pomimo wielkiego postępu występują tu jeszcze niedociągnięcia. W grupie wieku 6—12 lat prawie 100 proc. dzieci się uczy. Ale w grupie 13—16 lat ok. 7,5 proc. dzieci pozostaje poza szkołą. Ci właśnie chłopcy i dziewczęta będą już teraz szerzej włączani do różnego rodzaju szkół, a za sześć lat ogół dzieci w tej kategorii wieku ma już pobierać naukę na poziomie gimnazjum. Innym zadaniem reformy oświatowej jest dalsze rozszerzenie oświaty dorosłych, która już obecnie na różnych kursach dokształcających obejmuje ponad 400 tysięcy obywateli. Do roku 1980—1981 ogół pracujących ma uzupełnić swe wykształcenie do poziomu 6 klas. W latach 1959—1974 liczba uczniów szkół podstawowych zwiększyła się z 717 tysięcy do 1898 tysięcy, szkół średnich — z 88 tysięcy do 370 tysięcy, a studentów szkół wyższych — z 15 tysięcy do 50 tysięcy. Wszystko to sprawia, iż obecnie socjalistyczna Kuba posiada jeden z najbardziej zaawansowanych systemów oświaty w całej Ameryce Łacińskiej.

Ogromne pochwały — zarówno ze strony przedstawicieli UNESCO, jak również wielu delegacji zagranicznych odwiedzających wyspę — zyskuje szeroko rozpowszechniona na Kubie metoda łączenia nauki z pracą. Metoda ta, stosowana m.in. ze względu na duży niedobór rąk do pracy,

przynosi cenne efekty pedagogiczne. Obecnie systemem łączenia nauki z pracą zostało objętych ponad 140 tysięcy uczniów szkół średnich i wyższych uczelni.

Na Kubie istnieją dwa rodzaje tego typu szkół: szkoły średnie, głównie na wsiach, w których młodzież łączy naukę z pracą na polach, oraz szkoły zawodowe w miastach. Przy szkołach pierwszego rodzaju istnieją na ogół internaty, w których może mieszkać młodzież z odległych wsi i miasteczek. Szkoły te, wyposażone w nowoczesne pomoce szkolne i laboratoria, mogą pomieścić około 500 uczniów.

Szkoły zawodowe buduje się natomiast przy dużych zakładach przemysłowych. Młodzież uczęszczająca do nich przez kilkanaście godzin tygodniowo bierze udział w pracy produkcyjnej odpowiadającej kierunkowi kształcenia zawodowego.

Na Kubie został rozbudowany system stypendialny, w 1976 roku już 320 tysięcy uczniów szkół średnich i studentów otrzymywało stypendia państwowe. Nakreślony na I Zjeździe partii plan 5-letni przynieść ma w tej dziedzinie dalszą poprawę. W roku 1980 liczba stypendiów ma wynosić 700 tysięcy. Oznacza to, że systemem stypendialnym objęta zostanie młodzież wszystkich szkół średnich i wyższych. Na świecie określa się szkolnictwo kubańskie jako najbardziej rozbudowane wszcz i w głąb, a wielu komentatorów przebywających na Kubie przyznaje, że kształci ono dla potrzeb przyszłego stulecia.

Na Kubie istnieje Szkoła im. Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, odległa ok. 70 km od Hawany, jest podobna do wielu tego typu średnich szkół z internatem. Składają się na nią trzy budynki; pierwszy: gabinety szkolne i izby lekcyjne, drugi: pomieszczenia sypialne dla młodzieży, trzeci: zaplecze gospodarcze. W Szkole im. PRL kształci się młodzież, która w mniejszości pochodzi z tego rejonu, gdzie zresztą jest 7 innych podobnych szkół, powstałych także niedawno. Większość młodych mieszka w położonej o ok. 70 km stąd stolicy. Chłopcy i dziewczęta nie zostali tu skierowani ze względu na brak szkoły w Hawanie, czy też trudne warunki domowe. Ten czynnik nie odgrywa roli. Chodzi o generalną politykę zmierzającą do tego, by jak największą liczbę młodzieży szkół średnich umieścić w internatach. Obecnie przebywa w nich ok. jedna trzecia tej grupy uczennic i uczniów.

U podstaw tej polityki tkwią przesłanki wychowawcze: życie w kolektywie, nawyki wzajemnej pomocy, wdrożenie do dyscypliny, wyrabianie uczciwości, tworzenie warunków równego startu. Życie w kolektywie nie oznacza też oderwania od rodziny. Na sobotę i niedzielę wszyscy jadą do swoich domów. I dlatego w zasadzie nie tworzy się internatów dla dzieci szkół podstawowych. Uznaje się, że w tym wieku dzieci muszą być wychowywane przez rodziców.

Ale jest jeszcze jeden czynnik, który legł u podstaw idei szkół-internatów — praca. W szkołach tych młodzież poza nauką własną przebywa

w klasach 4 godziny dziennie, a przez następne cztery godziny pracuje w gospodarstwie rolnym. To również dla celów wychowawczych, by wyrobić szacunek dla pracy, wdrożyć w jej rygory i wynikające z nich obowiązkowość i punktualność. Kubańskie władze oświatowe traktują pracę jako część procesu usuwania negatywnych przyzwyczajzeń, pojęć i kształtowania nowej świadomości społecznej. Nie bez znaczenia jest również fakt, że w ten sposób młodzież pomaga w finansowaniu wzrastających wydatków na swoją naukę, co w takim niezbyt zasobnym, będącym dopiero na dorobku kraju, jak Kuba, ma szczególne znaczenie. Na oświatę przeznaczają się obecnie 11 razy więcej niż przed rewolucją.

Jednak roli pracy w szkole nie fetyszyzuje się. Jest to część procesu nauczania i wychowania, w którym lekcje stanowią podstawę; wyniki pracy uczniów i nauczycieli mierzone są rezultatami egzaminów i liczbą promocji. Świadectwem pośrednim, ale wielce wymownym jest wyposażenie szkół w pomoce naukowe. W wielu kubańskich szkołach są bogato wyposażone gabinety chemiczne, fizyczne, biologiczne itp., posiadają one pomoce naukowe na najwyższym poziomie.

Bowiem — jak mówił na I Zjeździe KPK tow. Fidel Castro — szkoła ma przygotować nowe pokolenie wszechstronnie, tak by społeczeństwo posiadało odpowiednią liczbę wykwalifikowanych robotników przemysłowych, nauczycieli i specjalistów, którzy byliby zabezpieczeni materialnie i odpowiadali potrzebom społeczno-ekonomicznego rozwoju kraju w zbliżających się latach, łącznie z następnym stuleciem.

# DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIA I RYSZARD  
RADWIŁOWICZOWIE

## PRAKTYKA PEDAGOGICZNA WAŻNYM CZYNNIKIEM W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI DLA KLAS POCZĄTKOWYCH

Od nowego roku akademickiego zostanie prawdopodobnie po kilkuletniej przerwie wznowiony na studiach dzienny kierunek „nauczanie początkowe”, jednakże tym razem bez przedmiotu pobocznego i już na poziomie magisterskim. W Instytucie Kształcenia Nauczycieli została w międzyczasie przygotowana odpowiednia nowa koncepcja programowa<sup>1</sup>, która przeszła pomyślnie przez sito licznych dyskusji, w tym także ogólnokrajowych.

Propozycja Instytutu Kształcenia Nauczycieli przewiduje osobne czteroletnie jednokierunkowe studia magisterskie pod nazwą „pedagogika wczesnoszkolna” — w zakresie kształcenia nauczyciela globalnego dla klas I—III, przygotowanego za razem do pracy w klasie wstępnej, przedszkolnej.

Profil kształcenia nauczycieli specjalistów dla nauczania początkowego wyznacza wyposażenie merytoryczno-metodyczne nauczyciela-wychowawcy klas I—III. Nauczyciel ten ma być zorientowany zarówno na dziecko, jak i na treści dydaktyczno-wychowawcze, to znaczy ma dobrze rozumieć prawidłowości fizycznego i psychicznego rozwoju dzieci w tym okresie oraz znać metodykę wychowania i metodyki wszystkich przedmiotów występujących w nauczaniu początkowym. Powinien także posiadać odpowiednie umiejętności pedagogiczno-metodyczne, podbudowane całym repertuarem sprawności o charakterze ekspresyjnym, takich jak dobra dykcja, pewne umiejętności dramatyczne, umiejętność śpiewu i gry na instrumencie, znajomość różnorodnych technik plastycznych.

Treścią projektowanych studiów będą dwa bloki przedmiotowe. Pierwszy z nich stanowić mają dyscypliny filozoficzno-społeczne i pedagogiczne łącznie z psychologią, podczas gdy drugi wypełnią metodyki wszystkich siedmiu przedmiotów, występujących w klasach I—III wraz z niezbędnymi elementami odnośnej wiedzy merytorycznej, a także tzw. przedmioty pomocnicze, takie jak nauka o języku, literatura dla dzieci, kultura żywego słowa, wybrane zagadnienia z matematyki oraz z przyrodonoznawstwa itp. Niezbędną częścią składową takiego przygotowania nauczyciela klas początkowych powinna być oczywiście również wielostronnie potraktowana praktyka pedagogiczna. Należy rozumieć przez nią wszelkie możliwe formy kontaktu studenta z dowolnym zakładem oświatowym i żywym uczniem, a zatem nie tylko rozwinięte odmiany udziału studenta w procesie dydaktyczno-wychowawczym, takie jak np. występująca w naszych WSP czterotygodniowa praktyka ciągła, ale także różne formy elementarne, np. obserwacja pojedynczego ucznia i poznawanie jego warunków domowych.

Jeśli myśli się poważnie o rychłym uruchomieniu tego nowego kierunku studiów nauczycielskich, trzeba już teraz odpowiedzieć na szereg podstawowych problemów, przede wszystkim zaś na następujące:

— Jakie ogólne cele ma spełniać praktyka pedagogiczna w studiach na tym kierunku?

<sup>1</sup> Pierwsza wersja tej koncepcji została opublikowana w *Nowej Szkole* nr 10/1974 i w *Życiu Szkoły* nr 10/1974.



— W jakich formach ma ona być realizowana i jakie funkcje ma spełniać każda z nich?

— Kiedy (w których semestrach) jakie formy praktyki mają występować i jak długo powinny one trwać?

— Jaką, na ile czynną rolę należy wyznaczać studentom w toku praktyki?

— Gdzie (w jakich placówkach) powinny odbywać się praktyki?

— Jakie należy zapewnić praktykom warunki zewnętrzne?

— Kim mają być opiekunowie praktyk, czyli mentorzy i jakie mają oni spełniać zadania?

Szukając odpowiedzi na te główne i inne wiążące się z nimi pytania uwzględniliśmy pięć źródeł inspiracji:

— polskie doświadczenia kolejnych na przestrzeni trzydziestolecia zakładów zajmujących się kształceniem nauczycieli klas początkowych;

— dostępne nam informacje o rozwiązaniach zagranicznych;

— sympozjum zorganizowane przez dawną WSN w Siedlcach w roku 1971, poświęcone praktyce pedagogicznej studentów;

— szerokie badania ankietowe pod ogólną nazwą: „Warunki i perspektywy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli klas początkowych”, przeprowadzone w latach 1972—1975;

— własne doświadczenia autorów.

Byłoby oczywiście wskazane dołączyć do tych źródeł jeszcze jedno w postaci rezultatów empirycznej weryfikacji proponowanego przez autorów projektu praktyk. Nie jest to jednak możliwe, ponieważ studia, o których tu mowa, nie zostały jeszcze uruchomione. Co więcej, nie opracowano dla nich jeszcze odpowiedniego programu. Nie znaczy to jednak, aby już teraz nie należało, stosując niejako metodę klinową, nie rozpatrzyć szczegółowiej tego właśnie działu przyszłych studiów przygotowujących nauczycieli dla pierwszego szczebla nauczania.

Jest rzeczą znaną u nas powszechnie, że aż banalną, iż absolwenci liceów pedagogicznych znacznie lepiej radzili sobie w szkole w pierwszych latach swojej pracy, aniżeli dyplomanci SN. Można spotkać się nawet z enuncjacjami niektórych obecnych doktorów pedagogiki, że pracy z uczniami nauczyli się głównie w liceum pedagogicznym.

Opinia korzystna dla liceów pedagogicznych znalazła również potwierdzenie we wspomnianych wyżej badaniach ankietowych. Oto bowiem na pytanie „Jakie Zakłady Kształcenia Nauczycieli Pan(i) ukończył(a) i w którym z nich uzyskał(a) Pan(i) stosunkowo najlepsze przygotowanie do pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I—IV?” na ogólną liczbę 433 ankietowanych absolwentów liceów pedagogicznych 75,6% odpowiadających określiło swoje przygotowanie do pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I—IV jako „dobre lub bardzo dobre. Natomiast analogiczny odsetek absolwentów SN wyniósł tylko 45,5% (w stosunku do liczby 397) osób badanych.

Analiza programów LP, SN i WSN ujawnia, że najbardziej rozbudowana praktyka pedagogiczna, nie tylko pod względem ilościowym, ale i jej rodzajów, występowała w liceach. Rzecz jednak nie sprowadza się tylko do tych kryteriów. Nie mniej ważny był jej inny w liceum, bardziej bezpośredni, kameralny charakter. Był to bowiem zakład nauczania mniejszy, stanowił wspólny organizm ze szkołą ćwiczeń, a w dodatku kształcił młodzież młodszą i przez dłuższy okres czasu. Krytyka SN i WSN z tych pozycji byłaby jednakże niesprawiedliwa, gdyby z drugiej strony nie podnieść ich zasług w jednoczesnym zwiększeniu w programach studiów udziału przedmiotów teoretycznych. Niestety, okazało się jednak, że widocznie w tych zakładach teoria ta nie była dostatecznie operatywnie związana z oferowanymi równolegle postaciami praktyki pedagogicznej. Wynikałby stąd ogólny postulat, że kształcenie przyszłych nauczycieli wymaga, aby praktyka peda-

gogiczna funkcjonowała w ścisłej łączności z teorią, która powinna ją przeświecać i uzasadniać.

Wprawdzie na podstawie dostępnych nam źródeł nie możemy uzyskać pełnej odpowiedzi na pytania, jak rozstrzygane są za granicą wszystkie problemy postawione na początku artykułu, to jednak z posiadanych danych wyłania się pewien ogólny i istotny dla naszych rozważań obraz, ukazujący określone akcenty i tendencje. Ponadto inspirujące mogą być również nawet pewne rozwiązania szczegółowe. Całość informacji pochodzi z opracowań takich autorów, jak: B. Bromberg, T. Malinowski, R. Radwiłowicz, W. Wożyński, T. Wróbel. Wykorzystano także broszurę wydaną w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w roku 1976 pt.: „Kształcenie nauczycieli w wybranych krajach socjalistycznych i kapitalistycznych” oraz odpowiednie hasła z encyklopedii pedagogicznych radzieckiej i amerykańskiej.

Poniższe zestawienie pełni tutaj funkcję jedynie wybiórczej ilustracji. Uwzględniliśmy w nim niektóre kraje spośród tych, w przypadku których posiadamy dane stosunkowo najpełniejsze.

Tabela 1

RÓŻNE RODZAJE PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ WYSTĘPUJĄCE W ZKN  
WYBRANYCH KRAJÓW

Kraj	Typ uczelni	Rodzaj i miejsce praktyki	Kiedy i czas trwania	Bliższa charakterystyka
1	2	3	4	5
ZSRR	Instytut Pedagogiczne	Praktyka bierna w szkołach i w placówkach pozaszkolnych	Na pierwszych dwóch latach	Student poznaje różne strony życia szkoły, a także wypełnia oddzielne polecenia (pomoc wychowawcy klasowemu, wizytacja lekcji, organizacja i prowadzenie wycieczek, przygotowanie apelów, prowadzenie kół zainteresowań).
		Praktyka letnia w obozach pionierskich	Dwukrotnie po II i III roku	Student prowadzi samodzielną pracę w charakterze przewodniczącego lub wychowawcy w obozach pionierskich, a w niektórych wypadkach opiekuje się młodzieżą szkolną na obozach rekreacyjnych, w uczniowskich brygadach robotniczych, obozach komsomolskich itd.
		Praktyka szkolna pedagogiczna	Na III, IV i V roku	Student zapoznaje się ze szkołą i klasą, w której prowadzi lekcje. Poznaje organizację i metodykę zajęć fakultatywnych, wypełnia zadania pozaszkolne i pozaklasowe, prowadzi pracę indywidualną z uczniem, uczestniczy w metodycznych seminariach nauczycielskich.

1	2	3	4	5
NRD	Instytuty Kształce- nia Nauczycieli	<p>Praktyka bierna w szkołach i w placówkach poza-szkolnych</p> <p>Praktyka w przed-szkolu</p> <p>Praktyka wakacyjna na kolo-niach let-nich lub na obo-zach pion-ierów</p> <p>Praktyka w klasie I</p> <p>Praktyka w szkole</p>	<p>W III se-mestrze przez 3 tygodnie</p> <p>W IV se-mestrze przez ty-dzień</p> <p>W IV se-mestrze przez 3 tygodnie</p> <p>W V se-mestrze przez 4 tygodnie</p> <p>W VII se-mestrze przez 15 tygodni</p>	<p>Studenci zwiedzają szkoły, dom pionierów, szkoły specjalne, za-poznają się z zajęciami pozalek-cyjnymi, hospituja zajęcia i czę-ściowo już włączają się do pro-wadzenia zajęć pozalekcyjnych. Praktyka ma na celu uchwycenie problemów pedagogicznych i omó-wienie ich na podstawie sporzą-dzonych w czasie hospitacji pro-tokółów.</p> <p>Studenci opiekują się grupą naj-starszych dzieci, które poziomem swego rozwoju najbardziej zbli-żone są do dzieci klas początko-wych</p> <p>Pierwsze pedagogiczne doświad-czenia zbierają studenci jako kierownicy kolektywów dziecic-nych (np. grup organizacji pion-ierskiej). Konsekwencją i ukie-runkowaniem tej działalności jest praktyka wakacyjna</p> <p>Praktyka ta obejmuje hospitacje i prowadzenie lekcji w klasach początkowych, organizację zajęć pozalekcyjnych, współpracę z ro-dzicami. Zajęcia z pedagogiki w tym semestrze mają charakter konsultacji związanych z prakty-ką pedagogiczną.</p> <p>W pierwszych dwóch latach swo-jej pracy pedagogicznej młody nauczyciel znajduje się pod opie-ką mentora, który jest zobligo-wany do udzielania mu pomocy w trudnym okresie adaptacji za-wodowej</p>
USA	Kolegia Pedago-giczne	„Nauczanie stu-denckie”	Kilka ty-godni	Etap nauczania kierowanego, w czasie którego student zdobywa stopniowo poczucie odpowiedzial-ności za organizowanie uczenia

cd. tabeli 1

1	2	3	4	5
		<p data-bbox="326 344 419 399">Praktyka kliniczna</p> <p data-bbox="326 948 429 1058">Tzw. „doświadczenia wrześniowe”</p> <p data-bbox="326 1309 414 1419">Praktyka globalna (okres stażu)</p>	<p data-bbox="450 344 559 901">Zróznicowanie co do czasu rozpoczęcia i czasu trwania. Praktyka zaczyna się na I, II, III, a nawet dopiero na IV roku studiów. Na praktyki przeznaczają się od 5 do 14 godzin w semestrze.</p> <p data-bbox="450 948 559 1136">Praktyka zaczyna się w pierwszym dniu roku szkolnego</p> <p data-bbox="450 1309 559 1340">Na V roku</p>	<p data-bbox="574 164 947 337">się jednej lub kilku grup uczniów na przestrzeni kilku tygodni. Ma ono na celu stopniowe wprowadzenie przyszłego nauczyciela w arkana sztuki dydaktyczno-wychowawczej.</p> <p data-bbox="574 344 947 932">Różne rodzaje doświadczeń pedagogicznych zdobywanych przez przyszłych nauczycieli przed uzyskaniem dyplomu. Początkowo są to wizyty w klasie szkolnej i rozmowy z nauczycielem, następnie prowadzenie różnych zajęć pozalekcyjnych, uczestnictwo w zebraniach ogólnoszkolnych, pomoc nauczycielom w charakterze asystenta, udział w prowadzonych przez szkołę badaniach pedagogicznych, wreszcie — samodzielne prowadzenie lekcji. Te i liczne inne formy zajęć praktycznych studenta — przyszłego nauczyciela pozwalają wyodrębnić w jego praktycznej edukacji trzy kolejne formy, a to: kierowane obserwacje — badanie przypadków indywidualnych — właściwe zajęcia dydaktyczne.</p> <p data-bbox="574 948 947 1293">Niektóre ZKN rozpoczynają praktykę już w pierwszym dniu roku szkolnego, aby umożliwić studentom zgromadzenie pewnych doświadczeń w zakresie organizacji nowej klasy szkolnej. Czasami praktyce pedagogicznej towarzyszą specjalne seminaria. Instytucja opieki, inaczej nadzoru (supervision) nad studenckimi praktykami. Podkreślona rola nauczyciela-opiekuna.</p> <p data-bbox="574 1309 947 1528">Jest to nowa forma praktyki, uwzględniona dopiero w niektórych programach pełnych (graduate) studiów pedagogicznych na ostatnim, piątym roku, kiedy to połowę czasu poświęca student na płatną praktykę ciągłą w szkole związanej z uczelnią.</p>

1	2	3	4	5
RFN	Uniwersytety, Wyższe Szkoły Pedagogiczne w Nadrenii i Westfalii	Praktyka dwuletnia w szkołach	Po zakończeniu pierwszego stopnia, dwa lata	Kandydaci bezpośrednio po pierwszym egzaminie państwowym rozpoczynają pracę w szkołach, uczestnicząc dalej przez okres dwóch lat w określonych zajęciach na uczelni. Kończą oni te studia drugim egzaminem, który uprawnia ich do trwałego pełnienia obowiązków nauczycielskich.
	Szkoła Nauczycielska trzyletnia	Praktyka wstępna w szkołach i zakładach wychowawczych	W semestrze I	Zwiedzanie szkół i zakładów wychowawczych różnych typów.
		Hospitacje i lekcje próbne w szkołach	W semestrze II i III	Hospitacje i lekcje próbne w zakresie studiowanych przedmiotów w szkole ćwiczeń pod kierunkiem metodyków.
		Praktyka ciągła w szkołach publicznych	W semestrze IV przez 6 tygodni	
		Lekcje próbne	W semestrze V	Lekcje próbne na określonym poziomie, np. w klasach początkowych.
		Badania empiryczne	W semestrze VI	Próby prowadzenia badań empirycznych, sporządzanie pomocy naukowych. W niektórych krajach RFN na praktykę ciągłą przeznaczają się 8 tygodni rozbijając ją na dwa cykle 4-tygodniowe.
		Praktyki produkcyjne	Przez 6 tygodni	Praktyki te trwają z reguły 6 tygodni, z tego przez 4 tygodnie student jest zatrudniony jako robotnik pomocniczy, przez dalsze 2 tygodnie hospituje proces produkcyjny i różne służby społeczne w zakładzie, np. funkcjonowanie służby zdrowia i opieki społecznej, szkolenie personelu, selekcję do pracy i do poszczególnych działów pracy w zakładzie itp.

Z całości dokonanych przez nas zestawień można wyprowadzić następujące tezy:

— W różnych systemach kształcenia nauczycieli wymiar praktyki jest niejednakowy. Obserwuje się znaczące różnice nie tylko między różnymi krajami, lecz także w tym samym kraju między uczelniami różnego typu, a nawet między uczelniami tego samego typu.

— Czas wejścia praktyki do ogólnego planu studiów jest bardzo różny, a skrajnym tego wyrazem jest podział całego czasu studiów na dwa okresy — teorii i praktyki.

— Uczelnie stosują szeroki wachlarz form praktyki, w których zwiększa się stopniowo czynna i samodzielna rola studenta (począwszy, jak to ma miejsce w niektórych kolegiach amerykańskich, od biernej obserwacji kilku uczniów i kilkuminutowych ingerencji studenta w proces dydaktyczny, a skończywszy na samodzielnej, całościowej, wielotygodniowej pracy w charakterze nauczyciela-stażysty).

— W niektórych krajach stosuje się specjalne formy kształcące określone wąskie umiejętności dydaktyczne. Skutecznym tego sposobem jest tzw. mikronauczanie.

— W całym procesie przygotowania praktycznego wzrasta rola nowoczesnych środków technicznych.

— W wielu krajach przywiązuje się dużą wagę do rzeczywistej metodyczno-wychowawczej opieki nad studentami-praktykantami oraz stażystami. Opieka ta przyjmuje różne formy organizacyjne, począwszy od tutorów z ramienia uczelni, a skończywszy na obowiązkowym udziale studentów w specjalnym seminarium, co wpływa na pogłębienie analizy teoretycznej praktyki.

— W niektórych krajach istnieje osobna instytucja kontrolowanego stażu po studiach zakończonego egzaminem.

Zarówno na podstawie informacji dotychczasowych, dotyczących zagranicy oraz przeszłości polskich ZKN, jak też w oparciu o pozostałe źródła (konferencja siedlecka, własne badania i doświadczenia) sformułujemy w drugiej części tego artykułu szereg propozycji, stanowiących próbę odpowiedzi na problemy sformułowane na wstępie.

1. Praktyka pedagogiczna nie może być wyizolowanym, wąsko pragmatycznym elementem programu studiów, lecz musi być traktowana jako czynnik integrujący całość oddziaływań zewnętrznych na studenta i jego wysiłków własnych, mających na celu przygotowanie go w pełni do roli nauczyciela-wychowawcy. Tylko takie stanowisko może zapewnić należyty związek między teorią a praktyką, w którym teoria ukierunkowuje praktykę, a praktyka jest probierzem teorii.

2. Zróżnicowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, dokonującego się na lekcji i poza lekcją, w klasie, w szkole i poza szkołą, w samym uczniu i w kontaktach ucznia z kolegami, z nauczycielami i ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym, w oparciu o treści przedmiotowe i codziennego życia — uzasadnia konieczność praktycznego przygotowania studenta bezpośrednio lub pośrednio do wszystkich postaci jego przyszłego nauczycielskiego oddziaływania na małego ucznia. Stąd konieczna jest różnorodność form studenckiej praktyki pedagogicznej od najprostszych i krótkotrwałych, dotyczących kontaktu indywidualnego, do najbardziej wielostronnych, trwających przez dłuższy okres czasu i odnoszących się do całych zespołów uczniowskich. Stąd w pełni uzasadnione jest włączenie do programu projektowanego kierunku wszystkich form praktyki pedagogicznej znanych w Polsce z dotychczasowych doświadczeń. Będą to więc: praktyka wakacyjna, praktyka asystencka, obóz naukowy, hospitacje, lekcje próbne, kilkutygodniowa praktyka ciągła. Utrzymanie tego nazewnictwa nie oznacza, iż w treści tych form nie powinny nastąpić istotne zmiany stosownie do roli wyznaczonej poszczególnym formom w całym systemie praktyki.

Jednakże oprócz form stosowanych już w naszych ZKN w programie studiów powinny się również znaleźć lub być wyodrębnione i rozbudowane takie formy dodatkowe, jak: praktyka kliniczna i mikronauczanie, a bezpośrednio po studiach staż pedagogiczny, nie mówiąc już o potrzebie rozszerzenia elementarnych ćwiczeń przygotowawczych w ramach metodyk, będących niejako pomostem pomiędzy studiowaniem, teorii a praktyką rozumianą jako kontakt z żywym uczniem.

Na osobne podkreślenie zasługuje potrzeba prowadzenia zaniedbanych w naszych ZKN ćwiczeń mających na celu specjalne kształcenie stosunkowo wąskich sprawności dydaktycznych i wychowawczych. Ćwiczeń krótkich, prowadzonych w warunkach kameralnych z jednym lub z kilkoma uczniami, dających się powtarzać z inną analogiczną grupą lub odtwarzać (jak to się dzieje w mikronauczaniu przy pomocy filmu, magnetofonu i telewizji wewnętrznej). Zadaniem takich ćwiczeń byłoby wykształcenie względnie wąskich elementarnych sprawności dydaktycznych i wychowawczych, które powinien opanować każdy początkujący nauczyciel, a które można nabyć i zweryfikować tylko w kontakcie z uczniami. Mamy tu na myśli m.in. takie umiejętności i sprawności, jak: ćwiczenia reedukacyjne w zakresie czytania lub pisania, wspólne układanie opowiadania na podstawie historyjki obrazkowej, stwarzanie sytuacji problemowych, wyciąganie wniosków z przeprowadzonego doświadczenia, zapisywanie wyników obserwacji, formułowanie i uzasadnianie ocen, reagowanie na skargi i kłamstwa, likwidowanie konfliktów między dziećmi, wyrabianie u uczniów podstawowych nawyków higienicznych, kształcenie elementarnych nawyków związanych z utrzymaniem dyscypliny itp.

O wadze tego rodzaju ćwiczeń przekonują liczne wypowiedzi ankietowanych nauczycieli, wskazujących na trudności w tym zakresie w pierwszych latach swojej pracy w klasach początkowych. Spośród osób badanych 52,9% absolwentów LP oraz 51,4% absolwentów SN wskazuje na trudności ogólnodydaktyczne i psychodydaktyczne. Oto szereg przykładów różnych trudności, często wymienianych przez naszych respondentów: ułożenie rozkładu materiału, układanie planu wychowawczego, planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej, zmieszczenie się z materiałem przeznaczonym na jednostkę lekcyjną, maksymalne wykorzystanie jednostki lekcyjnej, trudności w interpretacji programu klas I—IV, zastosowanie i wykorzystanie właściwych pomocy naukowych, słaba znajomość psychiki dziecka itp.

Podobną wymowę mają także odpowiedzi na inne pytania wspomnianej ankiety, dotyczące bardziej złożonych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych.

3. Każda z wymienionych wyżej form praktyki powinna spełniać określone, tylko sobie właściwe funkcje i stanowić niezbędny składnik całego systemu praktyki. Postulat ten oznacza potrzebę wiązania praktyki nie z jakimś jednym nurtem przedmiotowym, którym była w WSN metodyka przedmiotu kierunkowego i pomocznego, lecz z całą grupą dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych i metodyk szczegółowych.

Należy przy tym pamiętać o tym, że każda forma praktyki powinna spełniać oprócz zadań kształcących również zadania wychowawcze, przygotować studenta do roli wychowawcy. Ponadto jednak powinno się rozwinąć również rodzaje praktyk nastawionych w szczególności na realizację tych zadań. Mamy tu na myśli na przykład pracę studenta z drużyną zachową.

Postulowany system powinien się rozwijać w toku studiów stopniowo i planowo, stanowiąc instrumentalny odpowiednik procesu bogacenia się i różnicowania wiedzy studenta oraz jednoczesnego rozwoju jego psychicznych możliwości. Zakłada to konieczność opracowania specjalnego profesjogramu nauczyciela klas początkowych jako uniwersalnego schematu, zarysowującego określoną hierarchię niezbędnych temu nauczycielowi wiadomości, umiejętności, nawyków i postaw.

Pewnym przyczynkiem, ułatwiającym budowę postulowanego tutaj profesjogramu,



mogą być odpowiedzi respondentów ankiety skierowanej do kadry wydziałów pedagogicznych byłych WSN, w których nauczyciele akademicy wymieniają m.in. szereg mniej lub bardziej elementarnych umiejętności i nawyków ogólnodydaktycznych, metodycznych i wychowawczych, których brak opanowania sprawia studentom istotne kłopoty w trakcie prowadzenia lekcji próbnych.

Dopiero rozporządzając postulowanym tutaj schematem będzie można opracować szczegółowy, sformułowany w postaci konkretnych zadań, plan stopniowego i konsekwentnie rozwijanego w toku studiów teoretycznego i praktycznego wyposażenia nauczyciela.

5. Jeśli praktyka pedagogiczna rzeczywiście ma spełniać tę rolę, o której była mowa wyżej, należy przeznaczyć na nią nie mniej niż jedną piątą czasu studiów. Poszczególne jej formy, zakładające coraz czynniejszy i bardziej samodzielny udział studenta, powinny być rozmieszczone w całym czasokresie studiów w taki sposób, aby umożliwiało to realizację ogólnej reguły wzajemnego wiązania teorii i praktyki. Z takiego stanowiska wynikałyby m.in. dwa zalecenia: zarezerwowanie czasu na przygotowanie się studenta do różnych form praktyki, w tym zwłaszcza do prowadzenia lekcji próbnych, oraz zakończenie studiów po odbyciu trzymiesięcznej praktyki ciągłej miesięcznym okresem przeznaczonym na teoretyczną refleksję.

6. Niezbędnym warunkiem faktycznej obecności teorii w praktyce jest stawianie studentów w toku odbywania praktyki każdego rodzaju wobec określonych problemów ogólnych, teoretycznych, a jeszcze lepiej skłanianie ich do samodzielnego formułowania tychże problemów. Tylko w tej sytuacji zrodzi się postawa analityczna i samokrytyczna wobec własnych prób działania pedagogicznego, tylko wtedy potrafią studenci oceniać swoją pracę i ją korygować i tylko w tych warunkach ten krytycyzm i refleksyjność mogą przekształcić się z czasem w trwałe cechy nauczycielskiej osobowości. Ważkim sposobem i środkiem kształtowania i wzmacniania tego rodzaju postaw będzie wykonywanie przez studentów w toku praktyki pewnych zadań o charakterze badawczym. W związku z tym nasuwa się nieodparcie postulat, aby w ramach niektórych ze scharakteryzowanych wyżej form praktyki, poprzedzających praktykę ciągłą, umożliwić studentowi zbieranie materiałów do pracy magisterskiej. Do tej pory bowiem, przynajmniej na kierunkach pedagogicznych WSP, gromadzenie materiałów do prac magisterskich odbywa się niemal nielegalnie, w wyraźnej kolizji z obowiązującym studenta rozkładem zajęć.

7. Wielka złożoność procesu edukacyjnego pociąga za sobą konieczność odbywania przez studenta praktyki pedagogicznej w różnych placówkach oświatowo-wychowawczych ze szkołą na czele, ale nie wyłącznie w szkole. Zresztą nie może to być w żadnym razie tylko jakaś jedna szkoła. Chodzi bowiem o zapoznanie się z pracą różnych nauczycieli i podjęcie prób własnych w różnych warunkach. Z innych placówek na pierwszy plan wysunąć trzeba przedszkole i poradnię wychowawczo-zawodową, ponieważ wymaga tego profil omawianych studiów. Mają one bowiem przygotować takiego nauczyciela, który będzie mógł pracować także z najstarszą grupą przedszkola i radzić sobie w sposób kompetentny z przypadkami indywidualnymi.

Profilom studiów tłumaczy się także potrzeba organizowania różnych instytucji wychowawczych, które dla studentów mają charakter klinik wychowawczych, takich na przykład jak teatr szkolny (cieni, lalek, kukiełek, poezji), czytelnia dla małych dzieci z kącikiem zabawek (dyżury, obsługa małych klientów, czytanie i opowiadanie bajek, baśni), wyświetlanie przeźroczy i filmów, wypożyczanie zabawek, organizowanie korowodów, zabaw, gier, kiermaszy itp. Tego rodzaju zajęcia z dziećmi powinny być organizowane w świetlicy szkolnej, w poradni psychologicznej, w ogniskach przedszkolnych.

Podjęcie kliniczne pozwoli studentom na poznanie określonego zjawiska w sy-

tuacji jego wyodrębnienia, co ze swej strony ułatwia nawiązanie indywidualnego kontaktu z uczniem o zabarwieniu uczuciowym. Dzięki temu może student zwrócić baczniejszą uwagę zarówno na sprawę rozwijania zdolności indywidualnych dziecka, jak też na problemy zapobiegania niepowodzeniom szkolnym i odchyleniom od norm społecznych.

Jak słusznie postulował prof. Józef Kozłowski na Sympozjum w Siedlcach, poświęconym studenckim praktykom pedagogicznym, niezbędna jest odpowiednio rozbudowana baza szkoleniowa, sieć szkół i placówek wychowawczych pozostających pod opieką naukową uczelni. Tradycyjna szkoła ćwiczeń nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb szkoleniowych i w nowych warunkach może pełnić raczej tylko funkcję szkoły wzorcowej, w której będą odbywały się pierwsze pokazowe i próbne zajęcia. Jej funkcje „ćwiczeniową” muszą przejąć inne szkoły, zwłaszcza te, w których pracują nauczyciele-mentorzy, opiekunowie studentów-praktykantów. Natomiast funkcję torowania (wprowadzania) postępu pedagogicznego muszą spełniać szkoły wiodące, eksperymentalne i eksperymentujące lub sprofilowane. Tak pojęta i rozrzucona w terenie baza szkoleniowa uczelni spełniać będzie nie tylko swoje zadanie praktycznego przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej, ale zarazem posłuży uczelni do prowadzenia prac badawczych i wdrożeniowych, do ukazywania i stymulowania nowatorstwa pedagogicznego i szerzenia postępu i kultury pedagogicznej.

Niemniej, pamiętając o potrzebie szerokich rozwiązków studenta z nauczycielami pracującymi w różnych placówkach, w różnych warunkach i na różnym, zresztą nie zawsze najwyższym poziomie, należy jednocześnie dbać o to, aby pokazywać studentom szereg wzorów najlepszych. W tym celu trzeba, aby każda uczelnia pedagogiczna stworzyła, wykorzystując nowoczesne środki zapisu, własną fono- i filmotekę wzorowych lekcji i innych form organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zapisy tego rodzaju stałyby się z czasem dla studentów ważnym drogowskazem w ich przyszłej pracy nauczycielskiej.

8. Na osobne rozważenie w przyszłości studiów na kierunku „pedagogika wczesnoszkolna” zasługuje projekt uczelnianej szkoły bazowej ćwiczeń i badań. Trzeba dążyć do tego, aby przynajmniej część bardziej elementarnych form praktyki pedagogicznej, jak również zbieranie materiałów do części prac magisterskich skupiły się w jednej szkole ćwiczeń, prowadzonej wzorowo i związanej instytucjonalnie z Wydziałem Pedagogicznym uczelni, którego oddelegowany pracownik naukowo-dydaktyczny — co byłoby najlepszym rozwiązaniem — jest dyrektorem takiej szkoły.

Szkołę bazową należy wyposażyć stopniowo we wszystkie dostępne w kraju nowoczesne techniczne środki nauczania i pomoce oraz założyć tam, pod opieką pracownika naukowego, archiwum dokumentacji pedagogicznej, które by stopniowo z roku na rok wzbogacało się o materiały z badań obejmujących kilka zespołów klasowych. Zbierany tym sposobem materiał empiryczny przekształciłby się z czasem w bank informacji pedagogicznych i psychologicznych i nadawałby się doskonale do różnych zespołowych analiz interdyscyplinarnych, a także byłby przydatny dla celów doskonalenia. Szkoła bazowa mogłaby się stać także wdzięcznym terenem działalności studenckich kół naukowych.

W szkole bazowej można byłoby również zlokalizować projektowany przez prof. J. Kozłowskiego ośrodek obsługi studenta dla celów praktyki pedagogicznej. Wspomniany autor pisał na ten temat: — Ponieważ zwykle nie ma on czasu ani możliwości zabierania ze sobą podręcznej biblioteczki, więc trzeba dać studentowi wybierającemu się na praktykę gotowy zestaw informacyjny, np. podręczniki, różne wzorce i schematy, programy i materiały do przeprowadzenia zajęć wraz z niezbędnymi do ich realizacji pomocami naukowymi w postaci przeźrocz, fil-

mów, taśm, tablic. W ten sposób uczelnia może pośrednio sterować przebiegiem praktyki i wpływać na jej efektywność.

9. Jednak głównymi opiekunami studenckich praktyk powinni być nauczyciele-mentorzy, związani z uczelnią zarówno dzięki dodatkowemu wynagrodzeniu, jak też uczestnictwu w specjalnie dla nich zorganizowanym systematycznym seminarium. Powinni się oni rekrutować spośród doświadczonych i dobrych nauczycieli i wykazywać pewne zainteresowania badawcze i nowatorskie. Uczelnia musi pozostawać w ścisłym kontakcie z władzami oświatowymi w tym sensie, aby mieć wpływ na ich dobór, a z czasem skupiać ich w miarę możliwości w określonych szkołach, które tym samym mogłyby się stać wzorcowymi i wiodącymi placówkami oświatowymi, współpracującymi z uczelnią.

Zadaniem mentora jest autentyczna stała opieka nad powierzonym mu jednym lub kilku studentami. Mentor ma służyć studentowi przykładem własnej pracy, być wzorem osobowym dobrego fachowca, udzielać studentowi rad i potrzebnej pomocy na jego prośbę lub z własnej inicjatywy, a także analizować i oceniać wspólnie ze studentem jego pracę.

Koordynatorem studenckich praktyk pedagogicznych i realizatorem całego ich systemu powinien być Zakład Praktyk Pedagogicznych. Do jego zadań będzie należało między innymi utrzymywanie kontaktu ze wszystkimi placówkami, w których odbywają się praktyki, jak też organizowanie owego stałego seminarium naukowego dla mentorów, w ramach którego i w łączności ze wspomnianą szkołą bazową można by podejmować także wspólne problemy badawcze. Zadaniem Zakładu byłoby również opracowanie kryteriów ocen praktyk studenckich na użytek metodyków i mentorów.

W tym związku rodzi się propozycja powołania przy jednej z WSP stałej ogólnopolskiej komisji koordynacyjnej do spraw studenckich praktyk pedagogicznych.

10. Ukoronowaniem praktyki pedagogicznej powinien być roczny staż podyplomowy, zakończony egzaminem praktycznym, odbywanym przez dyplomanta tego kierunku studiów już w systemie IKN i IKNiBO. Młody nauczyciel po dyplomie pozostawałby przez okres roku w kontakcie z wizytatorem-metodykiem przedmiotowym nauczania początkowego, a proponowany tutaj egzamin kwalifikacyjny nie miałby charakteru selekcyjnego, lecz oznaczałby stabilizację w zawodzie. Oczywiście propozycja ta wkracza już w sferę ustaleń ogólnych, związanych z pragmatyką.

ADAM RZĄSA  
RZESZÓW

## TWÓRCZA POSTAWA WYCHOWAWCZA NAUCZYCIELA

Ustrój socjalistyczny potrzebuje ludzi o bogatej inwencji, ludzi samodzielnych i twórczych, którzy świadomie mogliby tworzyć nową rzeczywistość społeczną. Takich ludzi nie wychowamy poprzez wtłaczanie uczniom do głowy przetrawionej przez nauczyciela wiedzy. Wychowywać takich ludzi może jedynie nauczyciel, który ma twórczy stosunek do wiedzy, który ciągle szuka, bada i systematycznie kształci swoją umysł. Praca twórcza wymaga od nauczyciela intensywnej samodzielnej działalności pedagogicznej. W procesie kształcenia pedagogicznego należy dążyć do tego, aby w oparciu o gruntowną wiedzę teoretyczną kandydat potrafił dostrzegać w obszernych zjawiskach wychowawczych rządzące nimi prawidłowości i umiał wykorzystać je do doskonalenia i przekształcenia rzeczywistości szkolnej. Stefan Kaczmarek określa twórczość wychowawczą jako „... udoskonalenie procesu nauczania

i wychowania moralnego, polegającym na pełniejszym, lepszym dostosowaniu go do odkrytych przez nauki pedagogiczne prawidłowości"...<sup>1</sup>.

Z kolei wyżej wymieniony przeprowadza rozróżnienie między przejawami tej twórczości, wyodrębniając twórczą działalność praktyczną (modyfikowanie swojego działania) i twórczość naukową (wykrywanie nowych prawidłowości). Wyraża on przekonanie, że obydwa rodzaje twórczości mogą mieć miejsce w działalności nauczyciela. Zanim to jednak nastąpi, kandydat w zakładzie kształcenia nauczycieli zostaje poddany mniej lub bardziej skutecznej „obróbce”, mającej na celu osiągnięcie stanu postulowanego.

Wybitny metodyk matematyki Józef Hawlicki w przeprowadzonym z nim wywiadzie na moje pytanie, od czego zależy twórczość nauczyciela, odpowiedział: „Twórczość nauczyciela w dziedzinie nauczania i wychowania zależy od: merytorycznej wiedzy w danym przedmiocie, przygotowania pedagogicznego, znajomości psychologii rozwojowej uczniów, zamiłowania w nauczaniu danego przedmiotu, dużego zaangażowania się, krytycznego ustosunkowania się do panujących poglądów w dziedzinie pedagogiki i psychologii, sprawdzenia własnych hipotez i korygowania ich”.

Twórczość nauczyciela może się przejawiać w poprawianiu i ulepszaniu metod w nauczaniu niektórych zagadnień, podobnie jak twórczość robotnika czy inżyniera przejawia się w ulepszaniu pewnych elementów skomplikowanej maszyny. Ale może się także zdarzyć, że nauczyciel ustosunkowuje się krytycznie do większej całości w poszukiwaniu innego rozwiązania, podobnie jak twórczość inżyniera przejawia się w przekonaniu, że dana maszyna pracuje nieekonomicznie, i konstruowaniu innej znacznie lepszej maszyny. Jeśli nauczyciel wprowadza nieznaczne, wycinkowe ulepszenia w nauczaniu (zauważyłem to zjawisko u kilkunastu badanych młodych nauczycieli), nie napotyka oporów otoczenia, a jeśli ustosunkowuje się krytycznie do większej całości, spotyka się najczęściej z niezrozumieniem ze strony otoczenia, a często autorytetów<sup>2</sup>. Dlaczego tak jest? Otóż otoczenie nie wnika w przyczyny zmian i ich istotę, po prostu nie zna się na tym na tyle, aby ocenić, czy proponowane zmiany są cenne i korzystne, czy usuwa panujące niedomagania. To często zraża racjonalizatora. Jeśli nie ma silnej woli, może go zniechęcić do kontynuowania badań w wybranym zakresie. Gorzej, gdy miarodajne czynniki twierdzą, że kierunek zmian proponowanych jest niewłaściwy i nie przynosząc żadnych korzyści, wprowadza bałagan i chaos w ustalonych metodach nauczania i wychowania. W procesie kształcenia nauczycieli pokazuje się im ustalone wzory, kanony postępowania i dokłada się starań, aby gruntownie poznawali i uczyli się je stosować w praktyce. Nie ma często czasu na zachęcanie adeptów do własnych badań i poszukiwania innych, lepszych rozwiązań, a jeśli odstępuje się niekiedy od tego, to w odniesieniu do nieistotnych fragmentów, nie rzutujących na całość praktyki pedagogicznej.

Wykładowcy zakładów kształcenia nauczycieli starają się przekazać jako wzorce do naśladowania ustalone i sprawdzone przez wiele lat metody nauczania i wychowania, lecz nadal w małym stopniu kształtują u nich postawę twórczą. Młody nauczyciel, który ma na tyle silnej woli i uporu w dążeniu do wytkniętego celu, będzie kroczył właściwą drogą, jeśli będzie stawiał własne hipotezy i sprawdzał je w praktyce, a następnie korygował te hipotezy. Co go do tego inspiruje? W nauczaniu stawia się wytknięte cele i zakłada się wyniki, które należy osiągnąć w realizacji danego materiału. Nauczyciel bada te wyniki i przekonuje się, że są jakieś bardzo małe, za małe w stosunku do zamierzonych. Doskonalać metody nauczania, sprawdza wyniki i przekonuje się, że są znacznie lepsze. To zachęca go do

<sup>1</sup> S. Kaczmarek: *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela*. Ossolineum, Wrocław 1960, ss. 7—8.

<sup>2</sup> J. Hawlicki: *Institucjom kształcącym nauczycieli matematyki pod rozwagę*. *Nowa Szkoła* 1974, nr 7/8, s. 57.

dalszej pracy i może wywołać w nim pasję, coraz większe zaangażowanie się. Nauczyciel może dojść do wniosku, że przyczyną niezadowalających wyników nauczania są nie tylko metody stosowane przez niego, lecz sam materiał nauczania, jego układ i zakres. Po prostu dochodzi do przekonania, że program nauczania jest obciążony dużymi wadami lub wręcz jest zły. Np. badanie wyników nauczania z matematyki wykazywało stale niski poziom. Uznano, że przyczyną tego stanu rzeczy jest niedostosowanie programu do możliwości psychicznych uczniów. Uczniowie szkoły podstawowej myślą w zasadzie konkretnie, praktycznie i obrazowo, a materiał nauczania zakłada, że już myślą abstrakcyjnie, pojęciowo i teoretycznie.

Zdecydowano się w roku 1959 na radykalny krok: usunięto z programu klas starszych algebrę (równania), a pozostawiono tylko arytmetykę. Wyniki nauczania nie uległy jednak wyraźnej poprawie. Poglądy na możliwości uczniów radykalnie się zmieniły: już od najmłodszych lat myślą oni abstrakcyjnie, a więc znacznie wcześniej można wprowadzić do nauczania algebrę. Usunięto z klasy siódmej równania, wprowadzono je do klasy pierwszej. Nie tylko równania, ale również oś liczbową, naukę o zbiorach, a w klasach następnych nierówności, tabelki funkcyjne, oznaczenia literowe, układy niedziesiątkowe itp. Nowe prądy w tym zakresie dotarły do nas z zewnątrz. Niechby któryś twórczy nauczyciel spróbował w latach sześćdziesiątych uczyć w klasach niższych równań, nierówności, funkcji, działania na zbiorach. Orzeczone by, że zupełnie nie zna on psychologii dziecka, która sprawdziła w praktyce, że taki materiał jest dla uczniów klas niższych niedostępny.

Jak zmieniają się kanony psychologii! Sformułowało się termin, że w rozwoju umysłowym ucznia nastąpiła tzw. akceleracja, że już w okresie przedszkolnym dziecko zaczyna myśleć abstrakcyjnie. Oczywiście przyszłość wykaże, czy zakres zmian został dokonany na miarę ucznia. Nauczyciele wprowadzający zmiany bardzo różnią się w swoich poglądach. Np. Henryk Moroz inicjator „Kolorowej matematyki” poszedł bardzo daleko w inicjowaniu dalszych zmian. Napisał dla klasy II podręcznik do nowej matematyki.

Zbigniew Semadeni w *Polityce* z 1976 r. nr 25 zamieścił artykuł pt. „Matematyka dla ucznia czy uczeń dla matematyki”, w którym wyraźnie napisał, że podręcznik H. Moroz nie jest dostosowany ani do możliwości ucznia, ani do programu. Kto ma w tym przypadku rację? Chyba Z. Semadeni.

Nauczyciel, który wprowadza zmiany w zakresie metod, sprawdza często wyniki nauczania i dostrzega, że są one coraz lepsze, i nie ustaje w tej pracy. Rzeczywistość przekonuje go, że jest na właściwej drodze. Rezultaty osiągnięte w tej pracy bardzo go cieszą. Filozofia marksistowsko-leninowska mówi, że nie ma kresu w postępie w każdej dziedzinie. A więc i w dziedzinie nauczania i wychowania. Nie ma najlepszych metod, można i należy je stale ulepszać, często w walce nawet z autorytetami, w uporczywej i wyczerpującej pracy. Nie potrzeba wcale nadzwyczajnych urządzeń, wystarczą uczniowie, twórcza pasja nauczyciela i upór w dążeniu do celu. Przygotowanie nauczycieli twórczych powinno się znaleźć w programach zakładów kształcenia nauczycieli. Kandydaci — nie wszyscy, ale duża ich część — winna pisać prace dyplomowe z tego zakresu. Do pisania takich prac należy ich przygotowywać teoretycznie i praktycznie w czasie trwania studiów. Ci kandydaci mogą prowadzić badania w tej dziedzinie. Przeprowadzone przez mnie badania wśród młodych nauczycieli nie napawają wielkim optymizmem. Tylko najlepsi z nich usiłowali w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej modyfikować swoje postępowanie i doskonalić warsztat pracy pedagogicznej. Pozostali zaś naśladowali tylko swoich dawnych nauczycieli. A postępowanie takie — grozi rutyną.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD ŁUKASZEWICZ  
WROCŁAW

## RODZINNE UWARUNKOWANIA SZANS EDUKACYJNYCH MŁODZIEŻY

We współczesnym świecie można nie tylko zaobserwować paradoks, jaki ujawnia się w równoczesnym występowaniu kryzysu i eksplozji oświaty, ale także dramatyczność sytuacji, która została sformułowana w Raporcie UNESCO E. Faure'a: UCZYĆ SIĘ, ABY BYĆ. Wymaga to traktowania edukacji jako continuum, które trwa tak długo, jak samo życie człowieka<sup>1</sup>.

Respektowanie tych założeń prowadzi do koncepcji kształcenia otwartego. Kształcenie otwarte jest przede wszystkim rozwijaniem i rozbudzaniem potrzeb, rozwijaniem sił twórczych różnego rodzaju od intelektu do wyobraźni. W tych warunkach kształcenie przestaje być jedynie procesem, dzięki któremu uczącym coś się przekazuje, a staje się procesem, dzięki któremu człowiek rozwija się. Przestaje ono być dobrem, które się w jakiś sposób posiadało, a staje się ono siłą naszego rzeczywistego istnienia. Gdy w przypadku pierwszej tezy daje się kształcenie zamknąć w kategoriach „mieć”, to w drugiej tezie jedynie kategoria „być” odtwarza wiernie jego charakter. Ta różnica między MIEĆ WYKSZTAŁCENIE I BYĆ WYKSZTAŁCONYM ukazuje w jaskrawy sposób rozbieżności między koncepcją kształcenia zamkniętego i gotowego a koncepcją kształcenia otwartego i ciągłego<sup>2</sup>.

Dopiero ta podwójna perspektywa, w której z jednej strony można zaobserwować, szczególnie u młodzieży, tendencję do unikania zadań edukacyjnych, natomiast z drugiej — wymogi kształcenia permanentnego nadaje właściwy wymiar analizowanemu problemom edukacyjnym. Sprzeczności występujące tu w dialektycznym związku będą stanowić w naszych rozważaniach punkt widzenia o znaczeniu wiodącym.

W tej sytuacji szczególnie niepokojąca jest refleksja, że prawdopodobieństwo kontynuowania nauki w przyszłości jest tym mniejsze, im niższy jest poziom wykształcenia ludzi, którzy mają tę edukację podjąć. Jest to paradoksalne, bowiem ci, których poziom wykształcenia znajduje się poniżej pewnego minimum — wyrażonego oczekiwaniami gospodarki i kultury narodowej na danym etapie jej rozwoju — i którzy w pierwszej kolejności winni korzystać z edukacji, najmniej chętnie podejmują tego rodzaju wysiłek. Dlaczego tak jest? Dlaczego ludzie w mniejszym stopniu, niż to jest możliwe, uzależniają poziom swoich osiągnięć społecznych i zawodowych od kształcenia się? Kiedy tak się dzieje? Jakie są powody tego, iż nie tylko nie kształcą się wtedy, gdy istnieją po temu sprzyjające warunki społeczne i gospodarcze, ale i wtedy, gdy obiektywne wymagania ich pracy zaczynają naciskać w tym kierunku? Co jest źródłem stymulacji zmierzającej niekiedy do opierania się owym edukacyjnym wymogom?

Odpowiedź na te pytania jest złożona i nie zawsze może być jednoznacznie inter-

<sup>1</sup> E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975, s. 422.

<sup>2</sup> B. Suchodolski: *Cele nauczania i wychowania na różnych szczeblach edukacji narodowej w świetle kształcenia ustawicznego*. W: *Szkoła i edukacja parmanentna*. Warszawa 1975.

pretowana. Krzyżują się w niej kontrowersje i punkty widzenia jednostki, żądań gospodarki i oczekiwań ogólnospołecznych. Najbardziej rozbudowane są studia w kontekście funkcjonowania różnego rodzaju barier (B. Gotowski, 1972; M. Kozakiewicz, 1973). Podkreśla się także, iż niekiedy działają systemy progów, polegające na sztucznym ograniczeniu dostępu do szkół mimo spełnienia określonych wymogów i na mnożeniu dodatkowych warunków przyjęć. Tak więc trzeba uznać, że ów edukacyjny „tor przeszkód” łączy się zarówno z czynnikami wynikającymi z niedoskonałości samego systemu oświaty, jak i z czynnikami, które są poza nim. Ale w tym miejscu trudno się oprzeć kolejnemu pytaniu: dlaczego jedni pokonują ten tor przeszkód, a drudzy nie?

Wracamy tu ponownie do znaczenia edukacji w procesie rozwoju i wzrostu potencjalnych zdolności ludzi. Jednak dotychczas analizowane w literaturze zagadnienia wskazywały przede wszystkim na bariery związane z okolicznościami, w jakie ludzie są uwikłani na drodze edukacyjnej, a które nie zawsze mogą pokonać. W takich warunkach zarówno dla tych, którym się powiodło, jak i dla tych, którym się nie powiodło, „cena” dyplomu rośnie. Dla jednych i dla drugich doświadczenia takie mają jednakową wagę, tylko skutki są różne: raz wzrasta poziom motywacji i poczucie własnej wartości, co prowadzi do utrwalania się zachowań proedukacyjnych, a innym razem — motywacja i poczucie własnej wartości obniżają się, co w efekcie zmierza do zgeneralizowania wzoru zachowań, który polegać będzie na unikaniu zadań edukacyjnych.

Jednak nie możemy założyć, iż wszyscy, którzy mają zbyt niski poziom wykształcenia — w stosunku do oczekiwań społecznych — są w takiej sytuacji dlatego, że piętrzyły się przed nimi owe bariery edukacyjne oraz że trudne czy wręcz niemożliwe było ich pokonanie. Nie jest to także rezultatem niewystarczających dyspozycji intelektualnych. Niemniej poziom osiągniętego przez nich wykształcenia oraz dalsze szanse edukacyjne są mniejsze niż innych, a rezultaty wyników w tym względzie — poniżej rzeczywistych i potencjalnych możliwości. Dlaczego?

W kategoriach ogólnych można odpowiedzieć, iż zależy to od tego, na ile kształcenie jest standardem regulacji zachowania się ludzi. Jednak rozumienie KSZTAŁCENIA JAKO STANDARDU REGULACJI ZACHOWANIA SIĘ jest nowe i wymaga bliższego wyjaśnienia.

Znaczenie takiej jego funkcji — jak należy przypuszczać — łączy się z rozbieżnością informacyjną, jaka wynika z aktywności orientacyjnej uczących się, ich systemu wartości oraz programów myślenia i działania<sup>3</sup>. Kierunki tej aktywności mogą być zdeterminowane przez zmianę wzajemnego stosunku między systemem orientacyjnym jednostki a zadaniami edukacyjnymi, a także z tytułu formułowania przez jej struktury orientacyjne zadań, jakie wynikają z antycypacji przyszłości (w znaczeniu przewidywanych zadań szkolnych). Mogą być również wyznaczone przez różnice pomiędzy wartościami lub systemem wartości pożądaných a wartościami lub systemem wartości posiadanych, co jest rezultatem uczenia się (przedmiotem wartości są normalne lub idealne dla podmiotu relacje między nim i jego otoczeniem, normalne lub idealne stany otoczenia czy też normalne lub idealne stany własnej osoby; zob. W. Łukaszewski, 1974, s. 227) i co wiąże się w warunkach szkolnych przede wszystkim z poziomem aspiracji edukacyjnych. Równocześnie kierunki tej aktywności mogą być zdeterminowane rozbieżnościami w programach działania i myślenia uczących się, jakie wynikają w warunkach różnych zadań edukacyjnych (zadań znanych, trudnych, nowych, niepewnych, twórczych) pomiędzy tym, jak jest a jak ma być czy między tym, jak mogłoby być a jak być powinno.

<sup>3</sup> Opieramy się tu na teorii rozbieżności informacyjnej, którą przedstawił W. Łukaszewski w: *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974. Por. także J. Kozielecki: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1976, s. 239—240.



Mówiąc jeszcze inaczej: znaczenie kształcenia jako standardu regulacji zachowania się polega na tym, że warunkiem niezbędnym i wystarczającym jest tu dialektyczny związek, w którym bądź to osiągnięte rezultaty kształcenia przekraczają oczekiwania (innych lub własne) w tym względzie — stymulując tą różnicą zmianę oczekiwań — bądź to poziom oczekiwań przekracza poziom eksploatowanych rezultatów kształcenia — stymulując tą rozbieżnością ich zmianę. Istotą jest tu brak zgodności między oczekiwaniami edukacyjnymi i odpowiadającymi im poziomem rezultatów kształcenia.

Takie rozumienie funkcji kształcenia, na jakie wskazaliśmy powyżej, przewartościowuje i reorganizuje zadania edukacji szkolnej poprzez to, że przesuwa jej znaczenie z *wyniku kształcenia na proces*. Jest to szczególnie ważne ze względu na fakt, iż akcentuje jego istotę jako procesu z natury swej nie zakończonego. Kształcenie oznacza tu zatem standard regulacji zachowania uczących się, którego wartość polega na ciągłej, a może permanentnie odnawianej sprzeczności między tym, co jest w edukacji zamknięte i skończone, a tym, co jest w niej otwarte i nie zakończone i wymaga edukacji ustawicznej. Kształcenie staje się więc nie tylko wartością instrumentalną — tak jak to było w przeważającej mierze dotychczas — ale zaczyna zyskiwać także wartość samoistną.

Jednak w tej sytuacji edukacyjne szanse młodzieży zależą nie tylko od tego, czy będzie dominować koncepcja kształcenia zamkniętego, czy otwartego? Czy ważniejsze będzie to, aby mieć wykształcenie, czy to, aby być wykształconym. Zależy to będzie również od tego, jakie są i będą orientacje wychowania w rodzinie? Czy rodzinne uwarunkowania możliwości kształceniowych dzieci zmiernają do uznania edukacji jako wartości? Na ile rodzina potrafi zdeterminować to, aby kształcenie stało się standardem regulacji zachowania ich dzieci?

Wyniki szeregu badań przeprowadzonych w ostatnich latach zwróciły uwagę na ogromny wpływ przedszkolnego środowiska domowego na powodzenie dziecka w szkole (T. Husen, 1974). Stwierdzono, że czynniki domowe wyjaśniają trzy razy tyle wariacji (zmienności wyników) co czynniki szkolne. Tak na przykład wyniki badań przeprowadzone przez B. Blooma z Uniwersytetu Chicagowskiego wskazują, że co najmniej 2/3 różnic jednostkowych, jakie występują w wieku lat 18 pod względem zdolności intelektualnych, można by już przewidzieć wtedy, gdy dzieci wstępują do szkół mając 6 lat (B. Bloom, 1964). Z tych też powodów centralne pytanie niniejszych rozważań jest następujące: w jakiej mierze różne osiągnięcia szkolne młodzieży można przypisać czynnikom domowym i rodzinnym? W prowadzonych przez nas badaniach nad tą zależnością sformułowano zbiór hipotez, z których tylko wybrane mogą zostać przedstawione w ramach niniejszego artykułu<sup>4</sup>.

### 1. Sprawność rozwiązywania zadań problemowych dzieci rodziców o zróżnicowanym poziomie wykształcenia

Rozwiązywanie problemów orientacyjnych pozostaje w bezpośrednim związku z myśleniem produktywnym. Występuje ono wtedy, gdy zasób wiadomości ulega modyfikacji i reorganizacji. Mówiąc jeszcze inaczej: myślenie produktywne wytwarza nowe elementy wiedzy i dostarcza efektywnych rozwiązań sytuacji problemowych. Z tych też względów poddano weryfikacji następującą hipotezę: poziom rozwiązywania zadań problemowych przez uczniów szkół średnich zależy od standardów edukacyjnych ich rodziców<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Badania zostały przeprowadzone w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 1974—76.

<sup>5</sup> Badania zostały przeprowadzone przez A. Porożyńskiego.

Badaniom podano grupę 400 uczniów, którzy byli wyselekcjonowani według poziomu wykształcenia rodziców. Założono w próbie cztery równoliczne frakcje (każda po 100 uczniów), odpowiadające następującym standardom wykształcenia rodziców: szkoła podstawowa pełna lub niepełna (gr. A), niepełna szkoła średnia (gr. B), pełna szkoła średnia (gr. C), szkoła wyższa (gr. D). Badani uczniowie rozwiązywali trzy zadania problemowe. Uzyskane wyniki zostały przedstawione w tabeli nr 1.

Tabela 1

ROZKŁAD PRÓBY ZE WZGLĘDU NA POZIOM ROZWIĄZANIA ZADAŃ PROBLEMOWYCH W RELACJI DO STANDARDÓW WYKSZTAŁCENIA RODZICÓW

Liczba rozwiązań	Poziom wykształcenia rodziców:				Ogółem
	A	B	C	D	
0	28	19	5	4	56
1	54	50	38	18	160
2	18	29	42	28	117
3	0	2	15	50	67
$\chi^2 = 21,66$ ; $df = 9$ ; $p = 0,01$					

Zawarte w tabeli informacje wskazują, że rozkład badanej próby jest istotny statystycznie, co oznacza potwierdzenie sformułowanej wcześniej hipotezy. Wśród osób, które nie rozwiązały żadnego zadania, odsetek badanych w grupie o najniższym poziomie wykształcenia rodziców było 7-krotnie wyższe niż w grupie młodzieży, której rodzice mają wykształcenie wyższe. Równocześnie wśród tej części próby, która rozwiązała wszystkie zadania (3), stosunek procentowy młodzieży rodziców o podstawowym wykształceniu do odsetka młodzieży rodziców o wyższym wykształceniu — ma się jak 0:50. Analiza danych szczegółowych pozwala na sformułowanie następującej zależności (według modelu: jeśli  $x$ , to również  $y$ ; zależność współwystępowania): efektywność rozwiązywania problemów orientacyjnych przez uczniów wzrasta wraz z poziomem wykształcenia ich rodziców, ale w sposób znaczący dopiero od poziomu pełnej szkoły średniej.

## 2. Osiągnięcia szkolne dzieci rodziców o wysokim standardzie materialnym a zróżnicowanym poziomie wykształcenia

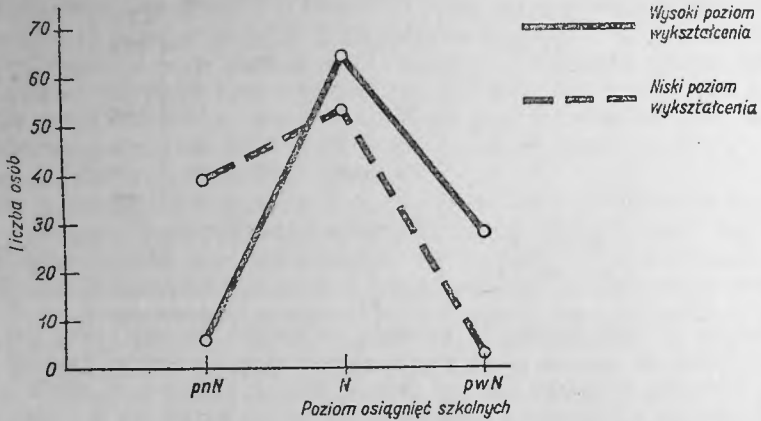
Uwarunkowania osiągnięć szkolnych dzieci standardem materialnym rodziny były wielokrotnie przedmiotem badań. Rozbieżności w dochodach rodziny powodują różniczne konsekwencje nie tylko w wynikach nauczania dzieci. Powodują one także różnicowania się aspiracji i preferencji edukacyjnych młodzieży. Jednak nie jest bez znaczenia, czy i na ile różnicują się osiągnięcia szkolne młodzieży, jeżeli standard materialny rodziny jest jedynie zmienną pośredniczącą, a zmienną niezależną jest poziom wykształcenia rodziców. Poznanie tego związku wymaga zweryfikowania kolejnej hipotezy: poziom osiągnięć szkolnych młodzieży z rodzin o wysokim standardzie materialnym zdeterminowany jest rozbieżnościami standardów edukacyjnych ich rodziców.

Badaniami objęto 200 osób ze szkół średnich wydzielając frakcję młodzieży (100 osób), której rodzice mieli wykształcenie podstawowe, oraz frakcję tych, których

rodzice mieli wykształcenie wyższe. Równocześnie podstawą kwalifikacji w zakresie osiągnięć szkolnych były oceny szkolne z ostatnich dwóch lat nauki. Posługując się średnią ze średnich poszczególnych przedmiotów oraz odchyleniem standardowym, ustalono wskaźniki osiągnięć szkolnych w trzech przedziałach: norma (N), poniżej normy (pnN) i powyżej normy (pwN). Wyniki badań przedstawiono na rysunku nr 1<sup>6</sup>.

Rys. 1

GRAFICZNA ILUSTRACJA ROZKŁADU LICZBOWEGO BADANEJ PRÓBY WEDŁUG OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH W RELACJI DO POZIOMU WYKSZTAŁCENIA RODZICÓW



Uzyskane informacje wyraźnie pozwalają na stwierdzenie, że hipoteza jest prawdziwa. Równocześnie wskazują, że jest to zależność znacząca statystycznie. Szczególnie należy podkreślić, że rozkład wyników jest symetryczny. Oznacza to, że zależność jest wprost proporcjonalna, czyli formułując rzecz inaczej możemy powiedzieć, iż przy wysokim standardzie materialnym i różnicach w poziomie wykształcenia rodziców prawdopodobieństwo osiągnięcia przez ich dzieci wyników nauczania w normie i powyżej normy jest tym mniejsze, im niższy jest standard edukacyjny rodziców, a tym większe, im jest on wyższy.

### 3. Wyniki testu Ravena osób badanych a poziom wykształcenia ich rodziców

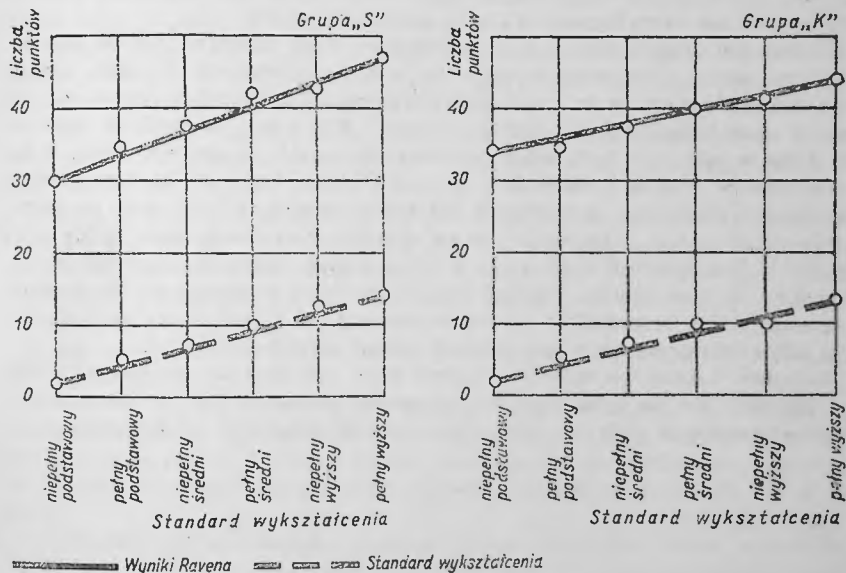
W „Szkołach lat 80-tych” T. Husen stwierdza, iż człowiek potrzebuje dziś więcej zdolności niż kiedykolwiek dotąd, po prostu po to, aby mógł sobie poradzić w życiu<sup>7</sup>. Ale jak wykazały badania z ostatnich lat, zdolności nie są statyczne. Łączą się one także z motywacją i poczuciem tożsamości i dlatego człowiek, który ufa swoim osiągnięciom szkolnym i zdecydowany jest korzystać z nich, uzyskuje więcej sukcesów niż ktoś, kto słusznie czy niesłusznie uważa się za mało sprawnego intelektualnie. Zdolności mogą się zwiększać dzięki kształceniu, ale czy pozostają w związku z poziomem wykształcenia własnych rodziców? Kolejna hipoteza jest zatem następująca: na ile prawdopodobne jest, aby wyniki testu Ravena były zdeterminowane standardami edukacyjnymi rodziców osób badanych.

<sup>6</sup> Badania zostały przeprowadzone przez B. Blok.

<sup>7</sup> Zob. T. Husen: Die Schule der 80er Jahre. Stuttgart 1971.

Badania zostały przeprowadzone wśród dwóch prób, z których w pierwszej byli ludzie z sukcesami zawodowymi (gr. S), a w drugiej — reprezentacja losowa 30-latków miasta Wrocławia (gr. K). Wyniki badań uporządkowano zarówno ze względu na otrzymane wskaźniki testu Ravena, jak i ze względu na poziom wykształcenia rodziców osób badanych<sup>8</sup>. Ilustruje to rys. nr 2.

Uzyskane informacje pozwalają wnosić o istnieniu wyraźnego związku między poziomem wykształcenia rodziców a różnymi szansami uzyskiwanych wyników w badaniach testowych ich dzieci. Gdy uporządkowaliśmy wielkości liczbowe, otrzymane w badaniach testowych zgodnie z poziomem wykształcenia rodziców, to okazuje się, że układają się one w pewne kontinuum: wraz ze wzrostem standardu edukacyjnego rodziców rośnie prawdopodobieństwo uzyskiwania wyższych wyników testowych w Ravenie ich dzieci.



#### 4. Konkluzja nie tylko dla nauczycieli

W artykule „Autonomia jednostki a osobowość” K. Obuchowski pisze: „Czynnikiem podstawowym, a więc tym, który zmienia każdą osobowość zarówno w okresie dojrzewania, choroby, jak i w pełni sprawnego funkcjonowania, umożliwiając jej rozwój aż do najdalszej starości, jest własne działanie osoby. Warunki, w których osoba działa, które zdobywa, różnego typu naciski psychologiczne, wymagania społeczne, mogą oddziaływać na osobowość tylko pośrednio (podkreślenie moje R. Ł.) stwarzając możliwość takiego, a nie innego sformułowania zadań przez człowieka, określenia w oparciu o nie takich a nie innych programów, oraz stwarzając takie a nie inne szanse ich realizacji. Można więc powiedzieć, że oddziaływanie na człowieka może kształtować jego osobowość o tyle, o ile wpływa na podjęcie przez niego określonych działań”<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Badania przeprowadził autor artykułu.

<sup>9</sup> K. Obuchowski: Autonomia jednostki a osobowość, w: *Studia Filozoficzne*, Warszawa 1975, nr 3.

Szanse edukacyjne młodzieży są zdeterminowane uwarunkowaniami rodzinnymi — jak to wykazaliśmy na przykładzie wybranych wyników badań empirycznych — jednak nie są one sumą odzwierciedlającą owe wyznaczniki, ale zindywidualizowaną formą ich manifestowania.

Konkluzja jest zatem następująca: rodzinne uwarunkowania szans edukacyjnych młodzieży ujawniają się w różnicach percepcji samego siebie w relacji do zadań edukacyjnych. Oznacza to, że szanse kształcenia, w tym także kształcenia permanentnego, zależą od spostrzeżenia siebie w relacji do zadań szkolnych. Kształtowanie się owego „edukacyjnego obrazu samego siebie” pozostaje w związku z warunkami wychowania w rodzinie, jak i w zależności od standardów edukacyjnych rodziców. Jednak badania pedagogiczne prowadzone w tym zakresie nie dostarczają — jak dotąd — odpowiedzi na pytanie: jakie są hipotezy wyjaśniające tworzenie się tych zależności, których istnienie zostało zweryfikowane m. in. w naszych badaniach?

Stopień rozpoznania tego rodzaju determinant może przyczynić się do sytuacji, w której szanse edukacyjne uczących się będą bądź zwiększać się, bądź zmniejszać. Szkoła bowiem na kolejnych szczeblach drabiny edukacyjnej stawia coraz to nowe i coraz to bardziej skomplikowane zadania. Każdy z kształcących się spostrzega siebie w relacji do tych zadań. Spostrzeżenia te stają się źródłem wiedzy o samym sobie w procesie kształcenia, a zarazem stanowią przesłanki do formułowania określonych oczekiwań edukacyjnych pod swoim adresem. Równocześnie pozwalają porównywać wyniki, jakie zamierzało się osiągnąć, z wynikami, jakie zostały osiągnięte. W konsekwencji wiąże się to z wyznaczaniem granic edukacyjnych decyzji człowieka. Jest on bowiem istotą, która pod pewnymi względami czy w pewnych zakresach ulega bezpośrednio wymogom edukacji. W innych — będzie podejmował dalsze kształcenie się w zależności od własnej oceny jego wartości.

Zadaniem rodziny jest więc preferowanie takiej orientacji w wychowaniu, w której edukacja jest nie tylko wartością uznawaną i realizowaną, ale w której równocześnie kształcenie staje się standardem regulacji zachowania się ich dzieci.

#### LITERATURA

1. FAURE E.: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975.
2. GOTOWSKI B.: *Wybrane tendencje rozwoju systemu oświatowego i ich konsekwencje*. W: *Kształcenie dla przyszłości*. Wrocław 2/1972.
3. HUSEN T.: *Oświata i wychowanie w roku 2000*. Warszawa 1974.
4. HUSEN T.: *Die Schule der 80er Jahre*. Stuttgart 1971.
5. *Szkoła i edukacja permanentna*. Warszawa 1975.
6. KOZAKIEWICZ M.: *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa 1973.
7. ŁUKASZEWSKI W.: *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974.
8. BLOOM B.: *Stability and change in human characteristics*. N.Y. 1964.

STEFAN PACEK

## CELE SAMOWYCHOWANIA I METODY ICH REALIZACJI

Zarówno życie jednostki, jak i społeczeństwa nabiera sensu dzięki realizowaniu określonych celów. Mówiąc o celu mamy na myśli wartości, które jednostka lub społeczeństwo stara się osiągać przez odpowiedni ciąg działań. Cele (wartości) te mogą być postulowane przez różne stany rzeczy, standardy i reguły. W dalszych rozważaniach interesować nas będą cele postulowane przez procesy wychowawcze.

Pedagogika w systemie celów wychowania wyróżnia:

— cele (wartości) instrumentalne, to znaczy takie, które warunkują osiągnięcie innych celów (np. postawa wychowanka wobec nauczyciela);

— cele (wartości) uczestniczące, to znaczy takie, których osiągnięcie ułatwia zrealizowanie celów bardziej dalekosiężnych, nadrzędnych (np. opanowanie przez ucznia umiejętności posługiwania się słownikiem);

— cele (wartości) właściwe, czyli takie, które nie są składowymi innych celów nadrzędnych ani środkami wiodącymi do osiągnięcia innych celów (np. naukowy pogląd na świat).<sup>1</sup>

Każdy z wymienionych rodzajów celów jest wyprowadzany z celów nadrzędnych. I tak cel uczestniczący i instrumentalny jest wyprowadzany z celów właściwych. Cel właściwy zaś wyprowadzany jest z celu nadrzędnego, tzw. ideału wychowania. Z kolei ideał wychowania jest wyprowadzany z przyjętej za punkt wyjścia ideologii społecznej.

W powyższym systemie „nad” i „podrzędności” poszczególnych celów wychowania wyróżnić można przeto:

„— naczelne cele wychowania, a więc ideał wychowawczy: ogólna charakterystyka osobowości dojrzałej jednostki jako wyniku społecznego procesu wychowania. Precyzujemy je za pomocą terminów określających główne rysy osobowości jednostki, na przykład: humanizm, zaangażowanie społeczne, patriotyzm, naukowy pogląd na świat;

— globalne cele wychowania... podporządkowane zakresowo celom naczelnym. Precyzujemy je w terminach określonych cech oraz dyspozycji osobowościowych, takich jak na przykład: wiedza, umiejętności, poglądy, przekonania, postawy;

— szczegółowe cele wychowania (...) określamy je w kategoriach wąskich dyspozycji z jednoczesnym zaznaczeniem ich stopnia lub zakresu. Na przykład: znajomość takich, a takich faktów, umiejętności takich, a takich działań, poglądy takiej, a takiej treści.”<sup>2</sup>

Po tych uwagach wstępnych warto przyrzeć się bliżej zagadnieniu celów samowychowania.

B. Suchodolski pisze, że człowiek pragnący doskonalić samego siebie kieruje się ściśle określonymi potrzebami. Wymienia przy tym cztery główne grupy potrzeb:

- 1) potrzebę poznania świata,
- 2) potrzebę sprawnego działania,
- 3) potrzebę poznania siebie,
- 4) potrzebę własnego rozwoju.

Cele samowychowania stanowią jakby konkretyzację tych potrzeb. Są one równocześnie punktem wyjścia i punktem dojścia. Cele samowychowania pojęte jako punkt wyjścia wyznaczają strukturę działań samowychowawczych i modelują pro-

<sup>1</sup> H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, s. 138.

<sup>2</sup> Tamże, s. 156.

gram samowychowania (funkcja projektująca). Cele samowychowania pojęte jako punkt dojścia umożliwiają zestawienie i porównanie osiągniętych efektów ze skutkami zamierzonymi (funkcja kontrolno-wartościująca).

Mówiąc o celach samowychowania nie sposób pominąć ich aspektu moralnego. Idzie tu głównie o to, aby cele samowychowania nie były stanowione wyłącznie z pozycji korzyści osobistych, ale w ścisłym powiązaniu z celami społecznymi. Obowiązywać powinna w tym zakresie zasada spójności wyrażająca się w zgodności interesów jednostkowych z interesami postulowanymi przez społeczeństwo.

Z przeprowadzonych przez nas badań<sup>3</sup> wynika, że jakkolwiek człowiek patrzy na świat głównie przez pryzmat doświadczeń osobistych i stara się zaspokajać swoje własne potrzeby, to jednak swoje cele z rzadka tylko ujmuje z pozycji czysto egoistycznych, będących w niezgodzie z wartościami i normami — ideologicznymi, moralnymi, estetycznymi itp. preferowanymi przez społeczeństwo.

Przekonać się można o tym dowodnie analizując cele i zakresy działań samowychowawczych wyznaczane i podejmowane przez badanych studentów.

### 1. Cele i zakresy działań samowychowawczych

Rozpatrując problem ustalania celów i zakresu działań samowychowawczych skoncentrujemy się na dwu zagadnieniach. Po pierwsze — postaramy się omówić cele, jakie chcą zrealizować badani podejmujący pracę nad sobą w odniesieniu do cech strukturalnych swojej osobowości. Po drugie — ukażemy cele, jakie pragną oni osiągnąć przez samowychowanie w odniesieniu do swego przyszłego działania społecznego.

Jakie cechy osobowości i charakteru chce osiągnąć badana młodzież przez działania samowychowawcze?

Okazuje się, że badani chcieliby osiągać najczęściej: zrównoważenie uczuciowe; pracowitość, wytrwałość, systematyczność; odwagę w głoszeniu własnych poglądów. W sumie pragnęliby nabywać nowe cechy wolicjonalne (844 wybory) niż emocjonalne (756 wyborów).

Jakich cech chcieliby badani wyzbyć się przez pracę nad sobą?

Z analizy uzyskanych danych wynika, że badani chcieliby wyzbyć się najczęściej przez pracę samowychowawczą: zbytnej impulsywności, nerwowości, wybuchowości i agresywności; braku zdyscyplinowania, stanowczości i obowiązkowości; lenistwa. Bardziej zależy im na wyzbywaniu się niekorzystnych cech emocjonalnych posiadanych obecnie niż na wyzbywaniu się złych cech wolicjonalnych.

Kolejne pytanie, na jakie odpowiadali badani, dotyczyło kwestii nałogów i złych przyzwyczajzeń. Jakich nałogów i złych przyzwyczajzeń chciałby(aby) się Pan(i) wyzbyć przez pracę nad sobą?

Uzyskane odpowiedzi wskazują, że najwięcej młodzieży chciałoby wyzbyć się nałogu palenia tytoniu, używania niecenzuralnego słownictwa oraz nadmiernego gadulstwa. Te nałogi i przyzwyczajenia nie ułatwiają bowiem zachowania dobrej kondycji fizycznej oraz kształtowania odpowiedniej atmosfery współżycia w grupach społecznych. A od tych czynników zależy niewątpliwie powodzenie i skuteczność wszelkich działań.

Warto przy tym zwrócić uwagę, że prawie jedna trzecia ogólnej liczby badanych nie udziela żadnej odpowiedzi. Wnioskować w związku z tym można, że badani albo: 1) niezbyt chętnie przyznają się do posiadanych przez siebie złych nałogów

<sup>3</sup> Badania te dotyczyły warunków i efektów pracy samowychowawczej podejmowanych i realizowanych przez studentów. Przeprowadzono je na przełomie 1974/75 r. z grupą 824 studentów studiów dziennych reprezentujących 10 uczelni warszawskich (badani byli studentami II i IV roku studiów).



i przyzwyczajają, 2) nie traktują owych nałogów i przyzwyczajają jako wyraźnego zła, 3) nie posiadają ich wcale.

Omówiliśmy dotąd cele, jakie chcą badani realizować w odniesieniu do cech strukturalnych własnej osobowości. Obecnie zajmujemy się celami, jakie pragnęliby osiągać w przyszłych działaniach społecznych.

Analizę tego zagadnienia zaczniemy od przedstawienia różnych celów postulowanych przez badaną młodzież, a dotyczących problemów rodzinnych. W sprawie spraw rodzinnych badana młodzież chciałaby zrealizować przez pracę samowychowawczą następujące cele: ułożyć dobrze stosunki z rodzicami, rodzeństwem, osiągnąć wzajemne zrozumienie, szczerłość; osiągnąć szczęście, miłość, zaufanie w małżeństwie; dokonać właściwego wyboru partnera.

Niepokojąco duża część badanych nie ma w ogóle sprecyzowanych w tym zakresie celów i odpowiada, że nie chce osiągnąć nic bądź nie wie, co chciałaby osiągnąć.

W zakresie spraw związanych z wykonywaniem zawodu badani chcieliby osiągać najczęściej przez pracę samowychowawczą: wiedzę o przyszłym zawodzie, wysokie kwalifikacje; uznanie w pracy, sukcesy zawodowe, zrozumienie u kolegów i przełożonych, dobre współzycie i współpracę z nimi; odpowiednie cechy osobowości i charakteru ułatwiające wykonywanie zawodu. Spora część młodzieży nie posiada odpowiednio sprecyzowanych celów związanych z wykonywaniem przeszłego zawodu. Świadczy o tym choćby spora ilość osób, które nie udzieliły odpowiedzi w ogóle, a także łączna ilość badanych, którzy wyrazili opinię, że nie chcą osiągnąć niczego bądź nie wiedzą, co chcieliby osiągnąć.

W stosunku do różnych przejawów życia społecznego badani chcieliby osiągać najczęściej przez pracę samowychowawczą następujące cele: większe zaangażowanie sprawami społecznymi, lepsze ich zrozumienie, użyteczność społeczną; dobre współzycie i współpracę z ludźmi.

I tym razem spora część młodzieży nie posiada odpowiednio sprecyzowanych celów, jakie chciałaby zrealizować w przyszłym życiu społecznym. Przemawia za tym duży odsetek badanych, którzy stwierdzają, że nie chcą osiągnąć niczego albo nie wiedzą, co chcieliby osiągnąć, oraz duży odsetek osób, które nie udzieliły żadnej odpowiedzi.

Rekapitułując podkreślić trzeba, że badani o wiele łatwiej i precyzyjniej formułują cele, jakie chcieliby osiągać przez pracę samowychowawczą, w zakresie zmian strukturalnych swojej osobowości niż w zakresie działań odnoszących się do przyzgo funkcjonowania społecznego.

## 2. Dobór metod realizacji celów samowychowania

O metodzie można powiedzieć najogólniej, że jest ona sposobem umożliwiającym uzyskanie oczekiwanego rezultatu. Jej użycie zawsze wiąże się z realizacją jakiegoś działania.

Poniżej przedstawiamy rodzaje metod, przy użyciu których badana młodzież realizuje swoje cele samowychowawcze. Odpowiednie dane liczbowe zebraliśmy przez zadanie młodzieży następujących pytań. Czy pracując nad doskonaleniem siebie starał(a) się Pan(i) lub stara o odpowiedni dobór otoczenia (kolegów, przyjaciół), które reprezentowałoby mniej więcej takie same cele, dążenia, poziom umysłowy, zapatrywania, upodobania itp.? 2) Czy analizuje i ocenia Pan(i) błędy popełnione w kontaktach z ludźmi? 3) Czy w pracy samowychowawczej naśladował(ła) Pan(i) lub naśladowe jakiś wzór osobowy? 4) Doskonalenie siebie, wyzbywanie się cech niepożądanych, a nabywanie wartościowych, jest możliwe dzięki odpowiednim ćwiczeniom polegającym na powtarzaniu określonych czynności. Czy stosuje Pan(i)

takie ćwiczenia? 5) Człowiek może aprobować lub dezaprobować swoje zachowanie i działanie, czyli zajmować wobec siebie określoną postawę uczuciową. Czy stosuje Pan(i) takie ćwiczenia? 6) Bardzo często obiecujemy sobie, że jeśli wykonamy jakąś trudną czynność, zadanie, to „nagrodzimy” swój wysiłek, np. pójdę do teatru, dyskoteki itp. W przypadkach niewykonania zaplanowanych działań wymierzamy sobie również i „kary”. Najczęściej w postaci pozbawienia się na jakiś czas czegoś, co lubimy, co sprawia nam przyjemność. Czy Pan(i) stosuje w pracy nad sobą wspomniane nagrody i kary?

Każde z tych pytań dotyczy jednej metody (sposobu) realizowania przez badanych odpowiednich celów samowychowania. Układ chronologiczny powyższych pytań wskazuje, że metodami, o których staraliśmy się zebrać odpowiednie informacje, są kolejno: metoda odpowiedniego doboru otoczenia, metoda samoanalizy i samooceny, metoda naśladowania wzorów, metoda ćwiczenia, metoda aprobaty i dezaprobaty oraz metoda nagrody i kary. Nie są to, na pewno, wszystkie metody, z jakich korzysta się w działaniach samowychowawczych. Ale, jak wynika to z badań, należą one do najczęściej stosowanych w pracy nad sobą.

Czy i w jakim stopniu wymienione metody stosowane są w pracy samowychowawczej przez badaną młodzież? Odpowiedź na to pytanie daje poniższa tabela.

Rodzaje odpowiedzi	Rodzaje metod											
	Metoda doboru otoczenia		Metoda samoanalizy i samooceny		Metoda naśladowania wzorów		Metoda ćwiczenia		Metoda aprobaty i dezaprobaty		Metoda nagrody i kary	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Stosuje	491	72,5	647	95,6	402	59,4	409	60,4	577	85,2	344	50,8
Nie stosuje	136	20,1	14	2,1	249	36,8	190	28,1	68	10,0	311	46,0
Inne	31	4,6	6	0,9	7	1,0	16	2,4	14	2,1	—	—
Brak odpowiedzi	19	2,8	10	1,4	19	2,8	62	9,1	18	2,7	22	3,2

Okazuje się, że najczęściej stosowanymi metodami realizowania celów samowychowania są metody: samoanalizy i samooceny, aprobaty i dezaprobaty oraz odpowiedniego doboru otoczenia.

Samoanaliza i samoocena swojej osoby oraz własnego działania jest bezspornie podstawowym sposobem umożliwiającym realizację działań samowychowawczych. Obserwując i wartościując siebie człowiek wyrabia sobie określone ustosunkowanie interpersonalne. W wyniku tego podejmuje odpowiednie działania rzeczywiste (bądź symboliczne), które prowadzą do dokonywania zmian w strukturze własnej osobowości.

Aprobata i dezaprobata spełniają w pracy samowychowawczej równie doniosłą rolę. Mają one znaczenie pobudzające. Aprobata zachęca do postępowania zgodnego z narzuconymi lub przyjętymi uprzednio normami i przepisami. Dezaprobata zaś spełnia rolę profilaktyczną. Zwraca uwagę na odstępstwa od przyjętych norm i przepisów, działa hamujące, zapobiega działaniom niepożądanym. Cechą aprobaty i dezaprobaty jest stałe występowanie pierwiastka emocjonalnego

(postawy emocjonalne). Postawa emocjonalna do swobodnej osobę jest również ważna, jak postawa intelektualna. Uczucia stanowią siłę dyktującą i wyznalczającą, nie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wartości. Są siłami, które budzą i działają. Uzupełniają wyobrażenie o sobie, zamierzają i wyznaczają aktywności. Budzą odwagę i wiarę we własne zdolności i siły. Wreszcie odpowiedni dobór środowiska, grupy, to najczęściej stosowanych przez badaną młodzież metod realizacji celów samowychowania i odgrywa także niepoślednią rolę w pracy nad sobą. Z badań wielu psychologów wynika, że standardy grupowe, modele aspiracji grup, których dana jednostka jest członkiem, stanowią swoistą podstawę odniesienia, z którą jest porównywany i w stosunku do której jest oceniany poziom każdorazowo wykonywanej czynności. W oparciu o ten standard jednostka samowychowująca się modeluje najczęściej własny poziom aspiracji. Nie pozostaje więc obojętne, z kim porzestajemy, z kim współzujemy. Właściwy dobór otoczenia może mieć niewątpliwie duży wpływ na powodzenie pracy nad sobą.

Po tych wyjaśnieniach rozpatrzeć jeszcze warto jedną kwestię. Co badani sądzą o skuteczności stosowanych przez siebie metod realizowania celów samowychowania? Albo inaczej, czy stosowane przez nich metody pozwalają im łatwiej i skuteczniej osiągać zamierzone cele samowychowawcze?

Z opinii studentów wynika, że metodami sprzyjającymi najbardziej osiągnięciu zamierzonych celów samowychowawczych są metody: aprobaty i dezaprobaty, samoanalizy i samooceny oraz doboru otoczenia. Są to więc te same metody, jakie badani stosują najczęściej w pracy nad sobą. Spora jednak część studentów przypisuje tymże samym metodom jedynie skuteczność ograniczoną, niewielką. Nie można zatem mówić w tym przypadku o zgodności opinii. Metodami wykazującymi największy brak skuteczności w osiągnięciu celów samowychowawczych okazały się metody: naśladowania wzorów, nagrody i kary oraz ćwiczenia.

\*  
\*  
\*

Nietrudno zauważyć, że badani studenci stawiający sobie określone cele samowychowawcze dążą do osiągnięcia konkretnych wartości praktycznych, a więc życiowych. Realizacja celu ma zmusić w życiu pomagać i służyć, urzeczywistniać liczne zamiary praktyczne. Można powiedzieć w związku z tym, że podejmowana i realizowana praca samowychowawcza ma pomagać młodzieży w rozwiązywaniu przez nią licznych problemów życiowych — osobistych, rodzinnych, zawodowych, społecznych, ideologicznych i innych.

Proces wychowania studentów organizowany w uczelni powinien przeto uwzględniać w większym niż dotąd stopniu obserwowane u młodzieży tendencje do pracy samowychowawczej. Istnieje konieczność udzielania stałej i możliwie wszechstronnej pomocy wychowankom podejmującym i realizującym pracę samowychowawczą. Pomoc ta powinna się przejawiać, naszym zdaniem, w:

- budzeniu zainteresowań i motywacji do pracy nad sobą,
- mobilizowaniu i ośmielaniu do niej,
- stwarzaniu coraz bardziej korzystnych warunków do prowadzenia tej pracy,
- podsuwaniu odpowiednich norm i standardów zachowań,
- dostarczaniu wartościowych wzorów i przykładów,
- udzielaniu pomocy w formowaniu programu, w jego realizacji i modyfikowaniu go w toku tej pracy,
- zachęcaniu do samoanalizy i samokontroli,
- właściwym kształtowaniu potrzeb i postaw w oparciu o podsuwane wzory życia i działania,
- uczeniu umiejętności wyboru modelu — stylu życia, norm moralnych,

— zwracaniu uwagi na odpowiedniość celów postulowanych w stosunku do posiadanych warunków osobistych.

Wszystkim nam zależy na kształtowaniu u młodego pokolenia postaw zorientowanych na wzrost i ekspansję własnego „ja”, na tzw. samorealizację (czyli maksymalne wykorzystanie własnych możliwości psychofizycznych). Wdrażanie do samowychowania, do samodzielnego rozwiązywania przez młodzież nowych problemów moralnych, doskonalenia siebie i warunków środowiska stać się powinno naczelnym celem całego procesu dydaktyczno-wychowawczego przebiegającego w naszych uczelniach.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## MIECZYŚLAW ORYL: SZKOŁA CAŁODZIENNA NA WSI

Warszawa 1976, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, ss. 200

Szkoły całodzienne zaczęto w różnych krajach organizować już w pierwszej połowie XX wieku, jednak dopiero po drugiej wojnie światowej w związku z masowym zatrudnieniem kobiet i koniecznością zapewnienia dzieciom opieki poza domem zaczęły się rozpowszechniać coraz liczniej. Powstawały również w Polsce, jednak z powodu wyższego u nas niż w innych krajach europejskich przyrostu naturalnego i konieczności organizowania nauczania szkolnego na dwie, a nawet na trzy zmiany skutkiem zniszczeń wojennych i związanego z tym niedoboru budynków szkolnych, rozwijały się one daleko skromniej i wolniej. Szkoły całodzienne powstawały przede wszystkim w miastach, rzadziej na wsiach, gdzie dzieci były po lekcjach zatrudniane przez rodziców w gospodarstwie rolnym.

Książka Oryla jest pierwszą polską książką o szkole całodziennej, książką tym ciekawszą, że omawia pracę szkoły całodziennej na wsi. Autor jest znany ze swych prac na temat oświaty wiejskiej, tym chętniej bierzemy ją do ręki, gdyż napisał ją nieprzeciętny znawca, który wiele lat swego życia przepracował na wsi.

Autor stwierdził, że dziecko wiejskie jest przeciążone pracą w gospodarstwie rodziców, na którą przeznaczają codziennie przeciętnie 6 godzin. Skutkiem tego najczęściej albo wcale nie odrabia zadań domowych, albo zabiera się do nich dopiero późnym wieczorem, kiedy jest już zmęczone i śpiące. Rezultaty tego są żałosne, zaledwie 500/0 dzieci kończyło szkołę we właściwym terminie, a wielu uczniów przerywało swoje wykształcenie w klasie VI lub nawet niższej. Stan ten może zmienić jedynie wprowadzenie szkoły całodziennej.

Autor podjął się zbadania pracy trzech takich szkół wiejskich w Polsce centralnej. Zorganizował w nich eksperyment badawczo-wdrożeniowy, przeprowadzał w tych szkołach systematyczne hospitacje zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, dwukrotnie zastosował badania ankietowe nauczycieli, rodziców i uczniów, dorywczo wywiady z dyrektorami i innymi osobami. Postępy szkolne uczniów zostały zbadane testami osiągnięć szkolnych, a rozwój umysłowy testami Ravena. A ponieważ wywiady z dyrektorami wykazały, że oceniają oni nauczycieli bardzo jednostronnie, autor opracował dla przełożonych odpowiednie kryteria oceny nauczycieli. Kryteria te umieszczone w książce mogą nauczycielom pomóc w ich własnej samoocenie, bez samooceny przecież trudno mówić o doskonaleniu się w zawodzie. Wśród wymienionych kryteriów spotykamy też takie cechy osobowości, jak motywacje, potrzeby, dążenia. Może coś o nich powiedzieć nauczyciel, korzystający z tych kryteriów we własnej samoocenie, bo je przeżywa wewnętrznie, jednak trudno sobie wyobrazić, jak ma je rozpoznać i ustalić ich natężenie sprawujący nadzór przełożony nauczyciela.

Zajęcia szkoły były tak zorganizowane, że lekcje odbywały się przed południem, a zajęcia w kołach przedmiotowych i artystycznych, w organizacjach dziecięcych i w samorządzie, ćwiczenia sportowe — po południu. Zadania domowe dzieci odrabiała w szkole, jednak nie w godzinach popołudniowych, kiedy były zmęczone odbitymi lekcjami. Na wzór przedwojennych doświadczeń szkoły handlowej Zgromadzenia Kupców w Warszawie Oryl przedłużył lekcje do 70 minut, dzieląc je na część przeznaczoną na opracowanie nowego materiału i następującą bezpośrednio po niej część, kiedy dzieci pod nadzorem nauczyciela odrabiali ćwiczenia lub uczyły się wskazanych przez niego treści. Autor daje szczegółowe sprawozdania różnych

typów lekcji i zajęć pozalekcyjnych przeprowadzonych w wymienionych szkołach. W opisach tych zaznacza się silny wpływ opracowań dydaktycznych Okonia.

Taka organizacja lekcji spowodowała, że czas pracy na lekcji przedłużył się w klasie II o jedną godzinę dziennie, dochodząc do dwóch godzin w klasach VII i VIII. Pozwalała ona lepiej niż dotychczas rozwijać zainteresowania dzieci, uwzględniać różnice indywidualne, służyć pomocą (nie opieką, jak pisze autor) uczniom zdolnym, przyzwyczajała do planowej pracy, stwarzała też lepsze możliwości poznania i oceny uczniów.

Zaznacza się też trudności, zwłaszcza lokalowe. Budynki szkolne nie były dostosowane do pracy całodziennej. Prowadzenie wszystkich zajęć w izbach lekcyjnych o ograniczonej powierzchni ograniczenie swobody uczniów. Niekorzystne wpływy środowiska sprawiły, że wśród dzieci przyjętych do klas wstępnych 45% wykazało brak dojrzałości szkolnej. Dzieci były nieśmiałe i początkowo w ogóle nie chciały mówić. Mimo to, w oddziale wstępnym przyjęto do klasy I jeszcze 30% dzieci niedojrzałych. Nasuwają się wątpliwości, czy zajęcia były właściwie dobrane i czy istnieć mogłyby te umiejętności, które są potrzebne do startowania w klasie I. Istnieć może

Wyniki przeprowadzonego eksperymentu były jednak pomyślne. Bardzo znacznie obniżyły się oceny niedostateczne, a wzrosły dobre i bardzo dobre. Dyrektorzy stwierdzili na zebraniach rady pedagogicznej zwiększone poczucie odpowiedzialności nauczycieli za wyniki nauczania i wychowania. Nauczycielom wydłużył się czas pracy na zajęciach pozalekcyjnych, a przygotowanie się na lekcje zajęło im do dwóch godzin dziennie.

Autor obliczył, że wydatki wiejskiej szkoły całodziennej o 126 uczniach wzrosły o ponad pół miliona zł rocznie. Wzrost wydatków spowodowały głównie dożywianie dzieci w czasie pobytu w szkole oraz godziny ponadwymiarowe nauczycieli oraz dodatkowe etaty.

Autor podaje też przykładowo plany zajęć, które wskazują, jak praca uczniów podzielona jest w ciągu całego dnia. Uderza, że lekcje matematyki bardzo często występują jako ostatnie (str. 84), chociaż wiadomo, że są to dla uczniów lekcje najtrudniejsze i że wobec tego korzystniej jest umieścić je w godzinach, kiedy koncentracja uwagi jest największa. A przecież według cytowanej przez Oryla na str. 19 Antropowej najefektywniejsza pod tym względem jest druga lekcja.

Opisy zawarte w książce wykazują, że autor jest dobrym obserwatorem i doświadczonym praktykiem, umiejącym korzystać z dorobku nauk pedagogicznych. Z książki jego dużo będą mogli skorzystać nauczyciele.

L. Bandura

**BARBARA WILGOCKA-OKOŃ:**  
**OBCIĄŻENIE UCZNIÓW A OPTYMALIZACJA PRACY SZKOŁY**  
 Warszawa 1976, Wydawnictwa Naukowe, ss. 237, cena 22 zł

Książka, którą Autorka przekazała czytelnikom, zajmuje się zagadnieniami obciążenia uczniów nauką szkolną. Jest to problem interesujący od lat pedagogów, psychologów i lekarzy. Podejmowano w tym celu wiele badań. Przyczyn przeciążenia upatrywano w przeładunku programów i podręczników, w złej organizacji nauki w szkole i w domu, w nieznanym metod pracy umysłowej wśród uczniów oraz w niedostatkach pracy nauczycieli. Ostatnio zaś, odkąd uczniowie, obok godzin przeznaczonych na pracę domową, coraz więcej czasu zaczęli poświęcać na kontakt ze środkami masowego przekazu, przeciążenie zajęciami zaczęto traktować jako główną przyczynę zakłócenia rytmu rozwojowego uczniów.

W poszukiwaniu odpowiedzi na wiele pytań postawionych w licznych dyskusjach Instytut Badań Pedagogicznych podjął w roku 1971/72 ogólnopolskie badania diagnostyczne nad rzeczywistym obciążeniem uczniów nauką szkolną.

W badaniach szukano odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania:

- 1) Jaki jest stopień obciążenia uczniów różnych typów szkół nauką szkolną w domu?
- 2) Jakiego rodzaju czynniki wpływają na rozmiar tego obciążenia?

W badaniach chodziło konkretnie o to, czy nadmierne obciążenie nauką dotyczy wszystkich uczniów, czy tylko niektórych, czy wiąże się z typem szkoły, poziomem nauczania, warunkami środowiskowymi, czy z innymi czynnikami, a jeżeli tak, to z jakimi.

Celem uzyskania informacji o rzeczywistych rozmiarach obciążenia uczniów nauką szkolną w domu, zależnościach między obciążeniem uczniów nauką a wymaganiami szkoły oraz możliwościami intelektualnymi i fizycznymi ucznia zastosowano zestaw odpowiednio dobranych narzędzi badawczych. Główne narzędzie badawcze stanowił formularz czasu, za pomocą którego w ciągu sześciu tygodni badań zrekonstruowano tzw. teoretyczny tydzień budżetu czasu ucznia. Pozostałe narzędzia badawcze służyć miały do zebrania informacji o szkole i uczniu w celu ustalenia stopnia, w jakim zespół czynników związanych z wymaganiami szkoły i możliwościami uczniów wpływa na rozmiar obciążenia nauką szkolną w domu. Zebrany materiał był bardzo obszerny, tak że wymagał opracowania za pomocą maszyn matematycznych.

Książka koncentruje się głównie na kwestii rozmiarów obciążenia uczniów pracą szkolną w powiązaniu z czynnościami czasu wolnego oraz zaspokojenia zainteresowań własnych. Analizie poddano całodobowy budżet czasu uczniów szkół podstawowych i średnich. Część pierwsza książki obejmuje problem uczenia się oraz higieny pracy umysłowej. Poszczególne rozdziały omawiają metodologię badań nad budżetem czasu. Część druga obejmuje szczegółową analizę wyników uzyskanych w badaniach prowadzonych przez Autorkę. Analiza ta dotyczy zarówno podstawowych, jak i bardziej szczegółowych czynności związanych z zajęciami obowiązkowymi ze spędzaniem czasu wolnego i zaspokajaniem potrzeb biologicznych.

W piśmie okólnym Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.V.1969 w sprawie organizowania pracy domowej czytamy: „Należy jednak z całym naciskiem podkreślić, iż pewne ujemne zjawiska mogą zniknąć przede wszystkim przy zmianie metod nauczania i stylu pracy poszczególnych szkół. Zwłaszcza jedna z nieprawidłowości, która urosła ostatnio do sprawy powszechnie obserwowanej i sygnalizowanej przez nadzór pedagogiczny i rodziców oraz prasę, wymaga pilnych poczynań kierowników i dyrektorów, wychowawców klas i nauczycieli. Chodzi tu o nadmierne i nieuzasadnione obciążenie uczniów pracą domową ze wszystkich przedmiotów, i to głównie w formie pisemnej. Obserwuje się u wielu nauczycieli niepokojącą tendencję do przerzucania podstawowej pracy dydaktycznej z lekcji na zajęcia domowe, przy nieliczeniu się z istotnymi możliwościami — czasem i wydolnością fizyczną ucznia i niedostrzeganiem innych jego obowiązków.” W dalszej części pisma określa się możliwości przeciwdziałania temu stanowi rzeczy. Mówi się więc, że: „Analiza aktualnej sytuacji wskazuje, że rozsądne określenie zakresu form i zadań domowych ucznia z poszczególnych przedmiotów jest sprawą pilną i nieodzowną. W tej sprawie Centralny Ośrodek Metodyczny przesłał szkołom odpowiednie wytyczne. Wychowawców klas zobowiązuje się do systematycznego wypełniania zadań wynikających z zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 28.XI.1964 (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 13. poz. 148) w sprawie wytycznych do pracy wychowawcy klasy, a zwłaszcza wiążących się z organizacją zajęć uczniów w klasach, w pracowniach i w warsztatach oraz z wymiarem i rozkładem pracy wyznaczonej im do wykonania w domu. Jednocześnie zaleca się wszystkim nauczycielom współdziałanie z wychowawcami klas. Dyrektorzy i kierownicy szkół omówią na posiedzeniach rad pedago-



gicznych zagadnienia unowocześniania procesu dydaktycznego w szkole ze specjalnym uwzględnieniem właściwego i jedynie uzasadnionego obowiązku obciążenia uczniów pracą szkolną w domu. Rady pedagogiczne uczynią te sprawy przedmiotem stałej troski i uwagi oraz elementem współpracy z rodzicami.

Wszystkie te poczynania zmierzały do właściwego odciążenia uczniów nauką w szkole, a szczególnie pracą szkolną w domu, ponieważ zagadnienie to było głównie przedmiotem szerokiej dyskusji na łamach prasy i w życiu codziennym. Niepokoje budził często obserwowany fakt wielogodzinnego odrabiania lekcji szkolnych w domu. Nasuwają się tu dwa pytania:

1. Czy dotyczyło to całej młodzieży tak szkół podstawowych, jak i średnich, czy tylko wychowanków określonych typów szkół lub poziomów nauczania, czy dotyczyło tylko jednostek?

2. Z jakiego typu czynnikami związane jest nadmierne obciążenie uczniów: z wymaganiem szkoły, z możliwościami psychofizycznymi uczniów, czy z warunkami środowiskowymi.

Odpowiedzi na te pytania uzyskać można wówczas, jeżeli badania przeprowadzone będą na szeroka skalę. Instytut Badań Pedagogicznych podjął ogólnopolskie badania diagnostyczne.

Celem tych badań było:

1. określenie stopnia obciążenia uczniów szkół podstawowych, średnich i zawodowych nauką szkolną w domu,

2. ustalenie, jakiego typu czynniki mają decydujący wpływ na rozmiar obciążenia uczniów nauką szkolną w szkole i w domu.

Badaniami objęto 59 szkół podstawowych, 45 szkół średnich ogólnokształcących oraz 9 techników. W każdej z wylosowanych szkół w wytypowanej klasie badano osmiu uczniów wylosowanych w sposób następujący: dla każdego ucznia obliczono średni wynik osiągnięć w nauczaniu na podstawie ocen z każdego przedmiotu obowiązkowego za ostatni okres szkolny. Uzyskane średnie z ocen umieszczono na liście w kolejności od najwyższej do najniższej. W zestawieniu tym wyodrębniono kategorię uczniów najlepszych, przeciętnych i najslabszych, przy czym w podziale tym przyjęto, że najlepsi reprezentować będą 1/4 część klasy, przeciętni — 1/2 część klasy, najslabsi — 1/4 część klasy.

W szkołach podstawowych badano uczniów od klasy V—VII. Ogółem przebadano 472 uczniów szkół podstawowych, 360 uczniów szkół średnich oraz 328 uczniów różnego typu szkół technicznych.

Celem badań było zdobycie informacji o rozmiarach obciążenia uczniów nauką szkolną w domu i szkole oraz o przyczynach tego obciążenia. Przyjęto również, że nie będzie się odizolowywać obowiązków, jakie są nakładane na młodzież przez środowisko społeczne, w którym pełni jakąś określoną rolę, czy w izolacji od odpooczynku i form tego odpooczynku.

Informacje dotyczące zagospodarowania czasu uczniów zbierano za pomocą formularza budżetu czasu. Oparto się na wzorze formularza opracowanego przez GUS modyfikując go do potrzeb badawczych.

Nawiązując do podziałów na czynności elementarne przyjęto następującą klasyfikację:

- 1) czynności biologiczne związane z potrzebami organizmu
- 2) obowiązkowe związane z nauką szkolną oraz pracą w domu
- 3) wypoczynkowo-rozrywkowe

ad. 1) czynności biologiczne to sen, higiena osobista, spożywanie posiłków

ad. 2) do czynności tych zaliczono pobyt w szkole, drogę z domu do szkoły, ze szkoły do domu oraz naukę w domu. Zaliczyć tu należy również prace porządkowe w domu, a dla dzieci wiejskich — pracę w polu

ad. 3) do tych czynności zaliczono czytanie książek, oglądanie telewizji, słuchanie

radia, gry i zabawy towarzyskie, spacery i wycieczki; wyodrębniono też w sposobach spędzania wolnego czasu tzw. wypoczynek bierny, określając go jako „nicnierobienie”.

Informacje zebrane od uczniów na temat czynności wykonywanych w ciągu doby stanowiły tzw. „fotografię dnia wczorajszego”. Uczeń na pierwszych godzinach zajęć szkolnych opisywał w formularzu budżetu czasu czynności dnia poprzedzającego bezpośrednio dzień badań. Formularz budżetu czasu wypełniany był siedmiokrotnie za każdym razem dla innego dnia tygodnia. Zastosowana technika obserwacji na zasadzie opisu dnia wczorajszego zapewniała uzyskanie dostatecznie szczegółowego opisu struktury budżetu czasu ucznia w ciągu całego tygodnia.

Badania przeprowadzone były w dniach 17.II. — 22.III. bezpośrednio po klasyfikacji. Uważano, że jest to właściwy moment do uzyskania obrazu przeciętnego obciążenia uczniów nauką, a więc nie uzależnionego od nietypowego raczej przeciążenia w okresie przed klasyfikacją.

W związku z tym obserwacją w badaniu objęto czynniki związane z wymaganiami szkoły, a więc program nauczania, jego zakres i układ, metody nauczania oraz warunki pracy szkoły. Wskaźnik dla tego zespołu zmiennych opracowany został w kwestionariuszu kierownika szkoły, kwestionariuszu nauczyciela, kwestionariuszu wychowawcy klasowego, w karcie nauczyciela dotyczącej prowadzenia zajęć lekcyjnych i zadawania prac szkolnych do domu oraz w karcie pracy domowej ucznia. Objęto też obserwacją czynniki związane z uczniem. Uwzględniono takie zmienne, jak: predyspozycje umysłowe ucznia (zastosowano test Ravena), stan zdrowia ucznia, jego zainteresowania i stosunek do nauki, warunki bytowe, warunki do pracy w domu, stopień zainteresowania rodziców uczniem, ogólna charakterystyka środowiska.

W badaniach koncentrowano się przede wszystkim na budżecie czasu uczniów z uwzględnieniem wszystkich czynności i określeniem proporcji między czasem zajęciem a wolnym.

Próbowano również ukazać zależność między stopniem obciążenia uczniów a innymi czynnikami, takimi jak wymagania szkolne, warunki środowiskowe ucznia i również możliwości intelektualne. Główna uwaga koncentrowała się na ukazaniu przeciętnego tygodnia pracy ucznia wszystkich typów badanych szkół.

I tak analiza badanej grupy uczniów szkół podstawowych pod kątem ilości czasu przeznaczanego na zajęcia obowiązkowe, w tym również na odrabianie lekcji, pozwala stwierdzić, że w szkole podstawowej nie występuje masowo przeciążenie uczniów nauką szkolną. Nie oznacza to jednak, że zjawisko to nie pojawia się w tym typie szkół w ogóle. Procent uczniów odrabiających lekcje więcej niż 2 godziny znacznie wzrasta w kl. VII—VIII. Takich uczniów, którzy uczą się w domu więcej niż 1,5—2 godz., jest dużo. Jeśli więc przyjmiemy, że dotychczasowe normy opracowane przez lekarzy higienistów są nieco zawyżone, to wyniknie z tego, że uczniowie dwu klas szkoły podstawowej są nazbyt obciążeni obowiązkami szkolnymi. Od czasu przeznaczanego na ich wypełnienie zależą rozmiary czasu wolnego. Jest on nieodzowny dla regeneracji sił fizycznych i psychicznych, rozwijania zdolności, zainteresowań i potrzeb kulturalnych dziecka. Właściwie zaplanowany budżet czasu uczniów uwzględniać powinien rytmiczne przeplatanie się pracy z odpoczynkiem.

Badania w szkołach średnich były przeprowadzane w takim samym zakresie. Z analizy obciążeń uczniów nauką szkolną wynika, że w stosunku do norm higienicznych duży odsetek młodzieży jest przeciążony. Łatwo dojść do wniosku, że normy te powinny ulec weryfikacji. Weryfikacji powinny też ulec programy, jak również metody i formy pracy szkolnej.

W tym miejscu należy postawić sobie pytanie: na czym polega optymalizacja? Polega ona przede wszystkim na wyborze i realizacji jednej z dwu opisanych strategii. Pierwsza z nich dotyczy szkoły podstawowej, przy czym zakłada się, że opty-

malizacja obciążeń polegałaby tu głównie na polepszaniu wydajności pracy szkoły i ucznia bez zwiększania rozmiarów obciążenia nauką i przy zachowaniu dotychczasowych wymagań szkoły. Optymalizacja zmierzałaby w tym typie szkoły do podniesienia efektywności nauczania i uczenia się, do zapewnienia lepszych niż obecnie wyników nauczania i wychowania.

Nieco inny kierunek postępowania zakłada druga strategia odnosząca się do szkoły średniej, w której odnotowano znaczne przeciążenie nauką. Optymalizacja zmierzałaby w tym wypadku do minimalizacji czasu uczenia się przy zachowaniu wyników nauczania i wychowania przynajmniej na obecnym poziomie.

Podsumowując całość badań Autorka stwierdza, że w tej sytuacji sprawą ważną jest umiejętne rozplanowanie czasu ucznia. Dotyczy ono zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej strony różnych jego czynności. Właściwe obciążenie uczniów nauką szkolną polega na poznaniu możliwości uczniów w zakresie wykonywania czynności umysłowych i zaplanowaniu działań pedagogicznych, pozwalających możliwości te rozwijać w określonym kierunku.

Do czynności wewnętrznych zaliczyć należy:

- właściwy dobór metod pracy na lekcji zmierzający do samodzielnego myślenia
- dobór zadań dostosowanych do możliwości uczniów, czyli takich, które dają szansę każdemu uczniowi tak zdolnemu, jak i mniej zdolnemu
- ustalenie trudności, jakie napotykają uczniowie, w celu znalezienia środków przeciwdziałania
- traktowanie procesu uczenia się i nauczania jako spójnej całości
- wdrożenie sposobów samodzielnego uczenia się
- dobór zadań szkolnych do domu pozwalających rozwijać samodzielność działania i myślenia
- systematyczne kontrolowanie prac szkolnych wykonywanych w domu
- oraz organizacja czynności zewnętrznych procesu uczenia się i nauczania poprzez:
  - ustalenie planu lekcyjnego zgodnie z zasadami określonymi przez lekarzy
  - przeplatanie intensywnej pracy nad lekcjami okresami odpoczynku
  - zadawanie prac szkolnych nie przekraczających określonego czasu ich wykonania
  - właściwe organizowanie uczenia się w domu.

Poczynania dydaktyczno-wychowawcze zmierzać powinny do skutecznego nauczania i uczenia się. Zadanie nauczania i uczenia się jest nie tylko umożliwieniem zdobycia wiedzy, posługiwania się nią, lecz i ukształtowania takich postaw, w których potrzeba ciągłego pogłębiania tej wiedzy, jej unowocześnienia i uzupełnienia stałaby się motorem poznawczej i zawodowej działalności człowieka.

*Maria Chymańk*

## **WŁADYSŁAW SAWICKI: PROFILAKTYKA PRZECIWAŁKOHOLÓWA WŚRÓD MŁODZIEŻY**

**Warszawa 1976, SKP, s. 219**

Zjawisko alkoholizmu jest bardzo złożonym procesem. Równocześnie podobnie jak w każdej innej dziedzinie, tak i w przypadku alkoholizmu, najważniejsze jest poznanie i zrozumienie istoty samego zjawiska. Toteż upowszechnianie problematyki alkoholizmu w społeczeństwie może stworzyć niewątpliwie korzystne warunki do walki z tym niezwykle uciążliwym zjawiskiem społecznym.

Można powiedzieć, że nie ma takich przyczyn, które usprawiedliwiłyby brak szczerości w ocenie sytuacji, uznanej przez opinię społeczną za alarmującą. Dlatego

też odpowiednie wychowanie młodego pokolenia może stanowić najbardziej skuteczny system walki z pijaństwem i alkoholizmem. Szczególną rolę w tej walce — jak słusznie podkreśla autor recenzowanej książki — można przypisać świadomym oddziaływaniom różnych typów środowisk wychowawczych czy też organizacji społeczno-politycznych.

Wśród środków przeciwdziałania podstawowym i niezastąpionym jest takie wychowanie młodego pokolenia, które zapewniłoby abstynencję dzieci i młodzieży do wieku pełnoletności i jednocześnie wywarło decydujący wpływ na postawę trzeźwości w całym późniejszym życiu.

Podstawowym warunkiem zmiany sytuacji w pożądanym kierunku jest dostarczenie rodzicom, wychowawcom i nauczycielom odpowiednich wskazówek dotyczących wychowania w trzeźwości dzieci i młodzieży. Nie jest to oczywiście środek ani wyłączny, ani niezawodny, zaznajomienie się jednak z takimi wskazówkami może stanowić początek długotrwałego i wielostronnie uwarunkowanego procesu wychowawczego.

Z uznaniem należy powitać więc wydaną przez Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy edycję dra Władysława Sawickiego pt. „Profilaktyka przeciwalkoholowa wśród młodzieży”, która niewątpliwie stanowi pierwsze opracowanie omawianej tu problematyki przez pedagoga i w szerokim ujęciu pedagogicznym. Jeśli idzie o ogólną charakterystykę prezentowanego tu Czytelnikowi opracowania, to można stwierdzić, że dwie sprawy zostały specjalnie zaakceptowane, a mianowicie: informacja o istocie problemu alkoholowego oraz ściśły związek wychowania w trzeźwości z ogólnym celem, zasadami i metodami wychowania w państwie socjalistycznym.

Zasadniczym zadaniem, jakie postawił sobie autor omawianej tu książki, było wypełnienie luki istniejącej w literaturze na temat wychowania w trzeźwości młodego pokolenia, a także dostarczenia obiektywnych, opartych na współczesnym stanie wiedzy informacji o alkoholu, obyczajach i skutkach jego spożycia.

Przechodząc do szczegółowego omówienia zawartości tematycznej prezentowanej tu publikacji można stwierdzić, że autor zawarł swe rozważania w siedmiu rozdziałach podstawowych, a także opatrzył bogatą biografią przedmiotu.

Rozdział I — „Młodzież a alkohol”, zawiera wiadomości wstępne dotyczące uwarunkowań społeczno-historycznych nadużywania spożycia alkoholu w Polsce, czynników wpływających na uzależnienie się organizmu człowieka od napojów alkoholowych oraz szkód biologicznych wynikających z jego spożywania. W dalszej części rozdziału przedstawiono sytuację dzieci i młodzieży w społeczności dorosłych, ich obcowanie w kręgu określonych wzorców naukowo-społecznych i obyczajowych — w tym ze szczególnym uwzględnieniem destruktywnej roli alkoholu. Ponadto autor wiele miejsca poświęcił przedstawieniu alkoholu jako czynnika „antypedagogicznego” — niszczącego życie psychiczne młodego człowieka oraz jego osobowość, tworząc patologicznie społeczne kierunki jego działania.

Rozdział II — „Wpływ środowiska wielkomiejskiego na postawy młodzieży”, wprowadza czytelnika w specyfikę środowiska wielkomiejskiego z jego postępującym procesem urbanizacji i zwiększającą się rolą środowiska kulturowego w wielkim mieście, a zwłaszcza jego wpływu na proces wychowania.

Znaczna część rozdziału gromadzi materiał dotyczący zagadnień bardzo istotnych z pedagogicznego punktu widzenia, a mianowicie nadużywania alkoholu przez dzieci i młodzież jako wyrazu nieprzystosowania społecznego. Słusznie podkreśla tu autor, że w odniesieniu do młodzieży należy rozpatrywać nieco inaczej wpływ alkoholu na popełnione przestępstwa. Przystępczość nieletnich jest bowiem dwójako powiązana z konsumpcją alkoholu, gdyż wiąże się bezpośrednio ze spożywaniem napojów alkoholowych bądź też przez ich otoczenie.

Równocześnie słusznie podkreśla W. Sawicki, że trudną walkę z alkoholizowaniem się młodzieży i z alkoholizmem w ogóle utrudnia ogromnie jeszcze jeden problem

społeczny — brak poczucia odpowiedzialności osobistej każdego członka społeczeństwa za istniejącą sytuację. Temu też zagadnieniu został poświęcony końcowy fragment omawianego rozdziału.

Rozdział III — „Poznanie środowisk społecznych młodzieży”, stanowi metodologiczną część opracowania poświęconą metodologii poznawania różnorodnych środowisk młodzieży. Autor trafnie podkreśla, że empiryczne badania z zakresu walki z alkoholizmem i szerzenie działalności profilaktycznej w różnych środowiskach powinny być skierowane na analizę rzeczywistości społeczno-wychowawczej, tj. wykrywanie wszystkich tych czynników, które w konsekwencji kształtują obyczaj pijacki, powodują alkoholizowanie się młodzieży, przestępczość oraz demoralizację.

Ponadto zostały w tym rozdziale wskazane praktyczne możliwości wykorzystania poszczególnych typów wywiadów w walce z alkoholizmem oraz przytoczono przykłady dotyczące zastosowania wywiadu w badaniach środowiskowych o charakterze pedagogicznym. Końcowy fragment omawianego rozdziału dotyczy zagadnień związanych z rolą zadań działaczy społecznych w zakresie walki z alkoholizmem w działalności środowiskowej.

Rozdział IV — „Rola środowisk naturalnych w życiu młodzieży”, stanowi jeden z obszerniejszych fragmentów opracowania, co jest w pełni uzasadnione, gdyż dotyczy kręgu spraw i problemów niezmiernie istotnych z wychowawczego punktu widzenia. Założenie to wynika z faktu, że wśród badaczy zajmujących się problemem alkoholizmu przeważa pogląd, iż każde środowisko może i powinno być rozpatrywane jako czynnik stwarzający podłoże (skłonność) do alkoholizowania się wskutek napięć i lęków, obniżania się poziomu rozpadu mechanizmów kontroli wewnętrznej oraz jako czynnik oddziaływania wpajającego określone zwyczaje jako swoiste tło kulturowe alkoholizmu.

Przyjmując takie założenia autor skupił się na problemach dotyczących pojęcia środowiska wychowawczego, rodziny i jej zadań w walce z alkoholizmem. Poświęcenie znacznej części rozważań temu problemowi jest w pełni uzasadnione, bowiem jak istotną rolę wychowawczą powinna spełniać rodzina, świadczą przypadki negatywne.

Analiza atmosfery wewnętrznej rodziny, stylu życia, stosunku do dzieci pozwala często stwierdzić brak odpowiedzialności za przygotowanie ich do życia. Te charakterystyczne cechy źle funkcjonującej rodziny spotykamy najczęściej we wszystkich badaniach nad etologią trudności wychowawczych, alkoholizmem i przestępczością młodzieży.

Dalsze rozważania dotyczą ukazania sytuacji dziecka w rodzinie alkoholika, ochrony prawnej młodzieży i rodziny alkoholika ze szczególnym uwzględnieniem ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej, obowiązku alimentacyjnego, zapobiegania alkoholizmowi niepełnoletnich oraz ścigania przestępstw i wykroczeń popełnianych na szkodę rodziny.

Końcowy fragment został poświęcony omówieniu różnorodnych oddziaływań na dzieci i młodzież wynikających z uczestnictwa w grupach rówieśniczych ze szczególnym uwzględnieniem roli wychowawczej, jaką mogą one odegrać w pozytywnym oddziaływaniu wychowawczym na poszczególnych jej członków, jak też kształtowaniu obyczajności młodzieżowej.

Rozdział V — „Zadania szkoły w zakresie wychowania w trzeźwości dzieci i młodzieży”, stanowi zarazem najobszerniejszą część publikacji, gdyż niewątpliwie stanowi z pedagogicznego punktu widzenia teren bardzo ważny. Dobrze się więc stało, że już we wstępnych rozważaniach autor przedstawił szkołę jako określone środowisko opiekuńczo-wychowawcze, a następnie zgodnie z ogólnym tematem publikacji ukazał jej zadanie w walce z alkoholizmem.

Następnie omówiono możliwości wykorzystania zajęć pozalekcyjnych dla wychowania w trzeźwości, z równoczesnym uwzględnieniem problematyki przeciw-

alkoholowej, w toku ich prowadzenia. Zaprezentowane tu zostały różnorodne formy i metody pracy przy równoczesnym przeglądzie wykorzystania wielu urządzeń i środków techniczno-metodycznych.

Końcowy fragment zawiera omówienie spraw związanych z wprowadzaniem treści przeciwalkoholowych do systemu pedagogizacji rodziców.

Rozdział VI — „Środowiska intencjonalne i ich wpływ na młodzież”, gromadzi materiał charakteryzujący zakres potrzeb wychowawczych ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb psychicznych, społecznych oraz kulturalno-oświatowych. Dobrze się stało, że autor omawiając sprawy dotyczące potrzeb wychowawczych nie pominął tak istotnego zagadnienia, jakim jest kształtowanie właściwych postaw moralno-etycznych dzieci i młodzieży.

Następnie omawiając zadanie organizacji młodzieżowych w działalności przeciwalkoholowej stwierdza, że wiele spośród różnorodnych rozwiązań odnoszących się do omawianych tu zagadnień trzeźwości młodzieży z powodzeniem daje się zastosować w pracy tych organizacji. Nie ogranicza się tylko do teoretycznych rozważań, ale wskazuje pewne konkretne możliwości prowadzenia pracy z młodzieżą z zakresu profilaktyki przeciwalkoholowej.

Końcowe fragmenty omawianego rozdziału dotyczą spraw związanych z rozwojem młodzieżowego ruchu trzeźwości oraz możliwości kształtowania nawyku trzeźwości wśród młodych pracowników w zakładzie pracy. Jest to zagadnienie niezmiernie ważne, gdyż dotyczy nie tylko spraw związanych ze stanem ekonomicznym wynikłym ze złej pracy, lecz także stratami społecznymi czy też wypadkowością przy pracy.

Rozdział VII — „Zasadnicze kierunki pracy wychowawczej z młodzieżą”, stanowi niewątpliwie podsumowanie całokształtu rozważań autora zawartych w omawianej tu książce. Dobrze się stało, że autor w rozważaniach tych szczerze wyznaje, iż nie należy dopatrywać się gotowego zbioru niezachwianych, do każdej sytuacji pasujących wskazówek.

Końcowe rozważania dotyczą niezmiernie istotnego zagadnienia, a mianowicie profilaktyki wychowawczej. Waga problemu wynika z faktu, że o ile alkoholizm nie jest dziś już zagadnieniem zawierającym wiele tajemnic — to jednak pełna problemów jest walka z nim. Z tych też względów niedopuszczenie do wystąpienia zjawisk alkoholizmu powinno stanowić zasadniczy cel pracy z młodzieżą.

Książka została opatrzona bardzo bogatą bibliografią przedmiotu, w której autor nie ogranicza się do pozycji kluczowych, lecz przedstawia bogaty zestaw literatury o cechach interdyscyplinarnych, co w znacznym stopniu może ułatwić Czytelnikowi zapoznanie się z dorobkiem naukowym i naukopopularnym z zakresu poruszanej w książce problematyki.

Książka przeznaczona jest dla rodziców, wychowawców, a przede wszystkim nauczycieli ze wszystkich rodzajów szkół. Może ona być także wykorzystywana przez studentów oraz przez wykładowców poruszających tematykę przeciwalkoholową w zakładach pracy, na wsi itp.

Ponadto z publikacji korzystać mogą działacze społeczni, opiekunowie społeczni i działacze przeciwalkoholowi, którzy w swojej pracy środowiskowej zajmują się szczególnie problemem wykrywania negatywnych wpływów środowiska na otoczenie, spowodowanych głównie przez alkoholizm, demoralizację i niektóre choroby społeczne. Znając te czynniki oraz zakres pewnej niezbędnej pomocy mogą w odpowiednim czasie interweniować bądź też zapobiegać demoralizacji jednostek, a zwłaszcza dzieci i młodzieży poprzez odpowiednie oddziaływanie wychowawczo-profilaktyczne.

Książkę można otrzymać bezpłatnie we wszystkich oddziałach Społecznego Komitetu Przeciwalkoholowego.



## GUSTAV PAVLOVIČ: AKCELERACIA VYVINOU A SOCIALISTICKÁ ŠKOLA VEDA. Bratislava 1975.

Wydawateľstvo Slovenskej Akadémie Vied., ss. 480

Proces akceleracji rozwoju współczesnego człowieka jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych, między innymi antropologii, medycyny, psychologii, pedagogiki i socjologii. Złożoność, a zarazem wieloaspektowość akceleracji stwarza wiele trudności w badaniu tego problemu. Z dotychczasowych badań wiadomo, że skutki akceleracji są widoczne zarówno w rozwoju fizycznym, psychicznym, jak i społecznym człowieka.

W podejmowanych badaniach z jednej strony próbuje się określić, jak przemiany społeczno-ekonomiczne i kulturalne zachodzące we współczesnym życiu oddziałują na przyspieszenie rozwoju człowieka, z drugiej — jak dostosować nową organizację wielu dziedzin życia do tych zwiększonych możliwości rozwojowych.

Książka G. Pavloviča ukazuje trzy aspekty procesu akceleracji: psychologiczny, społeczny i pedagogiczny. Autor podjął się w miarę wszechstronnego zbadania różnorodnych czynników oddziałujących na przyspieszony rozwój dzieci i młodzieży, a zarazem ustalił, w jakim zakresie zjawisko akceleracji dostrzega i wykorzystuje szkoła w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Praca jest obszerną monografią składającą się z ośmiu rozdziałów i aneksu, zawierającego liczne tabele i wykresy.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Akceleracja społeczna a rozwój człowieka”, autor dokonuje syntetycznego przeglądu literatury zagranicznej, prezentuje stanowiska wielu autorów zajmujących się różnymi aspektami akceleracji, a następnie omawia założenia teoretyczne własnych badań, użyte w nich metody oraz techniki badawcze.

W toku eksperymentu „ex post facto” G. Pavlovič przeprowadził na terenie Słowacji badania rysunku dzieci w wieku 6—14 lat. Na podstawie analizy rysunku ustalał poziom umysłowy badanych dzieci, a zarazem próbował określić rodzaj i kierunek zależności między różnymi czynnikami psychologicznymi, społecznymi i pedagogicznymi a rozwojem intelektualnym dziecka.

Rozdział II, III, IV poświęcone są omówieniu przebiegu i wyników badań własnych autora.

Pierwszy etap badań był przeprowadzony w 1941 roku. Badaniami objęto 17 443 dzieci ze 108 szkół stopnia podstawowego (normalnych i specjalnych). W drugim etapie zbadano 22 391 dzieci uczęszczających w 1964 r. do 9-letniej szkoły podstawowej. Ponieważ struktura szkolnictwa podstawowego w latach przedwojennych i okupacyjnych była w Słowacji inna niż obecnie, autor dokonał selekcji materiałów zebranych w 1941 r. i wybrał do analizy porównawczej tylko te szkoły, które pod względem struktury i warunków były zbliżone do obecnej 9-letniej szkoły podstawowej. Badania w 1964 roku były przeprowadzone w tych samych miejscowościach i w tych samych miesiącach roku szkolnego, jak w 1941 roku. Badaną populację stanowiły dzieci ze szkół zlokalizowanych w miastach, osiedlach i na wsi.

Zastosowana przez G. Pavloviča metoda określania poziomu rozwoju umysłowego na podstawie rysunku dziecka jest znana i wykorzystywana w psychologii już dość dawno. Stanowi podstawę niektórych testów inteligencji (np. test Goodenough). Zależności między rozwojem umysłowym a jakością rysunku dziecka były przedmiotem badań J. Piageta, G.H. Luqueta, O. Engelmayera, w Polsce S. Szumana.

Autor przyjął w badaniach następujący podział rozwoju rysunku dziecka:

1. Stadium przygotowawcze

a) etap pierwotnych odruchów motorycznych,

b) etap bażgroty.



## 2. Stadium rysunku płaskiego (płósnoko vyjadrenia)

a) etap rysunku rozszerzonego (slupen difuznej kresby), charakteryzujący się brakiem powiązania tematycznego, rozrzuceniem na płaszczyźnie, schematyzmem,

b) etap rysunku syntetycznego (stupeń syntetickej kresky), w którym pojawia się tematyczne wiązanie pojedynczych rysunków schematycznych, dziecko umieszcza rysunek w dolnej części płaszczyzny kartonu, wzdłuż linii prostej.

## 3. Stadium rysunku trójwymiarowego (štadium rešenja tretej dimenzije)

a) etap elementarnych przejawów trójwymiarowości, charakteryzujący się tym, że w rysunku pojawia się pierwszy i drugi plan, ale brak znajomości perspektywy sprawia, że rysunki na pierwszym i drugim planie są jednakowej wielkości,

b) etap przejawiania się znajomości rzutu (Štupeń prenikanja do priestoru niektorou z projekcii), kiedy to rysunki na drugim planie są mniejsze, a w niektórych z nich pojawiają się elementy rzutu, chociaż przeważa jeszcze rysunek płaski.

W swoich badaniach autor analizuje stadium 2b, 3a i 3b. Badanie przebiegało w ten sposób, że dzieci w ciągu 40 minut rysowały obrazek ilustrujący treść wcześniej wyuczonego wiersza „Pasterka”. Wiersz był krótki i łatwy, jego treść prosta i zrozumiała. Dzieci mogły go zilustrować za pomocą znanych im schematów rysunkowych. Następnie wykonywały rysunek na zadany temat „Słoneczna droga”.

W rozdziale trzecim G. Pavlovič przeprowadza analizę porównawczą wyników badań z 1941 i 1964 r. Dla określenia statystycznej istotności różnic autor wykorzystywał między innymi test chi-kwadrat, statystykę U, współczynniki korelacji i kontyndencji.

Na podstawie analizy porównawczej danych z 1941 oraz 1964 roku autor zaobserwował następujące prawidłowości:

1. Rozwój rysunku dziecka jest funkcją wieku.
2. W rysunku syntetycznym dziewczęta badane w 1941 roku przewyższały chłopców, natomiast u dzieci badanych w 1964 r. różnice między dziewczętami i chłopcami były nieistotne statystycznie.
3. Elementy perspektywy występowały częściej w rysunkach chłopców niż dziewcząt.
4. Wystąpiła korelacja między poziomem rysunku a środowiskiem, w którym znajdowała się szkoła.
5. Wyższy poziom syntezy widoczny był w rysunkach dzieci miejskich niż u dzieci z osiedli i wsi.
6. Elementy perspektywy pojawiały się częściej również w rysunkach dzieci miejskich niż z osiedli i wsi.
7. Język graficzny rysunków dzieci badanych w 1964 roku był bogatszy niż ich rówieśników z 1941 roku.
8. Poziom umysłowy określony na podstawie rysunku wzrósł u 6-letnich dzieci wiejskich badanych w 1964 roku o 2 lata, a miejskich o rok w porównaniu z dziećmi badanymi w 1941 roku. Z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej przyrost ten malał.
9. Różnice w poziomie rozwoju umysłowego między dziećmi miejskimi a wiejskimi badanymi w 1964 roku były mniejsze niż między dziećmi miejskimi i wiejskimi z 1941 roku.

Wniosek ten, zdaniem autora, potwierdza hipotezę, że pod wpływem przyspieszonego rozwoju wszystkich stron życia społeczeństwa socjalistycznego zmniejszają się różnice między miastem a wsią.

W rozdziałach V, VI i VII G. Pavlovič analizuje wybrane aspekty procesu akceleracji.

Autor przyjął trzy zmienne zależne, tj. poziom umysłowy dziecka określony na podstawie rysunku, ocenę z wychowania plastycznego oraz średni poziom wyników w nauce.

Następnie szukał zależności zachodzących między określonymi czynnikami psychologicznymi, pedagogicznymi i społecznymi a wybranymi zmiennymi.

W grupie czynników psychologicznych autor wyodrębnił zmienne zależne takie, jak: płeć, wiek, klasa szkolna, zainteresowanie rysunkiem, temat rysunku.

Zmiennymi niezależnymi w grupie czynników społecznych były: środowisko (miasto, osada, wieś), struktura rodziny, zawód rodziców, ich wykształcenie, ilość rodzeństwa, warunki kulturalne (posiadanie telewizora, biblioteczki).

Do zmiennych niezależnych w ramach czynników pedagogicznych autor zaliczył: uczęszczanie do przedszkola, udział w zajęciach kółka plastycznego, uczęszczanie do szkoły plastycznej, przynależność do organizacji młodzieżowych, kwalifikacje nauczycieli.

Z analiz i obliczeń wynika między innymi, że:

1. Poziom umysłowy dzieci 6—14-letnich określony na podstawie rysunku jest wysoko skorelowany z wiekiem.

2. Im wyższy jest wiek dzieci szkolnych, tym istnieje mniejsza korelacja między poziomem rysunku a wiekiem oraz między oceną z wychowania plastycznego a średnią wyników w nauce.

3. Występuje wysoka korelacja między poziomem umysłowym dziewcząt określonym na podstawie rysunku a średnią ich ocen w nauce.

4. Istnieją różnice między wynikami dzieci, które lubią rysować, a tymi, które nie interesują się rysowaniem.

5. Dzieci lubiące rysować miały lepsze oceny nie tylko z wychowania plastycznego, ale również lepsze wyniki w nauce.

6. Poziom rysunków dzieci miejskich był wyższy niż ich rówieśników z osiedli i wsi.

7. Dzieci z rodzin pełnych wykazywały się wyższym poziomem rysunku (więcej przejawów syntezy i perspektywy) niż dzieci z rodzin niepełnych, najniższe wyniki miały dzieci nie posiadające matek.

8. Najlepsze wyniki w rysunku osiągnęły dzieci, których obydwój rodzice pracują — im wyższe były kwalifikacje zawodowe i wykształcenie rodziców, tym poziom rysunku dziecka pod względem występowania syntezy i perspektywy był wyższy.

— ten sam kierunek zależności wystąpił między oceną z rysunku i postęпами w nauce,

— dzieci z rodzin o lepszych warunkach kulturalnych wykazały się wyższym poziomem umysłowym w rysunku niż dzieci z rodzin o gorszych warunkach.

W grupie zmiennych „pedagogicznych” najbardziej widoczna korelacja wystąpiła między poziomem umysłowym dzieci a klasą, do której dziecko uczęszczało. Współczynnik korelacji dla tych dwóch zmiennych był najniższy w klasach najstarszych.

Dzieci uczęszczające do przedszkola miały w szkole wyższe oceny z wychowania plastycznego, a także lepsze wyniki w nauce, zwłaszcza w klasach początkowych, niż dzieci, które do przedszkola nie chodziły.

Dzieci biorące udział w zajęciach kółek plastycznych wykazywały się wyższym poziomem syntezy, lepszą znajomością perspektywy niż ich rówieśnicy na takie zajęcia nie uczęszczające.

Autor stwierdził również korzystny wpływ, jaki wywiera na rozwój rysunku dziecka pobyt w szkole całodziennej. Wpływ ten był jednak uzależniony od kwalifikacji nauczycieli prowadzących zajęcia z wychowania plastycznego.

W rozdziale VIII G. Pavlovič na podstawie uzyskanych wyników z badań własnych oraz na podstawie literatury stara się odpowiedzieć na postawione na początku pytanie, czy współczesna szkoła socjalistyczna uwzględniła w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych zwiększone możliwości rozwojowe dzieci i młodzieży.

Autor stwierdza, że nie nadaje ona za możliwościami rozwojowymi dzieci, a często nawet je hamuje.

Przyczyn tego szukać należy między innymi w stosowaniu przez szkołę tradycyjnych metod nauczania angażujących głównie pamięć, w przeladowaniu programów nadmiarem informacji, w małym powiązaniu szkoły ze środowiskiem.

By dostosować swą pracę do zwiększających się możliwości rozwojowych dzieci oraz dobrze realizować zadania wyznaczone jej przez społeczeństwo, współczesna szkoła musi intensyfikować proces nauczania, wykorzystywać w pracy dydaktyczno-wychowawczej metody aktywizujące rozwój intelektualny, społeczny i fizyczny dzieci i młodzieży.

Książka G. Pavloviča jest pozycją ciekawą i godną uwagi. Autor podjął się opracowania ważnego i trudnego problemu. Badania przeprowadzone zostały na dużej próbie, wyniki ich wnikliwie i wszechstronnie opracowane, przedstawione w sposób przejrzysty za pomocą wielu wykresów i tabel. Dla czytelnika dużym ułatwieniem w lekturze są objaśnienia w czterech językach: słowackim, rosyjskim, angielskim i francuskim. Książka zawiera również streszczenia w tychże językach, do każdego rozdziału dołączona jest obszerna bibliografia.

Badanie różnic poziomu intelektualnego między pokoleniami jest zadaniem trudnym, choćby ze względu na trudność doboru grup porównawczych równoważnych pod względem wielu czynników. Autor potrafił tę trudność w dużej mierze rozwiązać, wnioski, do których doszedł, są interesujące zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Niektóre wymagałyby może dalszej weryfikacji w badaniach empirycznych, gdyż mogą być oparte na zależnościach pozornych.

Książka G. Pavloviča w dużym zakresie poszerza i uzupełnia wiedzę czytelnika na temat procesu akceleracji.

Barbara Frątczak

### **R. M. GRANOWSKAJA: WOSPRIJATIJ E I MODIELI PAMIATI**

Leningrad 1974, Izdatielstwo „Nauka”, ss. 362

### **R. M. GRANOWSKAJA, I. J. BIERIEZNAJA: ZAPOMINANIJE I UZNAWANIE FIGUR.**

Leningrad 1974, Izdatielstwo Leningradskogo Uniwersitietia, ss. 96

We współczesnej psychologii można zaobserwować wzrost zainteresowań badaczy procesami spostrzegania i zapamiętywania; można nawet mówić o renesansie tej problematyki. Zjawisko to nie jest przypadkowe; zarówno percepcja, jak i pamięć — rozumiane w kategoriach informacyjnych — jako czynności odbierania, przechowywania i reprodukcji informacji<sup>1</sup> wiążą się ściśle z myśleniem, będącym podstawą dla szeregu ważnych procesów psychicznych. Jednocześnie czynności spostrzegania i zapamiętywania same w sobie stanowią dość ważny i interesujący obiekt badawczy.

Psychologiczne badania eksperymentalne poświęcone percepcji i pamięci mają bogatą, ponad dziewięćdziesięcioletnią historię, i wydawać by się mogło, iż w tej dziedzinie nie można już nic nowego odkryć i opisać. Jest to jednak tylko złudzenie; wystarczy, nawet pobieżnie, zapoznać się z najnowszymi pracami z zakresu psychologii ogólnej, zwłaszcza z monografiami psychologów radzieckich, aby zorientować się, iż nie jest to w pełni wyczerpana problematyka badawcza i istnieje jeszcze wiele frapujących hipotez i znaków zapytania. Na niektóre z nich pragnie w swych

<sup>1</sup> Zob. J. Koziński: Czynności myślenia (w:) Psychologia. Pod red. T. Tomaszewskiego. PWN, Warszawa 1975, s. 352; zob. także: T. Tomaszewski: Procesy spostrzegania (w:) dz. cyt., s. 226 i nast. oraz I. Kurcz: Procesy pamięci (w:) dz. cyt., s. 308 i nast.

pracach dać odpowiedź profesor psychologii Uniwersytetu w Leningradzie — Rada Michajłowna Granowska.

Procesy percepcji wzrokowej i pamięci koncentrują obecnie na sobie główną uwagę. Współcześnie spostrzeganie i zapamiętywanie pojawiają się w psychologii jako czynności o fundamentalnym znaczeniu. Ich poznanie i zrozumienie, a także uporządkowanie i wzbogacenie dotychczasowej wiedzy psychologicznej na temat ich przebiegu jest ważnym celem teoretycznym. Istnieje również cel praktyczny, jakim jest umiejętność rozwijania, kształcenia i ćwiczenia percepcji i pamięci w procesie nauczania. Oto dwa główne cele recenzowanych monografii R. M. Granowskiej.

Pierwsza z omawianych publikacji zajmuje się problemem spostrzegania i przechowywania informacji dotyczących przedmiotów wizualnych podczas procesu eksperymentalnego uczenia się. Autorka prezentuje dość złożoną teorię transformacji (przekształcania) procesów percepcji i pamięci. Procesy te dotyczą odbioru i magazynowania informacji na temat obrazów wizualnych.

Książka „Percepcja i modele pamięci” składa się z sześciu następujących rozdziałów:

Rozdział I nosi tytuł „Od spostrzegania do rozpoznawania” i omawia główne cechy formalne czynności spostrzegania, następnie opisuje przejście od spostrzegania konkretnego (szczegółowego) do percepcji globalnej (całościowej). W rozdziale tym omówiono również strukturę pamięci krótkoterminowej i długoterminowej, opisując szerzej mechanizm przejścia jednego rodzaju pamięci w drugi.

Rozdział II pt.: „Funkcjonalne elementy percepcji i struktura pamięci”, zapoznaje czytelnika z teoretycznym ujęciem struktury procesów spostrzegania i zapamiętywania; przedstawiono tutaj również ważniejsze modele teoretyczne pamięci.

Kolejne trzy rozdziały poświęcone są w całości zagadnieniom pamięci długoterminowej i krótkoterminowej.

Pracę zamyka niezwykle ciekawy rozdział opisujący mechanizmy i przebieg współdziałania pamięci długoterminowej z krótkoterminową podczas snu. W rozdziale tym Granowska stawia i rozwija szerzej dość śmiałą hipotezę o możliwości przetwarzania informacji podczas snu. Proces ten polega na przekodowaniu informacji z pamięci krótkoterminowej na długoterminową. W ślad za powyższą hipotezą autorka prezentuje własną koncepcję teoretyczną procesów magazynowania informacji.

Oceniając tę pozycję należy podkreślić bardzo udane połączenie materiału teoretycznego z danymi eksperymentalnymi; stawiane przez autorkę tezy dobrze ilustrują wyniki jej własnych prac badawczych nad percepcją i pamięcią. Z dydaktycznego punktu widzenia na uwagę zasługuje również trafne zilustrowanie omawianych zagadnień poprzez umieszczenie w tekście monografii licznych wykresów, rysunków i tabel. Dość obszerna, gdyż licząca około 500 pozycji bibliografia oraz dokładny indeks nazwisk świadczą o staranności wydania tej pracy, która z pewnością zasługuje na uwagę i zainteresować może nie tylko psychologów.

Kolejna książka Granowskiej, napisana z Iriną Jakowlewną Bierieżną, również pracownikiem naukowo-badawczym Uniwersytetu Leningradzkiego, zajmuje się mało zbadanym problemem obiektywnej, bezstronnej, ilościowej oceny percepcji i rozpoznawania figur wizualnych. W pracy przedstawiono pełny schemat metodologiczny eksperymentów oraz szczegółowo omówiono wyniki badań. Autorki badały między innymi zmiany serii znaków, percepcję tych figur, wpływ uczenia się i treningu na percepcję, zapamiętywanie i rozpoznawanie określonych znaków i figur. Praca Granowskiej i Bierieżnej pt.: „Zapamiętywanie i rozpoznawanie figur” ma duże znaczenie praktyczne.

Litery, cyfry, notacja nutowa, znaki drogowe, kartograficzne — to tylko kilka przykładów znaków i figur, z jakimi styka się człowiek prawie każdego dnia. Od umiejętności szybkiego ich rozpoznawania i trwałego zapamiętywania zależy

często wiele ważnych sytuacji życiowych. Omawiana praca może zainteresować nie tylko psychologów, ale również fizjologów, inżynierów, architektów, projektantów oraz psychiatrów, zwłaszcza ze względu na, umieszczone na końcu książki, specjalne tablice testowe do badania indywidualnego percepcji i pamięci, jak również defektów i zaburzeń spostrzegania i zapamiętywania wzrokowego. Monografia ta może zainteresować również nauczycieli.

Ujawnienie, wykrycie struktury i mechanizmów psychicznego funkcjonowania człowieka jest jednym z centralnych problemów psychologii współczesnej. Procesy spostrzegania i zapamiętywania zajmują pośród innych czynności psychicznych szczególne miejsce, gdyż żaden z nich nie może się obyć bez ich udziału. Tylko ściśle współdziałanie ich z percepcją i pamięcią gwarantuje ontogenetyczny rozwój takich ważnych czynności psychicznych, jak myślenie, mowa, podejmowanie decyzji i szeregu innych. Stąd też nie będzie chyba banałem, jeśli powiemy, iż omówione prace poruszają niezwykle ważną problematykę, mającą znaczenie nie tylko dla psychologii, ale także dla innych nauk o człowieku — i z tego względu zasługują na uwagę. Prace Granowskiej, omówione tutaj dość lakonicznie, wydają się również interesujące w sensie poznania aktualnych prądów psychologii radzieckiej.

*Bożena Zych*  
*Kielce*

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

*Trybuna Ludu* jest jednym z tych dzienników, który dużo miejsca poświęca na swych łamach konkretnym sprawom wychowania, szkoły, rodziny. Twierdzenie to stanie się wyraźniejsze, gdy dodam, że rozważania na te tematy są prawie zawsze wiązaniem teorii z praktyką. Tak na przykład, gdy Kirył Kowalewski pisze (*Trybuna Ludu* nr 281/76) o twórczych poszukiwaniach w związku z 10-latką w ZSRR, a J. Kraśniewski w tym samym numerze o ujemnych skutkach improwizacji, to są to sprawy zarówno z zakresu teorii, jak praktyki, sprawy tym ważniejsze, gdy spojrzymy na nie z punktu widzenia trudności, jakie zaczynamy coraz wyraźniej dostrzegać w procesie ustalania koncepcji wielkiej reformy naszej szkoły.

### PRZYSZŁOŚĆ NASZEJ SZKOŁY

Nielatwo jest ukształtować nową organizację szkolnictwa, odpowiadającego potrzebom społeczeństwa, równie trudne jest opracowanie dla takiej nowej szkoły programów nauczania. Jesteśmy świadkami pracy nad unowocześnieniem nauczania i wychowania naszej szkoły przyszłości. Dyskusje nad projektami trwają od dość dawna i trudno by było powiedzieć, że wysuwane projekty budzą zachwyt. Raczej pewne rozczarowanie i lęk. Takie wrażenie odnoszę po przestudiowaniu numeru 11 *Nowej Szkoły*, poświęconego w całości dyskusji nad założeniami organizacyjno-programowymi 10-letniej szkoły średniej.

W zorganizowanej na wielką skalę dyskusji (240 tysięcy osób), wypowiedziano dużo interesujących uwag o projektowanych treściach nowych programów, wysunięto wiele nowych projektów i dużo zastrzeżeń. Analizy tego materiału dokonuje ponad 20 autorów, specjalistów w danej dziedzinie, ich uwagi są więc wartościową wskazówką dla prac dalszych.

Naczelna uwaga, charakteryzująca całość materiału, jest zawarta w artykule wstępnym, jakby syntetycznym. Oto: „Powszechnie uważa się, że projekt programu szkoły dziesięcioletniej jest bardzo trudny, obliczony wyłącznie na ucznia zdolnego, wymagający idealnych warunków pracy szkoły i ucznia oraz doskonałej kadry specjalistów”. Zatrzymajmy się tu na chwilę. Gdyby istotnie tak było, że brany był pod uwagę wyłącznie uczeń zdolny, to trudno byłoby takie programy przyjąć, gdyż skala uzdolnień jest różna, a mniej zdolni i niezdolni też muszą być objęci dobrym nauczaniem. „Doskonała kadra specjalistów” — to marzenie, trudne do realizacji, gdy różnego rodzaju trudności przeszkadzają w przygotowaniu do zawodu w stopniu jakim takim.

Inna uwaga o projektach: „Proponowane programy poszczególnych przedmiotów są przeładowane, a wiele treści programowych trudno byłoby zrealizować w przewidzianym wymiarze godzin”. Jeśli tak jest, to wielkiej pracy trzeba dokonać nad urealnieniem programów. Musimy dać nauczycielowi taki program, który może kształtować wszystkich uczniów i który da nauczycielowi satysfakcję, że praca jego nie musi być pobeżna z winy danych mu programów, lecz może i musi być rzetelnym kształtowaniem osobowości człowieka.

Dalsze uwagi wstępne są propozycjami zmian i modyfikacji w planie nauczania. I one nie są w pełni konsekwentnymi wnioskami, wynikającymi z analizy projektów, w każdym bądź razie dostrzegają i zalecają mądry umiar przed powzięciem decyzji.

We wstępie są również omówione wypowiedzi drukowane w *Ruchu Pedagogicz-*

nym i *Polityce*. W jednej z nich prof. J. Werle daje taką syntetyczną uwagę: „Obecny program pogłębia ucieczkę od faktów, a więc od rzeczywistości w kierunku pustostłowa” (wypowiedź zamieszczona w *Polityce* pod znamionym tytułem: „Brak koncepcji i czegoś jeszcze” — 1976, nr 20).

Pouczającą lekturą jest analiza poszczególnych przedmiotów nauczania. Odnosi się wrażenie, że niektórzy autorzy nastawili się wyraźnie na nutę chwaleńską projektów, a przedłożone oceny krytyczne są jakby zlekceważone. Tak postąpiono na przykład z wypowiedzią doc. dra M. Pyrza z Uniwersytetu Gdańskiego, który zdecydowanie ocenił projekt programu propedeutyki nauki o społeczeństwie jako nie odpowiadający wymaganiom metodologicznym i dydaktycznym.

Charakterystyczne, że w nadsyłanych wypowiedziach zespołów bardzo specjalistycznych oceny są zdecydowanie negatywne, jak to jest na przykład w opinii Komitetu Nauk Matematycznych PAN: projekt programu dla klas IV—X „jest absolutnie nie realizowany w szkole 10-letniej, co gorsze jest tak sformułowany, że nie da się go poprawić przez opuszczenie pewnych partii materiału lub przeróbki. Nie może być więc nawet podstawą dyskusji”.

Wniosek najbardziej ogólny, który nasuwa się po przestudiowaniu wszystkich opracowań, formułuję następująco: zebrane już opinie o projektach wziąć za podstawę nowych opracowań przez nowe zespoły. To uwolni od sugestii zawartych w obecnych opracowaniach i pozwoli oprzeć programy na nowych koncepcjach, zgodnych z potrzebami nowej szkoły.

## NAUCZYCIEL I UCZEŃ

Te dwa czynniki biorąc pod uwagę, można scharakteryzować przeszłość i przyszłość: były czasy, że nauczyciel dominował i decydował, idą czasy, że coraz większy w procesie nauczania i wychowania będzie udział samego ucznia. A jaka będzie rola nauczyciela? Rozważa ten problem Mieczysław Łobocki w artykule „Nauczyciel organizatorem współdziałania uczniów w toku nauczania” (*Zycie Szkoły* nr 10/1976). Bierze on pod uwagę trzy punkty widzenia: 1) rola nauczyciela w organizowaniu współdziałania uczniów w nauczaniu i korzyści wynikające z tego; 2) wymagania stawiane jeszcze jako organizatorowi współdziałania uczniów; 3) zakres i możliwości organizowania przez nauczyciela tego współdziałania. Łatwo dostrzec, że autor kładzie nacisk na funkcję organizowania przez nauczyciela aktywnej i samodzielnej czynności uczniów, widząc w tym unowocześnianie czynności szkoły.

Akcentując ideę partnerstwa i demokratyzmu jako słuszną, Łobocki widzi realizację tej idei przede wszystkim w tym, że pozwala się nauczycielowi i uczniowi pracować twórczo, „zrywając — jak pisze — z zachowaniem zrutynizowanym, charakterystycznym dla działań stereotypowych, pozbawionych elementu nowości i atrakcyjności”. Postulat ten jest bardzo trudny do zrealizowania, czego wymownym przykładem jest schematyczność i stereotypowość w pracach nauczyciela, a również lęk przed nowością w układzie i treściach w proponowanych programach nauczania.

Warunki, które winien spełniać nauczyciel pragnący nowoczesnie kierować pracą uczniów, autor widzi w sposób dość uproszczony i nie tak znów bardzo nowy. Wymienia: aktywizowanie uczniów, wyzwalanie pozytywnej motywacji, demokratyczna postawa nauczyciela, racjonalna organizacja pracy uczniów. Postulaty nie nowe, może zaniedbana w pracy szkoły najbardziej — motywacja. Autor wiąże ją z praktyczną działalnością uczniów: „Nie ulega wątpliwości, że uczeń, który poznał przedsmak konkretnej działalności praktycznej, sprężonej z jego aktywnością umysłową, a zwłaszcza z samodzielnym myśleniem, uczestniczyć będzie w procesie na-



uczania bez potrzeby ciągłego zmuszania go do tego". Autor dodaje: nie lęk lub chęć zaimponowania klasie, lecz bezinteresowne pragnienie zdobycia wiedzy.

Wydaje się, że tej bezinteresowności trzeba by uczniów uczyć przez odpowiednią organizację pracy, przez odpowiedni dobór metod i środków, przez kształtowanie stosunków uczniów do pracy w ogóle. Wiąże się z tym zasady działania H. Le Châteliiera, których realizacja — jakby tok lekcji — prowadzi do organizacji dobrej roboty: 1) jasny i ściśle określony cel; 2) warunki i środki; 3) wykonanie zamierzonej czynności; 4) kontrola wyników i wyciągnięcie wniosków.

Omawiając problem współdziałania uczniów w procesie uczenia się, autor widzi to dość po nowemu i niejednemu czytelnikowi będzie trudno przyjąć jego postulaty: pomoc w przygotowaniu lekcji, współdziałanie w prowadzeniu lekcji, współdziałanie w ocenianiu lekcji, i to zarówno pod względem metodycznym, jak merytorycznym.

Wszystko, co Łobocki postuluje, jest w pełni uzasadnione, czy jednak łatwe do przyjęcia w praktycznym działaniu? Może warto zacytować zdanie autora, że chodzi tu o nauczyciela z prawdziwego zdarzenia, który opiera się na własnej intuicji, ale również zna naukowe podstawy swej codziennej działalności pedagogicznej.

### PRZYSPOSOBIENIE DO ŻYCIA W RODZINIE

Pod takim tytułem zamieszczają *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* (nr 8, 1976) wkładkę z trzema grupami zagadnień: dyskusja nad projektem programu, problem konfliktów wewnątrzmażeńskich, relacje z doświadczeń. Prócz tego w samym numerze są omówione zagadnienia pedagogiki opiekuńczej. Omówię obszerniej uwagi kilku autorów na temat projektu programu przysposobienia do życia w rodzinie w szkole 10-letniej, gdyż wiąże się to z poprzednimi notatkami sprawozdawczymi. Piszą o tym doc. dr I. Jundziłł, H. Parol, M. Gruss. Oto kilka omówionych zagadnień:

1. Czy właściwa jest nazwa przedmiotu? Doc. Jundziłł proponuje: „Nauka o człowieku” lub „Przysposobienie do życia w świecie współczesnym”. Nazwa — rzecz raczej drugorzędna, jednak istotna, jeśli nadaje kierunek. Jedna i druga proponowana nazwa ma bardzo szeroki zakres, więc chyba nie jest również trafna.

2. Wiąże się z inną sprawą — z elastycznością projektu programu. „Nie ma w nim nadmiaru szczegółowych haseł, co umożliwi dobór treści według inwencji nauczyciela i potrzeb konkretnego zespołu uczniów”. Postulat zapewne słuszny, jakkolwiek w projekcie programu bardziej jest widoczny przepis aniżeli elastyczność.

3. Projekt programu wprowadza w klasach IX i X praktykę opiekuńczo-wychowawczą. Recenzentka ma tu również własne zdanie. Wiąże się ono z pytaniem: Czy uczniowie potrafią wychowywać dzieci i ludzi dorosłych? Skłonna jest dać odpowiedź negatywną i dział programu nazwać „Czynne uczestnictwo w życiu społecznym” lub „Praktyka w zakresie społecznego zaangażowania”. Rzecz do dyskusji, w każdym razie jest wysunięty ważny problem.

4. Ważny problem wysuwa doc. Jundziłł pod koniec artykułu: sprawa nauczyciela, jego przygotowania, kwalifikacje do prowadzenia tak ważnego i trudnego programu. Sądzi: „Przedmiot ten powinien prowadzić nauczyciel po studiach pedagogicznych. W związku z tym na wszystkich specjalizacjach pedagogicznych ... należy wprowadzić metodykę tego przedmiotu wraz z hospitacjami i lekcjami próbnymi. Natomiast dla pedagogów-absolwentów, którzy obejmą ten przedmiot, należy zorganizować studia podyplomowe”. Zapewne słuszny postulat, może słuszny, czy jednak nie powinno się to mieścić w zakresie samokształcenia nauczyciela, pracy nad sobą?

5. Sprawę kształcenia nauczycieli tego przedmiotu podejmują następnie autorki: H. Parol i M. Gruss. Obie uważają za ważne kształcenie w tym przedmiocie na-

uczycieli, ponieważ program „wymaga od prowadzącego wszechstronnej i głębokiej wiedzy psychologicznej, socjologicznej, etyczno-moralnej”. Na pewno tak, czy jednak dobrze przygotowany w uczelni nauczyciel nie zdoła pokonać drogą samokształcenia trudności tkwiących w trudnym przedmiocie?

\* \* \*

W jednej z książek wysunąłem tezę, że dobre czytanie powinno być związane z realizacją czytanych tekstów w praktyce. Recenzenci nie podjęli tego zagadnienia i pozostało ono jakby w pustce. A przecież jest ważne. Gdy J. Kraśniewski pisze o skutkach improwizacji i fałszywych troskach i gdy radziecki pedagog K. Kowalewski z z troskaniem rozważa sprawę ruchu twórczych poszukiwań, to obaj dotykają tych problemów, które znajdują swe miejsce w czasopismach i książkach i czekają na realizację. Ten tylko kłopot, że łatwiej jest postulować niż realizować, łatwiej opisywać doświadczenia aniżeli znaleźć dla nich naukowe podstawy.

Stanisław Nowaczyk

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie radzieckich czasopism pedagogicznych omówimy dwa spośród szeregu problemów poruszonych na łamach *Sowietskiej Piedadogiki*.

Jednym z nich to zagadnienie podnoszenia ideowo-naukowego poziomu nauczania przedmiotów ogólnokształcących w średniej szkole w Związku Radzieckim<sup>1</sup>. W artykule wstępnym poświęconym tej problematyce czytamy m. in., iż XXV zjazd KPZR wskazał na konieczność dalszego doskonalenia całego systemu oświaty i zawodowego przygotowania młodego pokolenia, kompleksowego podejścia do wychowania ideowo-politycznego, moralnego i wychowania przez pracę.

W artykule stwierdza się, iż jednym z ważniejszych rezultatów minionego dziesięciolecia w dziedzinie oświaty było przejście szkoły średniej na nowe treści kształcenia, opracowane zgodnie z osiągnięciami postępu naukowo-technicznego i socjalnego społeczeństwa radzieckiego. Zestaw przedmiotów w planie nauczania szkoły radzieckiej odzwierciedla podstawowe dziedziny współczesnej wiedzy i produkcji społecznej i powinien zapewnić obowiązkowy dla wszystkich dzieci i młodzieży zakres wiedzy systematycznej o prawach rozwoju przyrody i społeczeństwa. Do systemu kształcenia włączony został całokształt wiedzy naukowej pedagogicznie rozpracowanej z uwzględnieniem wymagań dydaktycznych i możliwości psychologiczno-pedagogicznych uczniów określonego wieku. Z całej różnorodności naukowych praw, teorii idei, pojęć i metod dla przedmiotu nauczania dobiera się i adaptuje z pedagogicznego punktu widzenia system wiedzy, który odpowiada treści danej nauki, celom wychowania komunistycznego, możliwościom rozwojowym uczniów i zadaniom rozwoju ich zdolności. Struktura przedmiotu nauczania różni się od struktury danej nauki i zawiera w sobie logikę nie tylko nauki, lecz również działalność poznawczą uczniów. W skład przedmiotu nauczania wchodzi podstawy metodologii danej nauki i takie komponenty, które w ogóle nie są właściwe nauce, tj. umiejętności i nawyki.

Zadanie doprowadzenia treści przedmiotów nauczania do wymogów współczesnego poziomu nauki i techniki zostało rozwiązane — czytamy w artykule — nie

<sup>1</sup> Por. O powyszeniu idiejno-naucznoego urownia prepodawanijsza obszczeobrazowatielnych przedmiotow w sredniej szkole. *Sowietskaja Piedadogika* 1976 nr 9, s. 3—9.

poprzez zwyczajne wprowadzenie do programów nowych naukowych wiadomości, teorii i faktów i nie tylko poprzez wyeliminowanie przestarzałego materiału i przeżytych pojęć. Doskonalenie kształcenia związane było ze wzmożeniem systematyczności w konstruowaniu kursów, wzrostem poziomu teoretycznego ich studiowania, odnowieniem zestawu materiału nauczania i in. Przede wszystkim rozwiązane zostało zadanie doprowadzenia wszystkich komponentów wiedzy do zgodności ze współczesnymi osiągnięciami naukowymi.

Pedagogika i psychologia dowiodły, że wcześniejsze studiowanie i uogólnianie teorii czyni dalsze nauczanie bardziej świadome, pomaga uczniom uzymyślać już znane, jak i nowe fakty, rozwija ich myślenie. Wiąże się to również ze wzmożeniem dedukcyjnej metody przedstawiania materiału, która uwalnia od konieczności zapamiętywania wielkiej liczby szczegółowych wiadomości, ponieważ wyprowadzane są one z podstawowych praw, którym podporządkowane są studiowane zjawiska. Poprzez badania psychologiczno-pedagogiczne udowodniono eksperymentalnie większe — w porównaniu z tradycyjnymi wyobrażeniami — intelektualne możliwości uczniów młodszych, zdolności osiągnięcia przez nich stosunkowo wysokiego poziomu abstrakcji i uogólniania. Sprawdzian eksperymentalny, a następnie powszechne wprowadzenie trzyletniego nauczania początkowego udowodniły, że przy odpowiednim charakterze nauczania osiąga się wysoki poziom rozwoju uczniów, opanowanie sposobami myślenia. Dla wzrostu poziomu naukowo-teoretycznego nauczania szczególnie ważny jest prawidłowy podział materiału teoretycznego między średnimi i starszymi klasami. W artykule stwierdza się, że w nowych programach zostało to uwzględnione; materiał nauczania rozłożono bardziej racjonalnie według podstawowych szczebli nauczania, ustanowiono sukcesywność od pierwszej do ostatniej klasy. Dalsze wzbogacenie treści teoretycznej ze szkoły podstawowej następowało w klasach średnich, dokąd została przesunięta część materiału z klas starszych.

Wiele uwagi w kursach nauczania udziela się kształtowaniu pojęć, szczególnie we wczesnych stadiach nauczania. Operowanie pojęciem oznacza — według autorów — wydzielenie jego istotnych cech, klasę tych przedmiotów, na które one się rozprzestrzeniają. W trakcie nauczania uczeń powinien na tyle przyswoić pojęcia, aby mógł nimi operować. Współczesna metodyka nadaje szczególne znaczenie etapowemu kształtowaniu pojęć. Wskutek psychologicznych właściwości przyswajania wiedzy przez uczniów kształtowanie skomplikowanych pojęć odbywa się stopniowo, przy narastającym poziomie trudności i systematycznym powtarzaniu materiału.

Szczególnego znaczenia nabiera dzisiaj ustalenie związków międzyprzedmiotowych w nauczaniu, opierających się na wiedzy i umiejętnościach, zdobytych z pokrewnych przedmiotów, a także na ogólnym rozwoju myślenia uczniów. Zasada powiązań międzyprzedmiotowych zakłada włączenie do planu nauczania kursów urzeczywistniających syntezę ważniejszych idei, przyswojonych z różnych przedmiotów i sprzyjających dzięki temu wypracowaniu całościowego światopoglądu naukowego.

Treść przedmiotu nauczania zawiera również opanowanie — metodami dostępnymi uczniowi — studiowanej nauki; poznanie metod badań naukowych — to ważniejsza droga do podniesienia wiedzy teoretycznej i ogólnego rozwoju uczniów.

W warunkach szybkiego rozwoju socjalno-ekonomicznego i wzrastającego potoku informacji dla skutecznej działalności w produkcji, nauce i kulturze ważny jest nie tylko zakres wiedzy nabytej w procesie nauczania, lecz i umiejętność operowania nią, samodzielność orientowania się w nowej sytuacji, podejmowanie konkretnych rozwiązań. Osiągnięcie tego celu wymaga wzmocnienia metodyki nauczania rozwijającego i wychowującego. Na równi z tradycyjnymi metodami wiele

uwagi w dydaktyce, metodykach szczegółowych i w praktyce poświęca się obecnie nauczaniu problemowemu jako jednemu z elementów systemu nauczania. Metoda badawcza, problemowe przedstawienie materiału, pogadanka poszukiwawcza — wszystko to w istotny sposób podnosi samodzielną pracę naukową uczniów. Doskonalenie metod nauczania, badanie warunków i dróg rozwoju poznawczej aktywności i samodzielności uczniów, doprowadzenie metod nauczania do zgodności z wymaganiami życia stanowi jedno z ważniejszych zadań teorii pedagogicznej i praktyki szkolnej. Szkoła i pedagogika powołane są do naukowego uzasadniania dróg i metod podnoszenia efektywności nauczania, rozwoju twórczej aktywności uczniów i wdrażania tego do praktyki.

Podstawowym zadaniem kształceniowo-wychowawczym szkoły radzieckiej jest kształtowanie u młodego pokolenia naukowego marksistowsko-leninowskiego światopoglądu, ideowych przekonań, wytrwałych bojowników o sprawę komunizmu. Dlatego przy opracowywaniu nowych treści kształcenia szczególna uwaga została zwrócona na ujawnienie możliwości każdego przedmiotu nauczania w kształtowaniu światopoglądu i wyodrębnianiu w nim systemu podstawowych idei światopoglądowych.

Postęp naukowo-techniczny nieustannie wnosi zmiany do treści i organizacji pracy, uzasadnia konieczność kształtowania u dorastających pokoleń szerokiego horyzontu politechnicznego, umiejętność szybkiego orientowania się w nowej technice, technologii, organizacji i ekonomicie produkcji. Ważniejszym środkiem rozwiązania tych zadań jest kształcenie politechniczne. W rozwiązaniu zadań kształcenia politechnicznego uczestniczą wszystkie przedmioty nauczania szkoły średniej, lecz główną rolę odgrywają przedmioty cyklu przyrodniczo-matematycznego i nauczania przez pracę.

Jednym z ważnych środków podnoszenia poziomu naukowego i ideowego ukierunkowania ogólnego kształcenia są zajęcia fakultatywne, a także szkoły i klasy z rozszerzonym programem nauczania poszczególnych przedmiotów. Doświadczenie zajęć fakultatywnych wskazuje na możliwość indywidualizowania nauczania zgodnie z zainteresowaniami i zdolnościami uczniów i zadaniami ich zawodowej orientacji. Zajęcia te utrwalają i rozwijają zainteresowania wybraną gałęzią wiedzy lub rodzajem praktycznej działalności, umożliwiają przygotowanie do wyboru zawodu i samokształcenia.

Do aktualnych zadań dalszego doskonalenia treści kształcenia odnosi się usunięcie przeciążeń w programach i podręcznikach niektórych przedmiotów nauczania (historia, fizyka i matematyka), konsekwentne przewyżczanie dublowania się materiałów nauczania (z historii, nauki o społeczeństwie i geografii ekonomicznej) poprzez wzmocnienie związków międzyprzedmiotowych, międzycyklowych i wewnątrzprzedmiotowych.

Niewykorzystane znaczne rezerwy podniesienia efektywności nauczania tkwią we wdrażaniu do procesu nauczania współczesnego wyposażenia naukowego i środków technicznych, w realizacji pedagogicznych prerogatyw gabinetowego systemu nauczania, na który przeszła szkoła radziecka. W warunkach rozwiniętego socjalizmu w stosunku do szkoły, efektywności jej pracy naukowo-wychowawczej wysuwane są zwiększone wymagania. Rozwiązanie zadań, postawionych przez XXV zjazd KPZR w dziedzinie oświaty, jest istotnym udziałem w dalszym doskonaleniu sprawy wychowania komunistycznego dorastających pokoleń.

Drugim artykułem, z którym pragniemy zapoznać Czytelników — to również artykuł wstępny zamieszczony w nr 10 *Sowietsoj Pjdagogiki*. Poświęcony jest on metodycznemu doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Por. Metodiceskoje sowierszenstwowanije uczebno-wospitatielnogo processa. *Sowietsoj Pjdagogika* 1976 nr 10, s. 3—7.

We wstępie artykułu stwierdza się, że dziewięć lat pięćdziesiątka przejdzie do historii szkoły radzieckiej i pedagogiki jako okres triumfu zasad socjalistycznego systemu wychowania i nauczania dorastających pokoleń. Jednym z ważniejszych rezultatów tych lat jest zakończenie przejścia do powszechnego średniego kształcenia. To historyczne zwycięstwo leninowskiej polityki KPZR i Państwa Radzieckiego w dziedzinie oświaty przekonująco zademonstrowało wyższość ustroju socjalistycznego, radzieckiego modelu życia, zapewniających rzeczywiście swobodny wszechstronny rozwój każdego członka społeczeństwa. Drugim nie mniej ważnym rezultatem przeprowadzonej pracy było przejście na nowe programy i podręczniki, których treść dostosowano do współczesnych wymagań nauki, techniki i kultury. Pozwoliło to na wzrost ideowego i naukowego poziomu procesu dydaktyczno-wychowawczego i pogłębienie systematycznego studiowania przez uczniów klas starszych podstaw teorii marksistowsko-leninowskiej, leninowskiej teoretycznej spuścizny, dokumentów KPZR.

Wszystko to — czytamy w artykule — w poważnym stopniu sprzyjało pozytywnemu rozwiązaniu zadań, jakie zostały postawione przez XXIV zjazd KPZR przed szkołą radziecką, a przede wszystkim zadania zakończenia przejścia do powszechnego kształcenia średniego w skali całego kraju.

Fakt ten oznacza dla radzieckiej szkoły ogólnokształcącej wejście w nowy okres: wzrasta jej odpowiedzialność za rezultaty wychowania młodego pokolenia, na plan pierwszy wysuwane jest zadanie podniesienia efektywności, jakości nauczania i wychowania.

Metodyczne doskonalenie procesu naukowo-wychowawczego stanowi jeden z głównych, decydujących warunków dalszego polepszania pracy szkoły ogólnokształcącej na drodze kompleksowego rozwiązywania zadań wychowania. W artykule stwierdza się, iż Ministerstwo Oświaty ZSRR nakreśliło szeroki program przedsięwzięć, skierowany na podniesienie jakości i efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego, określiło konkretne zadania instytutom naukowo-badawczym ANP ZSRR. Punktem wyjścia dla czekającej pracy powinno być — według autorów — pozytywne doświadczenie, nagromadzone w ostatnich latach przez szkołę i pedagogikę.

Odświeżenie treści kształcenia, idee nauczania rozwijającego, zawarte w nowych programach i podręcznikach, pobudziły do życia również efektywniejsze metody nauczania.

Badania problemów metod nauczania w minionym pięcioleciu prowadzono w następujących kierunkach: poszukiwania nowych systemów metodycznych i doskonalenia istniejących sposobów, form i środków nauczania, zabezpieczających realizację nowej treści przedmiotów nauczania; uogólnienie masowego doświadczenia szkół i nauczycieli w zakresie wdrażania metodyki nauczania, odpowiadającej modernizowanej treści kształcenia szkolnego; poszukiwania podejść do uporządkowania klasyfikacji metod nauczania celem wzmocnienia ich potencjału wychowawczego i rozwijającego. Określony wkład w rozpracowanie teorii i praktyki metod nauczania wniosły instytuty naukowo-badawcze ANP ZSRR.

Zarazem — stwierdza się w artykule — między nową treścią i wzbogaconymi organizacyjnymi formami procesu dydaktyczno-wychowawczego z jednej strony a tradycyjnymi w swojej podstawie metodami nauczania i wychowania, które szeroko stosowane są w praktyce — z drugiej strony, istnieje określona niezgodność. Problem metod nauczania i wychowania w teoretycznej pedagogice i masowej praktyce wymaga dalszego opracowania. Nie nadąża za współczesnymi wymaganiami również rozpracowanie problemów doskonalenia metod wychowania uczniów w rodzinie. Zbyt wolno prowadzone są badania, które przedstawiałyby właściwości wychowania w warunkach współczesnej rodziny, jego wzajemny związek z pracą naukowo-wychowawczą szkoły, różnych instytutów państwowych i społecznych. Słabo zbadane są zagadnie-

nia związane z rozwojowymi i indywidualno-psychologicznymi aspektami zastosowania różnych metod nauczania i wychowania uczniów.

Wszystko to wymaga znacznego wzmożenia uwagi w kierunku kompleksowego rozpracowania problemów metod nauczania i wychowania, studiowania i uogólniania doświadczeń pracy szkół, wdrażania tych metod do praktyki.

Wdrożenie do praktyki szkolnej efektywnych metod nauczania wymaga znacznego doskonalenia struktury podręcznika szkolnego. Poważnego udoskonalenia wymaga również literatura metodyczna dla nauczycieli.

Celem wypracowania nawyków i umiejętności pracy zgodnie ze współczesnymi wymaganiami należy — czytamy w artykule — wprowadzić poważne korekty do planów i programów dokształcania nauczycieli. W treściach dokształcania powinny być wzmocnione zagadnienia efektywnych metod nauczania i ich wdrażanie do praktyki szkolnej. Należy wzmocnić orientację nauczycieli w kierunku opanowania współczesnych metod nauczania.

W zakończeniu artykułu stwierdza się, iż ten krótki przegląd podstawowych kierunków rozwiązania problemów metodycznego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego dowodzi, że dla skutecznego ich badania niezbędne są zjednoczone, ściśle skoordynowane wysiłki wszystkich instytucji naukowo-badawczych Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, ich rzeczowy związek z odpowiednimi katedrami uczelni pedagogicznych i uniwersytetów.

*Józef Zalewski*

# Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

TADEUSZ CIPKOWSKI  
WARSZAWA

## Z DYSKUSJI NA XII KRAJOWYM ZJEŹDZIE DELEGATÓW ZNP

XII Krajowy Zjazd Delegatów ZNP był dużym wydarzeniem w życiu społeczno-politycznym kraju i narodu. W naszym zaś środowisku był on niewątpliwie najważniejszym wydarzeniem politycznym, dniem podsumowania i próby oceny, refleksji nad tym, czego dokonaliśmy w sferze oświaty — dla edukacji — dla nauczycieli — dla narodu!

Zjazd jak zawsze dokonał krytycznej oceny sytuacji, ukazał ogrom zmian i piękny dorobek oświatowy minionej kadencji, wskazał na wielość i złożoność oczekujących nas zadań.

XII Krajowy Zjazd Delegatów przyjął I program, który stanowić będzie generalną wytyczną w wielu sferach działania na rzecz rozwoju nowoczesnego systemu edukacji, konsekwentnej poprawy warunków pracy i życia nauczycieli i wychowawców, podnoszenia na wyższy poziom różnych form społecznej działalności związkowej.

XII Krajowy Zjazd Delegatów poprzedziła szeroka i bogata w problemy dyskusja na konferencjach sprawozdawczo-wyborczych ognisk i rad zakładowych. Uczestniczyło w niej kilkanaście tysięcy nauczycieli i nauczycieli akademickich.

Główną troską, jaka towarzyszyła tej związkowej debacie, była próba odpowiedzi na pytanie — jak kształcić i wychowywać skuteczniej?

Na zorganizowanych przed Zjazdem 9 spotkaniach z delegatami omawiano wszystkie ważne sprawy nauczycieli i szkoły, pracowników nauki i obsługi. Mówiono o sprawach kłopotliwych i trudnych, wymagających rozwiązania, wskazywano na potrzeby aktywizacji działań różnych ogniw socjalistycznego frontu wychowawczego. Dyskusja na tych spotkaniach stanowiła integralną część debaty zjazdowej, wzięło w niej udział 86 delegatów.

Dyskutanci omówili różne problemy z dziedziny oświaty i nauki, warunków życia i wychowania, podkreślali szczególną odpowiedzialność naszego „stanu” za jakość kształcenia i wychowania. Różnorodność diskutowanych problemów nie pozwoliła na omawianie w zwięzłej informacji wszystkich wystąpień. Dlatego też z konieczności przedstawimy wypowiedzi, w których dominowały problemy pedagogiczne. I tak:

Kol. Edmund Trempała — delegat z woj. bydgoskiego — mówił: „Jako reprezentant środowiska nauczycieli akademickich — pracujących w Wyższej Szkole Pedagogicznej, chciałbym zająć się problemami kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Związek Nauczycielstwa Polskiego niejednokrotnie dawał wyraz przekonaniu, że z wykształceniem nauczyciela, jego postawą moralną i zaangażowaniem wiąże się nadzieje na lepszą pracę szkoły i szybsze ukształtowanie społeczeństwa socjalistycznego. Pogląd, że mniejsza lub większa wydajność pracy szkoły czy innej placówki oświatowo-wychowawczej zależy przede wszystkim od nauczyciela — spotyka się z coraz większym uznaniem. Z kolei osobowość nauczyciela, przydatność i skuteczność jego pracy uzależniona jest od wielu czynników, przede wszystkim od uczelni kształcących kadry do tego zawodu.

Myszę, że jest stosowna okazja po temu, by podczas Krajowego Zjazdu Delegatów podkreślić nasze osiągnięcia w dziedzinie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. To właśnie tutaj — w tej sali — podczas niejednej debaty domagaliśmy się



wspólnie, aby każdy nauczyciel mógł kończyć pełne akademickie studia — i oto nasze postulaty spełniły się. Nasz kraj doczekał się chwili, że polski nauczyciel pracujący zawodowo, jak i ten, który dopiero przygotowuje się do zawodu, może ukończyć akademicką uczelnię pedagogiczną. Troska, jaką otaczają WSP władze partyjne, MNSzWiT oraz ZNP, sprawia, że rozwijają się one bez zakłóceń dając gwarancję, że dyplom magistra WSP jest równorzędny z dyplomem magistra każdej innej uczelni akademickiej w kraju.

Każda uczelnia akademicka ma do spełnienia funkcję dydaktyczną, wychowawczą i naukową. W naszej bydgoskiej uczelni funkcje te realizujemy łącznie. Nasze doświadczenia pozwalają nam wyrazić przekonanie, że uczelnia pedagogiczna powinna stanowić intencjonalne środowisko wychowania socjalistycznego, które zagwarantuje studentowi wdrożenie się do aktywności wprowadzającej go w określone funkcje i role zawodowe nauczyciela-wychowawcy.

Zdajemy sobie sprawę, że skuteczność funkcjonowania uczelni pedagogicznej jest zdeteminowana licznymi czynnikami. Efekty jej pracy zależą od właściwego funkcjonowania wszystkich elementów środowiska, ścisłego powiązania ich ze sobą i przepełnienia różnymi formami samorządności, szeroko rozumianą aktywnością społeczną, przeżywaniem postępowych tradycji i obrzędowości. Im bogatsze w przeżycia i działania będzie życie studenta w uczelni, tym lepiej potrafi on w przyszłości organizować proces pedagogiczny w szkole...

W dziedzinie kształcenia i dokształcania nauczycieli mamy jeszcze wiele do zrobienia, ale po to w tych uczelniach pracujemy, aby wspólnie z aktywnym związkowym usuwać wszelkie niedociągnięcia. W pracy tej odczuwamy pomoc ze strony partii, resortów, ZG Związku i innych instytucji współpracujących z nami."

Kol. Zygmunt Kowalski — z woj. śląskiego — stwierdził, że na zeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego należy zadać sobie pytanie: jakie są zadania każdego z nas nauczycieli dzisiaj i w najbliższej przyszłości, jakie jest generalne zadanie naszej organizacji związkowej? Bo przecież w historii naszego Związku nie zajmowaliśmy się jedynie wąsko pojętymi problemami profesjonalnymi, lecz także problemami istotnymi dla narodu i kraju.

Ogólnonarodowy program budowy socjalistycznego społeczeństwa, program doścignania i prześcignania przodujących krajów — wymaga od całego narodu wyteżenia wszystkich sił. W wysiłku tym nie może zabraknąć nauczycieli.

Jaki powinien być nauczyciel na miarę naszych czasów? Wyposażony w głęboką wiedzę i umiejętności. Warunek ten już jest realizowany. Studia wyższe nauczycieli równocześnie nadają rangę zawodowi oraz umożliwiają właściwe wywiązywanie się z naszych obowiązków. Podkreślił, że nauczyciel nie może być tylko doskonałym fachowcem, musi być głęboko zaangażowany w podstawowych problemach społecznych, musi czuć wszystkie ważne problemy nurtujące nasz naród.

Powinniśmy postawić sobie wymagania, żeby obok wiedzy reprezentować takie wartości osobowe, które moglibyśmy przekazać naszym wychowankom. Zadaniem Związku jest uświadamianie nam na co dzień naszych historycznych zadań.

Kol. Wanda Mentel — z woj. katowickiego — podjęła niektóre problemy przygotowań do reformy systemu edukacji narodowej, mówiąc między innymi: W obliczu reformy szczególnego znaczenia nabiera wychowanie przedszkolne. W br. szkolnym nowy program pracy z dziećmi sześciolletnimi został w województwie katowickim wprowadzony do dziesięciu placówek przedszkolnych. Zakłada się, że z początkiem 1977 r. zostanie uruchomiony system powszechnego przygotowania nauczycielek do pracy z nowym programem. Tymczasem prowadzimy wnikliwe obserwacje, wywiady i testy, pozwalające na dokonanie bilansu zdrowia i ogólnego rozwoju psychicznego dziecka. Wczesne wykrycie defektów w rozwoju fizycznym czy psychicznym dziecka stwarza możliwość szybkiego ich leczenia.

W związku z tym warto zastanowić się, czy pracy rozpoznawczej nie rozpocząć wcześniej, w okresie poprzedzającym ostatni rok pobytu dziecka w przedszkolu, co ułatwiłoby prowadzenie z sześciolatkami pracy wyrównawczej. Niektóre przedszkola wprowadziły taki system u siebie, ale sprawa wymaga upowszechnienia.

Ważnym czynnikiem rzutującym na realizację czekających nas zadań jest kształcenie i doskonalenie kadry. Słowa podziękowania należą się partii i władzom oświatowym za umożliwienie naszej grupie zawodowej zdobycia wyższego magisterskiego wykształcenia, co świadczy o docenianiu znaczenia wychowania przedszkolnego.

Bardzo pożyteczną formą doksztalcania, zwłaszcza w świetle czekających nas nowych zadań, są konferencje ideowo-pedagogiczne. Dobrze byłoby tylko, aby odbywały się one w godzinach rannych, a nie późnym popołudniem. W tym celu można by wykorzystać np. wolne soboty, bowiem w tych dniach frekwencja dzieci w przedszkolach jest z reguły mniejsza.

W dyskusji na temat modelu nauczyciela klas początkowych w zreformowanej szkole 10-letniej opowiadamy się za modelem nauczyciela specjalisty nauczania początkowego ze znajomością specyfiki pracy w przedszkolu. Postulujemy zatem wprowadzenie na wyższe uczelnie kierunku: nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym.

Kol. Mieczysław Marczuk — przewodniczący Sekcji Oświaty Dorosłych ZG ZNP — nawiązał do tych zadań, które mówią o ścisłym związku pomiędzy poziomem wykształcenia i wychowania naszego społeczeństwa, a wydajnością pracy produkcyjnej, społeczno-politycznej, kulturalnej we wszystkich dziedzinach życia. Oświata, a przede wszystkim kształcenie ustawiczne dorosłych, dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek, stają się podstawowym czynnikiem warunkującym dalszy dynamiczny rozwój naszego kraju i kształtowanie społeczeństwa socjalistycznego.

Oświata dorosłych jest podstawowym elementem kształcenia i rozwoju społeczeństwa. Ponad 2 mln dorosłych w Polsce skończyło w br. szkoły podstawowe. Ponad 1 mln kończy średnie szkoły różnego typu. Ponad 5 mln osób rocznie uczestniczy w różnego rodzaju formach doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Co trzeci technik pracujący w naszej gospodarce narodowej — to absolwent różnego typu szkół zawodowych dla pracujących. W różnych formach kształcenia się i doskonalenia bierze udział około 80 tys. nauczycieli.

W okresie minionej kadencji odnieśliśmy sporo sukcesów, które były wynikiem realizacji postulatów stawianych na XI Zjeździe. Wymienić należy choćby to, że dopracowaliśmy się znacznie elastyczniejszego systemu kształcenia dorosłych, wprowadzenia podstawowych studiów zawodowych, trzyletnich studiów dla pracujących, które pozwalają na zdobywanie średniego wykształcenia ogólnego i jednocześnie przygotowanie się do konkretnych zadań produkcyjnych. Ważną formą są technika dla robotników wyróżniających się swą aktywnością. Bardzo cenne jest kształcenie na poziomie średnim poprzez telewizyjne szkoły dla pracujących i uczących się. Warto podkreślić, że dla podstawowych studiów zawodowych opracowane zostały nowe programy nauczania, a także podjęto prace nad przygotowaniem nowych podręczników.

Kol. Marczuk stwierdził, że nie należy upajać się sukcesami, gdyż istnieją dalsze potrzeby. Wskazał na potrzebę systematycznego szkolenia dorosłych na wsi, potrzebę opracowania systemu tego szkolenia oraz przygotowanie nowych programów i podręczników dla szkół wiejskich dla pracujących.

Należałoby także bardziej systematycznie zająć się doksztalcaniem nauczycieli i pracowników oświaty zatrudnionych w różnego typu placówkach oświatowych dla dorosłych. Powinien być powołany specjalny instytut, który zajęłoby się spr-

wami kształcenia dorosłych, a sprawą szczególnej wagi jest powołanie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, co umożliwiłoby dalszy rozwój oświaty dla dorosłych.

Kol. Daniela Liberadzka — posłanka na Sejm PRL, delegat woj. ciechanowskiego — stwierdziła, że kiedy przed trzema laty Sejm PRL podjął uchwałę w sprawie reformy systemu edukacji narodowej — podczas debaty wskazywano na czynniki, które decydującą będą o powodzeniu tego przedsięwzięcia. Eksponowano wówczas rozstrzygającą rolę nauczyciela. Dziś możemy z pełną satysfakcją stwierdzić, że system dokształcania nauczycieli pracujących opracowany przez resorty oświaty i nauki zyskał pełną aprobatę nauczycieli — i tych, którzy podjęli trud podniesienia swoich kwalifikacji, i tych, którzy z pobudek współodpowiedzialności za jakość pracy szkoły zastępują swoich kolegów w dniach ich pobytu w uczelniach. Ważką rolę do spełnienia na tym odcinku mają podstawowe ogniwa związkowe. Istotnym elementem wspierającym wysiłki resortu oświaty, resortu nauki i całej społeczności nauczycielskiej jest działalność kulturalno-oświatowa ZNP.

Kol. Waldemar Michowicz z Uniwersytetu Łódzkiego w swej wypowiedzi nawiązał do programu działania ZNP, przedstawionego przez ustępujący Zarząd Główny, a szczególnie do dwóch kwestii: kształcenia nauczycieli i do pewnych trudności, jakie wynikły w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Wszyscy z pewnością cieszą się z tego faktu, że mamy okazję kształcić nauczycieli na poziomie studiów wyższych. Niewątpliwie wielkim osiągnięciem zarówno Związku, jak i resortu oświaty i szkolnictwa wyższego było uruchomienie studiów zaocznych, jednolitych, 4-letnich dla nauczycieli czynnych, którzy z różnych powodów nie mieli możliwości ukończenia szkoły wyższej.

Podkreślił, że do tego zagadnienia władze partyjne i państwowe podeszły z niezwykłą odpowiedzialnością. Najlepszym tego przykładem może być Uniwersytet Łódzki, w którym od samego momentu startu dzięki pomocy władz oświatowych, a przede wszystkim dzięki ogromnej energii kierownictwa uczelni i zaangażowaniu pracowników naukowo-dydaktycznych, stworzono odpowiednią bazę dydaktyczną, bazę hotelową dla nauczycieli studiujących. Te warunki spowodowały, że proces nauczania na studiach zaocznych dla nauczycieli przebiegał i przebiega sprawnie. Kolega Michowicz wskazał na inne problemy, które w jego przekonaniu rzutują na całość kształcenia.

Problem pierwszy dotyczy naboru na studia zaoczne dla nauczycieli. Zdaniem Kol. Michowicza, niezbędne jest doskonalenie systemu naboru na studia zaoczne nauczycielskie, a przede wszystkim właściwe przygotowanie kandydatów na te studia na kursach organizowanych przez Instytuty Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Drugi problem szeroko rozwinięty przez Kol. Michowicza to zadania opiekuńczo-wychowawcze szkół a kwestie ekonomiczne w oświacie i nauce.

Kol. prof. Janusz Górski — wiceminister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, stwierdził, iż pięciolatka, którą obecnie sumujemy, była ogromnie korzystna dla rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki w naszym kraju. W oparciu o Uchwałę VI Zjazdu PZPR kierownictwo partii i rządu konsekwentnie stawiły na rozwój szkolnictwa wyższego i nauki, upatrując w nim słusznie podstawowy czynnik przyspieszenia, rozwoju społeczno-gospodarczego kraju.

W okresie minionego pięciolecia zlikwidowano szereg opóźnień, które wystąpiły w szkolnictwie wyższym w latach sześćdziesiątych.

Liczba studentów kształcących się w szkołach wyższych wzrosła o ponad 40% (z 330 tys. do ok. 470 tys.).

W okresie tym zatrudnienie w szkolnictwie wyższym wzrosło o prawie 70 proc. Pozwoliło to poprawić relacje pomiędzy liczbą pracowników naukowych i stu-

dentów, stworzyło to przesłanki do doskonalenia jakości procesu dydaktycznego i wychowawczego oraz pozwoliło na szeroki rozwój badań naukowych.

Za rzecz szczególnie ważną w minionym pięcioleciu uznać należy osiągnięcia w rozwoju kształcenia nauczycieli. W tym okresie (łącznie z 1976 r.) powstało w naszym kraju 12 wyższych szkół nauczycielskich, które przekształciły się w wyższe szkoły pedagogiczne i osiągnęły status uczelni akademickiej.

Stworzyliśmy zwarty system kształcenia nauczycieli zapewniający przygotowanie do zadań wynikających z realizacji reformy systemu edukacji narodowej.

Prawie 60 proc. przyszłych nauczycieli kształci się obecnie w uniwersytetach, a około 40 proc., w wyższych szkołach pedagogicznych. Istnieje więc pełna jedność systemu. W systemie tym kształci się około 70 tys. przyszłych nauczycieli na studiach dziennych i ponad 80 tys. na studiach dla pracujących. Jest to w sumie 150 tys. albo przyszłych, albo już zatrudnionych pedagogów, co oznacza, że prawie jedna trzecia studentów w wyższych uczelniach jest tak czy inaczej powiązana ze sferą działalności pedagogicznej.

Sprawa dokształcania czynnych już nauczycieli jest niewątpliwie olbrzymim zadaniem, które stanęło przed szkolnictwem wyższym. W miarę możliwości, przy dużym zaangażowaniu kadr, zadanie to uczelnie realizują pomyślnie.

Trudności i problemy nauczycieli studiujących, a w tym kontekście rolę rad zakładowych podjęli w swoich wystąpieniach Kol. Maria Gwizdak z Warszawy i Kol. Bronisław Bury z woj. kieleckiego, Kol. Krystyna Drabat z ostrołęckiego i Kol. Stefan Myszczyński z Białegostoku.

Z uwagi na wagę poruszanych problemów skalę dokonań oraz złożoność zadań w oświacie wystąpienie Kol. Jerzego Kuberskiego przedstawiam z niewielkimi skrótami, prawie w całości. Minister mówił:

„Kadencja obecnych władz naszego Związku dobiegła końca. Przypadła ona na okres między VI i VII Zjazdem PZPR. Program partii wytyczył nam nowe i niespotykane na taką skalę w przeszłości zadania w sferze rozwoju oświaty. W 1971 r. z inicjatywy Biura Politycznego został powołany Komitet Ekspertów pod przewodnictwem prof. Jana Szczepańskiego. Komitet Ekspertów przedstawił raport, nad тезami którego odbyła się rozległa społeczna dyskusja. Biuro Polityczne i Prezydium Rządu zaaprobowwały wyniki prac Komitetu Ekspertów.

W kwietniu 1972 r. uchwalona została Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela.

13 października 1972 r. Sejm PRL podjął w rocznicę 200-lecia KEN uchwałę »O systemie edukacji narodowej«. Wniesiona pod obrady Sejmu z inicjatywy Klubu Poselskiego PZPR i pozostałych klubów uchwała proklamowała rozpoczęcie prac przygotowawczych nad upowszechnieniem szkoły średniej. Ministerstwo poprzez instytuty rozpoczęło prace przygotowawcze nad koncepcją programową 10-letniej szkoły średniej.

W międzyczasie opracowany został program wychowania przedszkolnego, który tym się różnił od poprzedniego, że obok elementów opiekuńczo-wychowawczych rozbudowane zostały zadania dydaktyczne.

Przy rozwiązywaniu tego problemu za fundamentalne uznaliśmy to zadanie, które wiąże się z objęciem wychowaniem przedszkolnym dzieci 6-letnich tak, aby rok poprzedzający rozpoczęcie nauki oznaczał wyrównanie startu szkolnego.

Chciałbym poinformować Zjazd, że to wielkie zadanie połączone z ogromnym wysiłkiem finansowym państwa, z wielkim wysiłkiem organizatorskim władz oświatowych i nade wszystko z budzącą najwyższe uznanie pracą nauczycieli wychowania przedszkolnego — realizujemy pomyślnie.

Mam obowiązek w tym miejscu podziękować Sekcji Wychowania Przedszkolnego ZG ZNP i wszystkim teoretykom i praktykom wychowania przedszkolnego za opracowanie tego programu i jego wdrożenie. Mamy jeszcze w tej dziedzinie sporo

braków, głównie braki dotyczą nieobjęcia sporego procentu dzieci 6-letnich pełnymi formami wychowania przedszkolnego. Ale droga, na którą weszliśmy, potwierdza słuszność podjętych koncepcji.

Równoległe ze zmianami w koncepcji wychowania przedszkolnego podjęliśmy reorganizację szkolnictwa na wsi. Mam tu na myśli opracowane koncepcje i trzy kolejne lata tworzenia systemu zbiorczych szkół gminnych. Mimo pewnych trudności występujących w pierwszym etapie, dziś mamy 1704 gminne szkoły zbiorcze. Zdobyliśmy dla tej koncepcji społeczeństwo wsi. Zadaniem tego przedsięwzięcia było tworzenie pełnowartościowego systemu oświaty na wsi w obecnej strukturze organizacyjnej. Chciałbym tu podkreślić, że w realizowaniu tego wielkiego zamiaru, wytyczonego przez VI Zjazd partii, ogromną rolę odegrali sami nauczyciele i nasz Związek, Sekcja Szkolnictwa Ogólnokształcącego ZG ZNP i działacze terenowi. Otrzymaliśmy nieocenioną pomoc i wsparcie ze strony instancji partyjnych i terenowych organów władz.

W roku 1973 i 1974 prowadziliśmy prace przygotowawcze nad koncepcją 10-letniej powszechnej szkoły średniej. Zakożenia programowe tej szkoły, w postaci projektu, przekazaliśmy pod publiczną dyskusję wiosną tego roku. Dyskusja ta zatoczyła niespodziewanie szerokie kręgi. Przeprowadziliśmy jej podsumowanie, wyciągnęliśmy z niej wnioski i opracowaliśmy na jej podstawie zmienione programy. Także ten etap jej prac dobiegł już końca, lecz nadal traktujemy te programy jako otwarte. Będziemy je stale doskonalić. Stanowią one już podstawę do opracowania alternatywnych podręczników dla uczniów oraz książek metodycznych i pomocniczych dla nauczycieli.

Do tego ważnego etapu prac przystąpiliśmy obecnie. Chciałbym z trybuny Zjazdu podziękować tym wszystkim, którzy w niej uczestniczyli i przedstawili uwagi krytyczne lub inne propozycje rozwiązań. Nigdy dotychczas nie mieliśmy tak szerokiej dyskusji programowej. Jej wartość polega nie tylko na korzyściach płynących dla samych programów. Dyskusja ta zorientowała całe społeczeństwo, co do kierunków naszych zamiarów. Wypowiadali się w niej przedstawiciele różnych środowisk i różnych zawodów. Na tym też polega jej wartość. A także na podnoszeniu kultury pedagogicznej całego społeczeństwa.

W tej rozległej dyskusji potwierdziła się i ta ważna prawda, że koncepcja nowej szkoły, nowy program powstaje zbiorowym wysiłkiem: uczonych i nauczycieli, rodziców, ludzi pracy. Przedłożyliśmy ten program z prośbą o opinie uniwersytetom i wyższym szkołom pedagogicznym, Prezydium PAN i towarzystwom naukowym zgrupowanym w PAN, Związkowi Literatów Polskich i innym społecznym specjalistycznym organizacjom, w tym także Związkowi Harcerstwa Polskiego. Wszyscy odnieśli się do naszej prośby nad wyraz poważnie i skrupulatnie. Chciałbym im za to serdecznie podziękować. I aczkolwiek nie wszystkie propozycje zmian mogą być uwzględnione — to jednak wszystkie zasadnicze uwagi zostały do nowych programów wprowadzone. W pracach nad programami brało udział kilkuset specjalistów: uczonych, nauczycieli, przedstawicieli kultury i sztuki i życia gospodarczego.

Trudno jest znaleźć słowa, by wyrazić podziękowanie za tę ogromną pracę.

Jedno wszakże wymaga specjalnego wobec Zjazdu podkreślenia. Wszystkie te prace zostały wykonane społecznie. Nigdy, w żadnej fazie prac nad programami, nie były zgłaszane postulaty ekonomiczne. Jest to, jak sądzę, nie tylko wyraz obywatelskiej postawy i poczucia odpowiedzialności, lecz jest to przede wszystkim odpowiedź na apel naszej partii, wyrażony przez I sekretarza PZPR tow. Edwarda Gierka, w referacie na VII Zjeździe. Jest to najlepsza gwarancja, że koncepcja szkoły okresu budownictwa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego tworzy się w atmosferze patriotycznego zaangażowania i poczucia odpowiedzialności. Zasluguje to na najwyższe uznanie.

Obecnie wkroczyliśmy w fazę intensywnych prac nad koncepcją szkolnictwa zawodowego i szkoły specjalizacji kierunkowej. Nasze propozycje w sprawie programów i organizacji nadbudowy nad 10-latką przedstawimy na Kongresie Pedagogicznym Nauczycieli. Dodaje, że równolegle z pracami programowymi 10-letniej szkoły średniej powstała, przy udziale Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZG ZNP i jej ogniw terenowych, koncepcja organizacyjna i program szkoły specjalnej.

Wielką rolę w naszym systemie edukacji miało i mieć będzie szkolnictwo zawodowe. Wpływ szkolnictwa zawodowego na rozwój wszystkich dziedzin naszego życia jest powszechnie odczuwany. Analiza szkolnictwa zawodowego przy wszystkich niezaprzeczalnych osiągnięciach prowadzi jednak do wniosków, że kształcimy młodzież do zawodu i pracy w zbyt długich cyklach. Przeło przy wyższej wiedzy z dyscyplin ogólnych, zdobytej w 10-latce, można będzie w perspektywie te cykle skrócić, wzbogacając jednocześnie poziom przygotowania zawodowego, ideowego, obywatelskiego i humanistycznego kadr robotniczych i innych specjalistów. Będziemy te zamiary realizować wspólnie z Sekcją Szkolnictwa Zawodowego ZG ZNP.

Rozpoczęliśmy już, zakrojone na szeroką skalę, prace przygotowawcze. Ponad 60 zespołów nauczycielskich pracuje obecnie nad programami tzw. szerokich profili. Chciałbym w tym miejscu podkreślić zainteresowanie i pomoc ze strony resortów gospodarczych i nade wszystko CRZZ. Już dziś są widoczne rezultaty tej współpracy. Tak na przykład z inicjatywy CRZZ, związków branżowych i naszego nauczycielskiego Związku realizujemy wspólne koncepcje kształcenia ustawicznego ludzi pracy. Opracowaliśmy program i koncepcję organizacyjną podstawowego i średniego studium zawodowego...

...Chciałbym nawiązać do słów wypowiedzianych z tej trybuny przez członka Biura Politycznego, przewodniczącego Rady Państwa i Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu, serdecznego rzeczownika naszych nauczycielskich spraw — towarzysza Henryka Jabłońskiego i powiedzieć, że troska o sprawy bytu, o sprawy materialne nauczycieli była, jest i będzie naszą ważną wspólną sprawą, Związku i ministerstwa.

Będziemy zgodnie i z troską pracowali na polecenie partii i rządu nad tymi sprawami. Jeszcze nigdy w przeszłości nie podwyższono w ciągu tak krótkiego czasu uposażeń nauczycielskich aż o 47 proc., jak to miało miejsce w latach 1972—76. Kierownictwo partii i rządu odnosi się z najwyższą troską do potrzeb naszego środowiska i można mieć pewność, znając osobisty stosunek tow. Edwarda Gierka, Henryka Jabłońskiego i tow. Piotra Jaroszewicza do naszych spraw, że nauczyciele będą na pierwszym miejscu w kolejnym etapie poprawy warunków materialnych. Zapewniam Was, że Ministerstwo będzie ściśle współpracowało w tej sprawie z ZNP.

Przedstawiliśmy Wam specjalnie opracowany na Zjazd materiał pt. «Oświata w latach 1972—76, fakty i liczby». Jest w nim przedstawiony nasz wspólny dorobek, przy czym proszę, żebyście zauważyli, że akcent pada na słowo «wspólny», na wzajemne współdziałanie, wspólny wysiłek. Niezaprzeczalny jest postęp w sprawach socjalnych, w sprawach troski o dzieci nauczycielskie, o naszych kolegów emerytów, o zdrowie i sprawy mieszkaniowe nauczycieli, chociaż są to jeszcze problemy nadal trudne. Zapewniam Was, że rząd, administracja terenowa będzie potrzebom mieszkaniowym szkoły udzielała priorytetu.

W 1971 r. mieliśmy nieco ponad 12,5 proc. nauczycieli z wyższym wykształceniem, natomiast na wsi było ich tylko 2,7 proc. W ciągu tych lat przy ogromnym wysiłku wyższych uczelni, władz oświatowych, a nade wszystko samych nauczycieli, osiągnęliśmy imponujący postęp. Dziś w Polsce wyższym wykształceniem legitymuje się 30 proc. nauczycieli, w tym prawie 13 proc. na wsi. Tak wygląda ta zasadnicza ważna płaszczyzna przygotowań do reformy, jaką są kwalifikacje nauczycieli. Myślę, że jest to jeden z największych sukcesów całego środowiska zrzeszonego w ZNP.

I nadal powinniśmy razem nieustannie pracować nad podnoszeniem kwalifikacji naszych kolegów nauczycieli.

Co się zaś tyczy warunków materialnych, to dziś kluczowym zadaniem jest spożytkowanie każdej złotówki i przeznaczenie nakładów budżetowych na usuwanie jeszcze istniejących dysproporcji. Mam nadzieję, że podzielicie nasz pogląd i jako działacze naszego Związku czuwać będziecie nad takim właśnie wykorzystaniem budżetu i środków, żeby były one skierowane tam, gdzie są najbardziej potrzebne, żeby otrzymywały je szkoły, które mają jeszcze liczne niedostatki w wyposażeniu.

Chciałbym w tym miejscu nawiązać do niektórych spraw dotyczących nakładów państwa na oświatę: w roku 1970 wydaliśmy w Polsce na bieżące wydatki oświaty ponad 23 200 mln zł, w roku 1975 — 37 700 mln zł, o 14,5 mld zł więcej. A więc w sumie o 62 proc. wzrosły nakłady na oświatę. Z tego na pomoce naukowe wydatki rządu 40 mln zł wzrosły do 1200 mln w 1975 r., a więc o 864 mln zł.

Pragnę poinformować, że w 1970 roku zatrudnialiśmy 350 500 nauczycieli, w 1975 r. — 375 500 nauczycieli, a więc przyrost zatrudnienia wynosi 25 tys., z czego 9700 samych tylko nauczycielek wychowania przedszkolnego.

Z drugiej strony w 1970 r. mieliśmy 5257 tys. dzieci i młodzieży. W 1975 r. — 4309 tys., a więc o 947 tys. mniej. Mogę stwierdzić, że chwilowe trudności wiążą się z przegrupowaniami organizacyjnymi w związku z nowym podziałem administracyjnym. Najbardziej odczuwają te problemy wielkie miasta. Chcę Was również zapewnić, że bieżący rok szkolny powinien przynieść zakończenie prac organizacyjnych, prac nad utworzeniem gminnych szkół zbiorczych, chociaż to będą oczywiście prace znacznie trudniejsze niż te, które do tej pory prowadziliśmy.

Wspomniałem o Kongresie Pedagogicznym Nauczycieli. Zamierzamy zwołać go w I kwartale 1977 roku. Chcemy przedstawić kongresowi program i koncepcję wychowawczą 10-letniej szkoły średniej, koncepcję szkolenia zawodowego i szkół specjalizacji kierunkowej. Przedstawimy kongresowi projekt ustawy o systemie edukacji narodowej. Kongres będzie miał roboczy charakter. Chcemy, aby wszystko to, co czynimy, co projektujemy, było własnością całego naszego środowiska, każdego ogniwa administracji i Związku, każdego działacza, aby wzbudziło aktywność nauczycieli, aktywność odnoszącą się do propozycji i projektów, ale także do działań dla potrzeb szkoły i społeczeństwa.

Chcę tu jeszcze raz nawiązać — powiedział Minister — do tej części wystąpienia tow. Henryka Jabłońskiego, które mówiło o wychowawczej roli szkoły i nauczycieli, i wyrazić przekonanie, że nauczycielstwo rozumiejące nasz socjalistyczny rozwój i źródła naszych trudności zawsze będzie stać wiernie u boku partii i realizować jej program każdego dnia, na każdej lekcji. Tak było, tak jest i tak będzie z racji naszego poczucia odpowiedzialności i służby wielkiej sprawie — wychowania mądrych, patriotycznych i pracowitych młodych pokoleń, służby ojczyźnie i jej socjalistycznej przyszłości”.



## WIZYTA REDAKTORÓW CZASOPISM ZWIĄZKOWYCH ZNP W SOCJALISTYCZNEJ FEDERACYJNEJ REPUBLICIE JUGOSŁAWII

Na zaproszenie Sekcji Czasopism Oświatowych Komitetu Związkowego Związku Zawodowego Pracowników Społecznych Jugosławii, w dniach 20—28 września 1976 roku, przebywała z wizytą w Jugosławii ośmioosobowa delegacja<sup>1</sup> redaktorów czasopism Związku Nauczycielstwa Polskiego, której przewodniczył dr Franciszek Filipowicz, redaktor naczelny *Kalendarza Nauczycielskiego*, członek Prezydium ZG ZNP.

Celem wizyty było między innymi nawiązanie bezpośrednich kontaktów między redaktorami czasopism oświatowych, pedagogicznych i związkowych Polski i Jugosławii, wymiana doświadczeń warsztatowych oraz zebranie materiałów merytorycznych dotyczących aktualnie funkcjonującego systemu oświaty i wychowania w Socjalistycznej Federacyjnej Republice Jugosławii.

Program pobytu delegacji redaktorów czasopism ZNP obejmował część merytoryczną i turystyczną. Na część merytoryczną złożyło się:

— spotkanie z sekretarzem generalnym Komitetu Związkowego Związku Pracowników Społecznych w Jugosławii — tow. prof. Vasko Raičevićem, w czasie którego zapoznano się z systemem działalności Związku Zawodowego Pracowników Społecznych w Jugosławii, strukturą organizacyjną, programem pracy, zadaniami ideowo-wychowawczymi i społeczno-politycznymi tego Związku, a także omawiano propozycję bezdewizowej wymiany grup nauczycieli polskich i jugosłowiańskich w roku 1977 i w latach następnych (spotkanie dwukrotne w dniu 20 i 28 września 1976 roku);

— seminarium popularnonaukowe z udziałem przedstawicieli jugosłowiańskich czasopism pedagogicznych i oświatowych z poszczególnych republik i okręgów autonomicznych<sup>2</sup> oraz wszystkich członków delegacji polskiej. Głównym tematem seminarium były sprawy związane z reformą systemu oświaty i wychowania w Socjalistycznej Federacyjnej Republice Jugosławii w świetle uchwał X Kongresu

<sup>1</sup> W skład delegacji wchodził: mgr Stanisław Grześniak, redaktor naczelny dwumiesięcznika *Nauczyciel i Wychowanie*, kierownik Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP, mgr Andrzej Kawka, redaktor naczelny *Szkoły Zawodowej*; Ewa Pajączkowska, dyrektor Wydawnictwa „Materiały Metodyczne dla Nauczycieli Języka Polskiego w klasach V—VIII” Oddziału ZG ZNP w Kielcach; red. Mieczysław Puto, sekretarz Redakcji dwumiesięcznika *Ruch Pedagogiczny*, kierownik Wydziału Kultury, Wychowania Fizycznego i Turystyki ZG ZNP; mgr Alicja Racewicz, redaktor tygodnika *Głos Nauczycielski*; dr Stefan A. Radomski, dyrektor d/s Biblioteki i Wydawnictw ZG ZNP; prof. dr hab. Ryszard Wroczyński, redaktor naczelny kwartalnika *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, przewodniczący Komisji Historycznej ZG ZNP.

<sup>2</sup> Ze strony jugosłowiańskiej uczestnikami seminarium byli: red. Nikola Nikić, dyrektor i redaktor naczelny *Prosvjetni List* Republiki Bośni i Hercegowiny, przewodniczący Zrzeszenia Nauczycielskich Gazet Autonomicznych Republik Jugosławii; red. Mišo Brajović, redaktor naczelny *Prosvetnoga rada* w Titogradzie, Republika Czarnogórska, i dyrektor Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Titogradzie; red. Djordje Djurić, dyrektor i redaktor naczelny *Skolskih novin* w Zagrzebiu, Republika Chorwacka; red. Nikola Dimitrov, reportażysta *Prosvetnoga radnika* w Skopje, Republika Macedońska; red. Tea Dominko, redaktor *Prosvetnoga delavca* w Lublanie, Republika Słoweńska; red. Bojko Kirandžijski, reportażysta *Prosvetnoga radnika* w Skopje; red. Stijepo Mijović Kocan, redaktor *Skolskih novin* w Zagrzebiu; red. Néza Maurér, dyrektor i redaktor naczelny *Prosvetnoga delavca* w Lublanie; red. Róžica Petrović, dyrektor i redaktor naczelny *Prosvetnoga preglada* w Belgradzie oraz red. Vesna Šakota, redaktor *Prosvetnoga lista* w Sarajewie, a także Dyrektor Domu Nauczyciela Republiki Chorwacji w Crikvenicy.

Związku Komunistów Jugosławii i w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w świetle postanowień VI i VII Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Na seminarium przedyskutowano również niektóre problemy dotyczące systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w obu krajach, a także rolę pism oświatowych, pedagogicznych i związkowych w dalszym doskonaleniu oświaty i wychowania w obu krajach. Seminarium odbywało się w Crikvenicy nad Adriatykiem. Jego obradom przewodniczyli — red. Nikola Nikić i dr Franciszek Filipowicz. W trakcie obrad seminarium wygłoszono szereg referatów, rozszerzonych następnie bogatą i ciekawą dyskusją. Ze strony gospodarzy jugosłowiańskich referaty wygłoszili: red. Nikola Nikić na temat roli czasopism pedagogicznych w rozwoju kształcenia i wychowania<sup>3</sup> oraz tow. Krešimir Bezić, profesor Akademii Pedagogicznej w Rijece, przewodniczący Republikańskiego Zarządu Związku Pracowników Oświaty, Wychowania i Nauki Socjalistycznej Republiki Chorwackiej, który zapoznał uczestników seminarium z organizacją samorządu w nauczaniu i wychowaniu w systemie szkolnym Jugosławii.

Delegacja polska przedstawiła dwa referaty: dr Franciszek Filipowicz wygłosił referat na temat „Reformy systemu oświatowego w PRL”, zaś mgr Stanisław Grzeźniak mówił na temat „Systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli w Polsce”. Polskie referaty spotkały się z dużym zainteresowaniem gospodarzy jugosłowiańskich, o czym świadczy fakt, iż zostały one opublikowane w całości w jednym z pism oświatowych Jugosławii;<sup>4</sup>

— zwiedzanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych oraz spotkania z nauczycielami i aktywem oświatowym Jugosławii. Zapoznano się między innymi z systemem całodziennej pracy Szkoły Podstawowej i Centrum Szkolenia Zawodowego w Belgradzie, z Ośrodkiem Wychowania Przedszkolnego w Rijece oraz Szkołą Podstawową im. Miloje Pavlovića w Zagrzebiu;<sup>5</sup>

— spotkanie z przewodniczącym Państwowej Rady do Spraw Oświaty Socjalistycznej Republiki Chorwacji, profesorem Wydziału Filozoficzno-Społecznego Uniwersytetu w Zagrzebiu, drem Pero Simlešem, i grupą pracowników naukowych z Zagrzebia. Przedmiotem spotkania było omówienie założeń programowych przygotowywanej reformy systemu oświatowego w Jugosławii;

— spotkanie z przewodniczącym Komuny w Crikvenicy tow. Vinko Smajvor i towarzyszącymi mu osobami na temat systemu finansowania i zarządzania oświatą i szkolnictwem na terenie Komuny w Crikvenicy;

— spotkanie z członkami Republikańskiej Rady Związku Pracowników Oświatowych w Chorwacji, której przewodniczy tow. prof. Krešimir Bezić, a także spotkania z działaczami związkowymi i oświatowymi w Zagrzebiu i z zespołem redakcyjnym *Skolskich novina*.

Poza programem merytorycznym gospodarze jugosłowiańscy umożliwili polskim redaktorom czasopism ZNP zwiedzenie Belgradu, Rijeki, Crikvenicy i okolic, miasteczka Vrbnik na wyspie Krk, słynnych ze stalaktytów i stalagmitów grot w Poštojnej Jamie, Muzeum Techniki Nikoli Tesli, wybitnego jugosłowiańskiego uczonego, technika i wynalazcy w Smiljanie, a także słynnych Jezior Plitwickich i stolicy Republiki Chorwacji — Zagrzebia.

Istotnym elementem pobytu delegacji polskiej w Jugosławii był jej udział

<sup>3</sup> Por. Nikola Nikić: *Doprinos prosvjetnih listova razvoju vaspitanja i obrazovanja* (maszynopis powielany, stron 8).

<sup>4</sup> Teksty referatów dra Fr. Filipowicza i mgra St. Grzeźniaka zostały opublikowane w *Prosvjetni List*, dwutygodniku oświatowym Republiki Bośni i Hercegowiny, w numerze 530, roczniku 31 z dni 15—31.X.1976 roku na stronach 10—11.

<sup>5</sup> W wyniku czego charakterystyki obecnego systemu szkolnego w Jugosławii dokonała mgr Alicja Racewicz w artykule: *Przymierzanie się do reformy*, na stronie 8 *Głosu Nauczycielskiego* nr 43 z dnia 24 października 1976 roku.

w obradach seminarium popularnonaukowego w Crikvenicy na temat reformy szkolnej i oświatowej w Jugosławii i Polsce, a także spotkanie członków delegacji z profesorem Uniwersytetu z Zagrzebiu — drem Pero Šimlešem, oraz grupą pracowników naukowych. Tym sprawom chcielibyśmy poświęcić nieco więcej uwagi. Dwudniowe seminarium w Crikvenicy poświęcono również problematyce organizacji samorządu w nauczaniu i wychowaniu w systemie szkolnym Jugosławii, a także systemowi kształcenia i doksztalcenia nauczycieli w obu krajach.

Kol. red. Nikola Nikić, dyrektor i redaktor naczelny *Prosvjetnogo Lista* Republiki Bośni i Hercegowiny, przewodniczący Zrzeszenia Nauczycielskich Gazet Autonomicznych Republik Jugosławii, otwierając obrady seminarium wyraził radość z faktu, iż uczestniczą w nim przedstawiciele czasopism oświatowych i związkowych Polski i Jugosławii zaznaczając, że będzie to bardzo korzystna wzajemna wymiana poglądów i doświadczeń związanych z realizacją zadań reformy szkolnej w obu krajach, którą oparto wyłącznie o materiały uzyskane od czytelników i współautorów gazet oświatowych w Jugosławii.

Przedstawiając referat na temat roli czasopism pedagogicznych w rozwoju kształcenia i wychowania w Jugosławii mówca zaznaczył, że czasopisma te okazują dużą pomoc nauczycielom w ich dalszej edukacji zawodowej i realizacji najważniejszych zadań reformy szkolnej. X Kongres Związku Komunistów Jugosławii, który odbył się 2,5 roku temu, przyjął odrębną uchwałę w sprawie reformy systemu oświaty oraz roli wychowania i edukacji w socjalistycznym kraju. Zakładana reforma ma szeroką bazę i odgrywa zasadniczą rolę w realizacji podstawowych zadań dydaktyczno-wychowawczych i ideowo-politycznych w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym, zawodowym i wyższym. Do realizacji zadań reformy zostały zobowiązane wszystkie republiki związkowe. Głównym założeniem reformy jest przygotowanie i wprowadzenie młodzieży do życia i samodzielnej pracy oraz działalności społeczno-gospodarczej i politycznej socjalistycznej Jugosławii.

Czasopisma oświatowe od momentu przyjęcia uchwał X Kongresu Związku Komunistów Jugosławii publikują bardzo dużą ilość materiałów informacyjnych związanych z reformą, które przeznaczone są dla nauczycieli, działaczy oświatowych i związkowych, pracowników administracji oświatowej itp. Stanowią one cenną pomoc w realizacji zadań reformy. Z drugiej zaś strony redakcje czasopism oświatowych informowane są o trudnościach i występujących niedostatkach związanych z wprowadzaniem w życie założeń reformy. Czytelnicy sami podsuwają ciekawe propozycje związane z likwidowaniem zaistniałych trudności i niepowodzeń, często też przedstawiają swoje opinie i uwagi zmierzające do pełnej realizacji zadań zakładanej reformy. Informacje, materiały i listy czytelników i współpracowników kierowane bezpośrednio do redakcji czasopism oświatowych nacechowane są otwartością, wysoką odpowiedzialnością i krytycyzmem. Przewijają w nich troska o pełne i skuteczne realizowanie podstawowych założeń reformy systemu edukacji.

Referent dokonał następnie charakterystyki współpracy czasopism oświatowych w poszczególnych republikach związkowych w zakresie realizacji zadań reformy, wymiany doświadczeń i informacji stwierdzając, iż układa się ona dobrze i przebiega harmonijnie. Jest to rezultat działalności koordynacyjnej Zrzeszenia Nauczycielskich Gazet Autonomicznych Republik Jugosławii oraz Sekcji Czasopism Oświatowych Komitetu Związkowego Związku Zawodowego Pracowników Społecznych w Jugosławii.

Podstawowym zadaniem jugosłowiańskich czasopism oświatowych jest udzielanie czytelnikom stałej pomocy w realizacji założeń reformy, a także nieustanne poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób czasopisma oświatowe mogą pomóc w rozwoju wychowania i edukacji w socjalistycznym społeczeństwie Jugosławii?

Kierownik delegacji polskiej — dr Franciszek Filipowicz, redaktor naczelny *Kalendarza Nauczycielskiego* i członek Prezydium ZG ZNP, wygłaszając referat na temat „Reformy systemu edukacji narodowej w PRL” omówił jej podstawowe zadania wynikające z uchwał VI i VII Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej dotyczące doskonalenia obecnego systemu szkolnego w zakresie: wyrównywania poziomu nauczania; wzmocnienia treści ideowo-wychowawczych realizowanych w programach nauczania; przebudowy szkolnictwa na wsi oraz stałego doskonalenia i kształcenia kadry nauczycielskiej. Referent ogólnie scharakteryzował projekt reformy systemu edukacji narodowej przypominając znane decyzje Biura Politycznego KC PZPR z roku 1971 powołujące Komitet Ekspertów dla opracowania „Raportu o stanie oświaty w PRL”, wyniki prac tego Komitetu, uchwałę Sejmu PRL z 1973 roku oraz założenia i program 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, nad którym przeprowadzono publiczną dyskusję w I połowie 1976 roku. Wiele miejsca mówca poświęcił na określenie roli szkolnictwa wyższego w realizacji zadań reformy systemu oświatowego, a także konstruowaniu programu 10-latkii opierającego się głównie o podstawowe zasady jedności procesu dydaktyczno-wychowawczego, łączenia teorii z praktyką, kształcenia ustawicznego i równoległego, strukturalizacji treści nauczania, przedmiotowości kształcenia, aktywizacji uczniów i zasady elastyczności.

W dyskusji nad wygłoszonymi referatami zarówno gospodarze jugosłowiańscy, jak i członkowie delegacji polskiej zwracali uwagę na szczególną rolę nauczyciela w doskonaleniu reformy szkolnej w przygotowywaniu nauczycieli do realizacji zadań reformy, kształtowaniu postaw twórczych nauczycieli realizujących zadania oświatowo-wychowawcze, a także na rolę spełnianą przez środki masowego przekazu, tj. radio, telewizję, film, prasę itp. Interesowano się również funkcją i zadaniami czasopism pedagogicznych i oświatowych w Jugosławii, np. czy w ramach czasopism ukazujących się w Jugosławii następuje podział zadań, czy też realizują one zadania całościowe dot. upowszechniania założeń reformy systemu szkolnego? Dyskutowano również nad zadaniami Sekcji Czasopism Oświatowych oraz jej funkcji w zakresie ustalania wspólnej polityki, zadań społeczno-oświatowych, politycznych, organizacyjnych itp.

W drugim dniu obrad, którym przewodniczył dr Franciszek Filipowicz, wygłoszono kolejne referaty oraz kontynuowano dyskusję. Mgr Stanisław Grzeźniak, redaktor naczelny dwumiesięcznika *Nauczyciel i Wychowanie* i kierownik Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP, wygłosił referat na temat „Systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli w Polsce” eksponując w szczególności rolę Związku Nauczycielstwa Polskiego w zakresie dokształcania nauczycieli pracujących na poziomie studiów wyższych magisterskich, a także samokształcenia ideowo-pedagogicznego i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Tow. Krešimir Bezić, profesor Akademii Pedagogicznej w Rijeci, przedstawił referat omawiający „Organizację samorządu w nauczaniu i wychowaniu w systemie szkolnym Jugosławii”. Zawarto w nim informacje związane z systemem wychowania socjalistycznego Jugosławii, systemem zarządzania oświatą i szkolnictwem, systemem samorządności w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych, a także informacje dotyczące społeczno-ekonomicznych i politycznych warunków umożliwiających wprowadzenie w życie systemu edukacji narodów Jugosławii. Referent dokonał przeglądu systemu szkolnego obowiązującego w Republice Chorwacji, omawiając w kolejności system wychowania przedszkolnego; rolę i zadania odnoszące się do szkolnictwa podstawowego, średniego ogólnokształcącego i zawodowego, szkolnictwa wyższego obejmującego uniwersytety, akademie artystyczne, medyczne i techniczne; system kształcenia podyplomowego, a także system kształcenia nauczycieli, w którym rolę wiodącą spełniają aktualnie Akademie Pedagogiczne.

W dyskusji informowano się wzajemnie o rezultatach doświadczeń uzyskiwanych w Polsce i Jugosławii w zakresie kształcenia nauczycieli, ich dalszego doskonalenia i samokształcenia oraz systemie zarządzania i kierowania szkolnictwem, a także systemie rozwijanej samorządności w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. Między innymi sformułowano pytania, które dotyczyły spraw następujących: czy w systemie szkolnym Jugosławii nie odczuwa się przewagi lub dominacji celów produkcyjnych w kształceniu młodzieży?, jak można określić system doskonalenia kadr pracowniczych dla gospodarki i kultury w Jugosławii?, czy prowadzi się obserwacje i badania nad funkcjonowaniem omawianego systemu, mogą bowiem występować błędy w jego funkcjonowaniu? itp. Odpowiedzi na wysunięte pytania i przedstawione problemy udzielił prof. Krešimir Bezić oraz wszyscy redaktorzy czasopism oświatowych Jugosławii biorący udział w pracach seminarium.

Dnia 27 września 1976 roku członkowie delegacji polskiej spotkali się w Domu Nauczyciela Republiki Chorwackiej w Zagrzebiu z drem Pero Simlešem, profesorem Wydziału Filozoficzno-Społecznego Uniwersytetu w Zagrzebiu, oraz z grupą pracowników naukowych. Prof. P. Simleš w dłuższym wystąpieniu scharakteryzował podstawowe założenia i zadania reformy systemu oświatowego na tle uchwał X Kongresu Związku Komunistów Jugosławii. Mówca dokonał przeglądu stanu rozwoju szkolnictwa i oświaty w Jugosławii w aspekcie historycznym, omówił następnie stan aktualny tego szkolnictwa oraz zadania zakładanej reformy oświatowej w najbliższych latach. W reformie systemu oświatowego chodzi głównie o przygotowanie młodzieży do właściwego wykorzystania czasu wolnego po pracy, chodzi też o wprowadzenie młodzieży do życia i samodzielnej pracy oraz działalności społeczno-gospodarczej i politycznej socjalistycznej Jugosławii. Temu celowi ma służyć wychowanie przedszkolne integrowane ściśle z pracą szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych, w których niezbędnym czynnikiem ma stać się kształcenie politechniczne. Prelegent omówił zakładaną funkcję kształcącą szkolnictwa wyższego: uniwersytetów, akademii i uczelni technicznych, w której chodzi o przewyżczenie starego systemu myślenia i kształcenia młodzieży. Zdaniem prelegenta można tego dokonać przygotowując dla współczesności nową kadrę pedagogiczną, nauczycieli i wychowawców, pracowników naukowych wyższych uczelni, działaczy oświatowych i społeczno-politycznych. Nie jest to rzecz łatwa do realizacji, nadal bowiem przeważa — jak określił prelegent — stary system myślenia i działania, który trzeba nadal ciągle doskonalić i zmieniać.

Z kilkudniowego bogatego i bardzo pożytecznego pobytu służbowego delegacji redaktorów czasopism ZNP w Jugosławii nasuwają się następujące wnioski, a mianowicie:

1. Z upoważnienia Komitetu Związkowego Związku Pracowników Społecznych w Jugosławii obowiązki gospodarza wobec redaktorów czasopism pedagogicznych ZNP spełniła Sekcja Pism Oświatowych Komitetu Związkowego. W skład tej sekcji wchodzi redaktorzy naczelni pism oświatowych poszczególnych republik i okręgów autonomicznych Jugosławii, a przewodniczy jej każdego roku inny redaktor naczelny, członek Sekcji. W 1976 roku przewodniczącym tej Sekcji był kol. Nikola Nikić, który towarzyszył delegacji polskiej przez cały okres jej pobytu w Jugosławii.

Gospodarze zapewнили polskim redaktorom wydawnictw związkowych ZNP wartościowy program pobytu i znakomite warunki pracy. Dokładali wielu starań, by dostarczyć polskim gościom maksimum informacji na temat systemu polityczno-gospodarczego i społecznego w Jugosławii, organizacji oświaty i szkolnictwa,

podejmowanych przedsięwzięć w okresie reformy systemu oświatowego, a także aktualnej sytuacji w naukach pedagogicznych, zasad wydawania i roli pism oświatowych itp.

2. Podobną jak z Polską wymianę redaktorów pism oświatowych Jugosłowianie prowadzą z innymi krajami socjalistycznymi. Przywiązują dużą wagę do publikacji merytorycznych i materiałów z tych wizyt.

3. Jugosłowianie są zainteresowani dalszym rozwojem wszechstronnej współpracy z Polską. Może to być przykładowo wymiana bezdewizowa grup nauczycielskich oraz różnych innych grup problemowych pracowników oświatowych i związkowych, w tym także redaktorów czasopism oświatowych i związkowych.

4. Zaproponowany przez gospodarzy jugosłowiańskich program został w całości wykonany. Gospodarze po zorientowaniu się w składzie osobowym delegacji i prezentowanych zainteresowaniach członków delegacji starali się wzbogacić ten program o spotkania, rozmowy i dyskusje z przedstawicielami świata nauki, oświaty, kultury i życia społeczno-politycznego kraju (np. w Crikvenicy, Rijece i Zagrzebiu).

5. Poza programem oficjalnym delegacja polska uczestniczyła w inspirowanych przez gospodarzy rozmowach wieczornych na tematy dotyczące całokształtu problemów oświatowych i społeczno-politycznych Polski i Jugosławii.

6. Wstępnie ustalono, że ośmiuosobowa delegacja redaktorów czasopism oświatowych z Jugosławii przybędzie do Polski na przełomie stycznia — lutego 1977 roku.

7. Zarówno gospodarze jugosłowiańscy, jak i członkowie delegacji polskiej uznali za pożyteczne doprowadzenie do nawiązania bezpośrednich kontaktów między szkołą polską i szkołą w Jugosławii noszącą imię nauczycieli, którzy w okresie okupacji hitlerowskiej oddali swe życie w obronie dzieci. Członkowie delegacji polskiej zobowiązali się przedstawić propozycje szkół, które nawiążą odpowiednie kontakty ze szkołami w Jugosławii.

8. Na spotkaniu delegacji polskiej z byłym partyzantem jugosłowiańskim tow. Ivo Šamanićem, który w okresie okupacji niemieckiej miał bezpośrednie kontakty z Polakami, dostarczono polskiej delegacji odpisy niektórych dokumentów świadczących o jego konspiracyjnej działalności i dokumenty te proponuje się przekazać do wykorzystania w programie Telewizji Polskiej „Świadkowie”.

*Stefan Radomski*

## TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE RFSRR

Realizowane od kilku już lat ogólnopolskie badania oświatowe pod nazwą: „modernizacja oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym” potegują z każdym dniem coraz bardziej między innymi dążenia do pełnej integracji środowisk pedagogicznych w całym kraju. Znaczącym nurtem tych dążeń jest — jak się wydaje — dojrzały już postulat powołania do życia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Myśl o powołaniu takiego towarzystwa, które by stanowiło optymalną platformę łączenia reprezentantów teorii i praktyki pedagogicznej, sięga swymi korzeniami do utworzonego w 1868 r. we Lwowie Towarzystwa Pedagogicznego, które (jak podaje W. Okoń w Słowniku Pedagogicznym): — powstało jako organizacja skupiająca pracowników naukowych i nauczycieli interesujących się naukami o wychowaniu, zwłaszcza pedagogiką i prowadzących badania pedagogiczne;

— liczyło wówczas 57 oddziałów i ponad 3000 członków oraz wydawało czasopismo *Szkola* wychodzące z przerwami od 1868 do 1938 roku;

— w 1908 r. uzyskało nazwę Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a w 1921 r. — Stowarzyszenia Pedagogicznego;



— z kolei stało się częścią powołanego do życia — głównie na skutek starań W. Heinricha — Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, z siedzibą w Krakowie, rozwijającego ożywioną działalność do wybuchu II wojny światowej i reaktywowanego w 1945 r. oraz kontynuującego swoją działalność w zasadzie do 1957 roku.

Na X Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego, a więc w 100 lat od chwili powstania pierwszego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, opowiedziano się za powołaniem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego naszych czasów, postulat ten znalazł się w programie działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Od tego okresu nieustannie, chociaż z różnym natężeniem, mówi się o Towarzystwie, a zarazem przygotowuje się dokumenty i określa warunki jego powołania i skutecznego działania. Obecnie dominuje przekonanie, że akt powołania Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego naszych czasów powinien nastąpić na Kongresie Pedagogicznym, który ma się odbyć w 1977 roku.

W tej sytuacji uzasadnione wydają się studia doświadczeń polskich z lat 1868—1957, jak również doświadczeń innych krajów. Interesujące i pożyteczne mogą się okazać doświadczenia Towarzystwa Pedagogicznego RFSRR. Temuż więc Towarzystwu poświęcamy niniejsze rozważania.

\*  
\*  
\*

### TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE RFSRR W ŚWIELE POSTANOWIEŃ STATUTU<sup>1</sup>

Towarzystwo Pedagogiczne RFSRR jest dobrowolną, naukowo-pedagogiczną organizacją mającą na celu aktywne współuczestnictwo w oświeclaniu zasad KPZR i rządu radzieckiego w kształceniu i wychowaniu dorastających pokoleń. Podstawowymi zadaniami Towarzystwa są:

- 1) współdziałanie nauki i praktyki pedagogicznej w rozwiązywaniu różnych pedagogicznych problemów oraz umacnianiu więzi praktyki pedagogicznej z nauką;
- 2) upowszechnianie osiągnięć pedagogiki radzieckiej wśród społeczności pedagogów i aktywne uczestnictwo w podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa;
- 3) badanie i uogólnianie przoduujących doświadczeń oraz udział w przedsięwzięciach wdrożeniowych osiągnięć nauk pedagogicznych;
- 4) pomoc członkom Towarzystwa w pogłębianiu ich specjalizacji oraz w podnoszeniu ich poziomu ideowego i teoretyczno-zawodowego.

Towarzystwo Pedagogiczne RFSRR w celu realizacji stojących przed nim zadań: — umacnia i rozwija twórcze inicjatywy członków Towarzystwa i okazuje pomoc instytucjom zajmującym się problemami nauki i praktyki pedagogicznej;

— przewodzi w zgłaszaniu i ustalaniu tematyki konferencji naukowo-praktycznych sympozjów, odczytów, dyskusji, literatury dotyczącej problemów komunistycznego wychowania oraz uczestniczy w przygotowaniu i realizacji przedsięwzięć organizowanych przez władze państwowe i organizacje społeczne;

— organizuje konkursy na tematy kształcenia i wychowania, przyznając zwycięzcom nagrody;

— uczestniczy w przygotowywaniu podręczników, przewodników metodycznych, środków nauczania dla szkół powszechnych, zawodowych, średnich specjalnych i wyższych; zajmuje się działalnością wydawniczą;

— bada, uogólnia i propaguje osiągnięcia nauk pedagogicznych i praktyki pedagogicznej;

— organizuje wystawy osiągnięć w produkcji pomocy naukowych;

<sup>1</sup> Statut Towarzystwa Pedagogicznego RFSRR przyjęty na II Zjeździe Towarzystwa Pedagogicznego 23.X.1968 r. i zatwierdzony Uchwałą Rady Ministrów RFSRR z 19 marca 1970 r.



— określa związki z zakładami, organizacjami i instytucjami odpowiedzialnymi za sprawy oświaty i wychowania;

— organizuje proces podwyższania kwalifikacji ogólnych i zawodowych członków Towarzystwa.

Członkami Towarzystwa są:

— osoby indywidualne — reprezentanci różnorodnej działalności pedagogicznej, w tym nauczyciele i wychowawcy wszystkich typów szkół, pracownicy działalności opiekuńczo-wychowawczej, pedagodzy — naukowcy, działacze oświatowi i inni — interesujący się problemami oświaty i wychowania;

— szkoły, uczelnie, instytucje, zakłady pracy, organizacje społeczne oraz dobrowolne społeczności — jako członkowie zbiorowi.

Członkowie Towarzystwa Pedagogicznego RFSRR mają prawo:

— uczestniczyć z głosem decydującym w zebraniach i spotkaniach Towarzystwa;

— wybierać i być wybieranym na zjazdy i konferencje Towarzystwa, a także do władz Towarzystwa;

— uczestniczyć w różnych formach działalności Towarzystwa, szczególnie zgodnie z osobistymi kwalifikacjami i zainteresowaniami;

— publikować w wydawnictwach Towarzystwa prace odpowiadające celom i zadaniom Towarzystwa.

Członkowie Towarzystwa są z kolei zobowiązani:

— aktywnie uczestniczyć w pracy organizacji podstawowej Towarzystwa oraz dążyć do umacniania roli Towarzystwa w realizacji i sposobie rozwiązywania zadań stojących przed nim;

— wypełniać postanowienia statutu, uchwały zjazdów, konferencji i zebrań oraz organów kierowniczych Towarzystwa;

— poznawać osiągnięcia nauki i praktyki pedagogicznej oraz wykorzystywać je dla doskonalenia własnej działalności pedagogicznej.

W stosunku do wyróżniających się członków Towarzystwa — tak indywidualnych, jak i zbiorowych — przewiduje się i nadaje:

a) odpowiedniej rangi dyplomy i nagrody — za aktywną pracę,

b) tytuł „Zasłużony członek Towarzystwa Pedagogicznego RFSRR — za szczególne zasługi, przy czym tytuł ten nadaje Zjazd Towarzystwa.

Podstawową komórką organizacyjną jest organizacja pedagogiczna, która może powstawać w szkołach, uczelniach wyższych, placówkach oświatowo-wychowawczych, w instytutach naukowo-badawczych czy też w określonych środowiskach o zainteresowaniach pedagogicznych. Z kolei najwyższą władzą Towarzystwa jest Zjazd zbierający się nie rzadziej niż raz na cztery lata. Zadania Zjazdu w płaszczyźnie formalnej nie odbiegają specjalnie od zadań innych zjazdów organizacji tego typu. Kierowniczym organem Towarzystwa w okresie między zjazdami jest Rada Centralna Towarzystwa składająca się ze 115 członków oraz Prezydium Rady Centralnej Towarzystwa liczące 19 członków. I w tym przypadku funkcje wymienionych organów centralnych przypominają rozwiązania ogólne stosowane także w innych organizacjach społecznych. Godny podkreślenia jest fakt, że w skład Prezydium wchodzi wiele zasłużeni w Związku Radzieckim reprezentanci działalności pedagogicznej, w tym wiceministrowie trzech organów centralnych zajmujących się sprawami oświaty i szkolnictwa w RFSRR, wybitni pedagodzy — naukowcy i inni zasłużeni działacze oświatowi.

Pośrednimi ogniwami strukturalnymi Towarzystwa są oddziały w republikach autonomicznych, krajach, województwach, autonomicznych okręgach, okręgach narodowościowych, rejonach i miastach, które także organizują odpowiednie zjazdy i konferencje oraz wybierają odpowiedniej rangi władze terenowe<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Zaprezentowano jedynie te fragmenty postanowień statutu, które zorientują czytelnika w celach, zadaniach i strukturze Towarzystwa.

## DZIAŁALNOŚĆ I OSIĄGNIĘCIA TOWARZYSTWA

Jak już wspomniano, podstawową komórką organizacyjną Towarzystwa jest podstawowa organizacja pedagogiczna. W niej prowadzona jest codzienna działalność określona zadaniami ogólnymi Towarzystwa oraz prawami i obowiązkami jego członków. Na szczeblach wyższych aż do republiki federacyjnej włącznie działają instytuty, sekcje i pracownie problemowe, których liczba w poszczególnych środowiskach jest różna. W 1976 r. przy Radzie Centralnej Towarzystwa Pedagogicznego RFSRR bardziej ożywioną działalność prowadziły:

- Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego,
- Instytut Naukowej Organizacji Pracy,
- Instytut Wychowania Estetycznego,
- Sekcja Wychowania Przedszkolnego,
- Sekcja Nauczania Początkowego,
- Sekcja „Szkoła-Rodzina-Środowisko”,
- Sekcja Kształcenia Politechnicznego,
- Sekcja Pedagogiki Szkoły Wyższej,
- Sekcja Nauczania Programowanego,
- Sekcja Kształcenia Dorosłych,
- Sekcja Studiów i Propagowania Dorobku Pedagogicznego N.K. Krupskiej,
- Sekcja Studiów i Propagowania Dorobku Pedagogicznego A.S. Makarenki,
- Sekcja Wychowania Ateistycznego i inne.

Tak na przykład:

Sekcja — „Szkoła-Rodzina-Środowisko”, współpracująca ściśle z odpowiednim oddziałem Akademii Nauk Pedagogicznych, wychodzi z założenia, że jedynie prawidłowy układ współpracy między szkołą, domem rodzinnym i środowiskiem może zagwarantować pożądane wyniki w zakresie komunistycznego wychowania dzieci i młodzieży. W następstwie dąży do możliwie dogłębnego poznania tegoż problemu i rozwiązywania go zgodnie z potrzebami współczesności. Wiele uwagi poświęca się kształceniu pedagogicznemu rodziców, którego wynikiem jest ciągle wzrastająca kultura pedagogiczna społeczeństwa radzieckiego, uwzględniająca nie tylko wiedzę, ale i umiejętności pedagogiczne.

Do ciekawszych i bardziej skutecznych metod działalności naukowo-badawczej i wdrożeniowej w powyższym zakresie zaliczyć można:

- opracowania konkursowe, traktujące o współpracy szkoły z domem rodzinnym i ze środowiskiem, które dzięki systemowi eliminacji na różnych szczeblach (rejonu, obwodu, republiki) prowadzą do wielkich syntez i prawidłowości liczących się w naukach pedagogicznych;
- opracowania monograficzne, traktujące rodzinę jako znaczące środowisko wychowania komunistycznego;
- wnikanie w najtrudniejsze problemy rodziny, w tym w procesy ewolucji rodziny radzieckiej pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej, osiągnięć ZSRR i wzmocnionych kontaktów z całym światem;
- dążenie do uczynienia każdego środowiska nade wszystko środowiskiem wychowawczym.

Badaniami obejmowani są rodzice i rodziny, dzieci i młodzież oraz studenci, jak również zakłady pracy i organizacje społeczne. Wynikiem prowadzonych badań ma być dopracowanie się współczesnej teorii wychowania w rodzinie i w środowisku, jak również wypracowanie metodyki badań w powyższym zakresie.

Sekcja Studiów i Propagowania Dorobku Pedagogicznego N.K. Krupskiej utrzymuje ściśle kontakty ze szkołami, instytutami i zakładami im. N. Krupskiej oraz prowadzi interesujące Muzeum Krupskiej w Pałacu Pioniera im. N.K. Krupskiej w Moskwie. Do wielce zasłużonych członków Sekcji należą byli współpracownicy

N. Krupskiej, w tym Gołdiner Natalia Wiktorowna i Cimches Jesoup Mojsiejowna. Przewodnicząca Sekcji N.I. Stryjewska wraz z wyżej wymienionymi stawiają sobie za punkt honoru i główny cel działalności, aby poglądy i rozwiązania pedagogiczne N. Krupskiej wzbogacały współczesne działania pedagogiczne szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Temu celowi służy m.in. ostatnio wydana praca N.K. Krupskiej pt. „Wychowywać godnych następców”<sup>3</sup>, będąca zbiorem przemówień i publikacji prasowych autorki z lat od 1921 do 1939 roku (Politizdat 1973). Sekcji należy też przypisać w pewnym stopniu starania, które doprowadziły do wystawienia pięknego pomnika N.K. Krupskiej w Moskwie.

Sekcja Wychowania Patriotycznego i Internacjonalistycznego powstała niedawno, a w I kwartale 1977 r. zamierza zorganizować interesującą konferencję teoretyczno-praktyczną na temat: „Patriotyczne i internacjonalistyczne wychowanie młodzieży w świetle postanowień XXV Zjazdu KPZR”. Wszystkie ogniwa strukturalne Towarzystwa zostały zaproszone do aktywnego udziału w tej konferencji z tym, że Rada Centralna TP zasugerowała około 30 tematów szczegółowych, mogących stanowić kontury treściowo projektowanej konferencji<sup>4</sup>.

Tak Rada Centralna, jak i poszczególne sekcje problemowe wiele uwagi poświęcają organizacji konferencji teoretyczno-praktycznych sympozjów naukowych i seminariów. W 1976 r. zgodnie z planem zorganizowano 8 konferencji i seminariów teoretyczno-praktycznych. Oto tematyka i warunki realizacji niektórych tylko konferencji i seminariów:

- organizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w wiejskiej szkole podstawowej — Krasnador — 300 uczestników;
- rola nauczania programowanego w kształtowaniu myślenia uczniów — Orzeł — 150 uczestników;
- współpraca przedszkola, rodziny i środowiska w zakresie wychowania komunistycznego dzieci okresu przedszkolnego — Biełgorad — 250 uczestników;
- ideowo-polityczne wychowanie pionierów — 120 uczestników;
- seminarium dla przewodniczących sekcji pedagogiki szkoły wyższej — 80 uczestników;
- seminarium dla przewodniczących sekcji kształcenia zawodowo-technicznego — 80 uczestników.

\* \* \*

### TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE RFSRR — MASOWĄ ORGANIZACJĄ SPOŁECZNO-OŚWIATOWĄ

O wysokiej randze społecznej i naukowej Towarzystwa świadczą między innymi liczby członków: około 900 tys. członków indywidualnych oraz około 150 tys. członków zespołowych, a także udział w pracach Towarzystwa wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych i działaczy oświatowych.

Towarzystwo Pedagogiczne RFSRR liczy sobie 15 lat. W marcu 1977 roku odbył się V Zjazd Towarzystwa. Dotychczas brak jest Towarzystwa w skali całego Związku Radzieckiego. Na zbliżonych zasadach jak TP RFSRR działają też towarzystwa pedagogiczne w innych republikach związkowych z wyjątkiem Litewskiej SRR, Łotewskiej SRR, Tadżyckiej SRR i Turkmeńskiej SRR. Przewiduje się, że w najbliższym okresie Towarzystwo powstanie także i w tych republikach, co

<sup>3</sup> Tytuł w oryginale: Wospitanie dostojnej smieny.

<sup>4</sup> Podano przykłady działalności Sekcji, z którymi autorzy opracowania mieli możliwość zetknięcia się podczas wyjazdu studialnego z ramienia ZG ZNP na zaproszenie Towarzystwa Pedagogicznego RFSRR (S — 11.X.1976 r.). Szerszego omówienia pobytu w Moskwie dokonano na łamach *Głosu Nauczycielskiego* nr 44/1976 r.

z kolei otworzy perspektywę powołania wszechzwiązkowego Towarzystwa Pedagogicznego.

\*  
\*  
\*

Nietrudno wyprowadzić z przedstawionych rozważań wnioski, że w Polsce zbliżone cele, zadania i formy działalności pedagogicznej aktualnie charakteryzują Związek Nauczycielstwa Polskiego. Czy to znaczy, że dążenie do powołania Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego nie ma racji bytu? Na pewno nie. Chodzi bowiem o stworzenie organizacji pedagogicznej, której głównym zadaniem będzie:

— z jednej strony — zespolenie teorii i praktyki pedagogicznej i tym samym zapewnienie pełnego powodzenia reformy systemu edukacji narodowej;

— z drugiej zaś strony — zintegrowanie środowisk pedagogicznych w całym kraju i uzupełnienie ich zdolnymi do aktywnego i skutecznego uczestnictwa w kształtowaniu coraz to doskonalszego systemu edukacji.

Wprawdzie zasady organizacji i formy działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego będą musiały być inne, przy tym uwzględniające naszą specyfikę ruchu pedagogicznego, lecz powołanie takiego Towarzystwa staje się już obiektywną koniecznością. Rola Związku Nauczycielstwa Polskiego w jego tworzeniu jest i będzie nadal bardzo znacząca.

*Tadeusz Cipkowski  
Zygmunt Wiatrowski*

# СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ . . . . .	133
-----------------------	-----

## СТАТЬИ

ЗЫГМУНТ ВЯТРОВСКИ: Проблемы допрофессионального образования . . . . .	137
РОМАН ЮРЕВИЧ: Общая психогигиена и школьная психическая гигиена . . . . .	159
ТАДЕУШ ВИСЬНЕВСКИ: Педагогический анализ общественной деморализации и воспитательные функции польской модели ресоциализации . . . . .	171

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: О стабильности учительских кадров в советской деревне . . . . .	178
ЛЮДВИК МАЛИНОВСКИ: Просвещение на Кубе . . . . .	183

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МАРИЯ И РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ: Педагогическая практика важным фак- тором в образовании учителей первоначальных классов . . . . .	191
АДАМ ЖОНСА: Творческая воспитательная позиция учителей . . . . .	201

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

РЫШАРД ЛУКАШЕВИЧ: Семейная обусловленность образования молодежи	204
СТЕФАН ПАЦЕК: Цели самовоспитания и методы их реализации . . . . .	211

## РЕЦЕНЗИИ И ОТЧЕТЫ О КНИГАХ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Мечислав Орьель — Дневная школа в деревне . . . . .	217
МАРИЯ ХИМУК: Барбара Вильгоцка-Оконь — Нагрузка учеников и оптималь- зация работы школы . . . . .	218
БОГДАН СИЛЬНИЦКИ: Владыслав Савицки — Антиалкогольная профилак- тика среди молодежи . . . . .	222
БАРБАРА ФРОНТЧАК: . . . . .	226
БОЖЕНА ЗЫХ: Р. М. Грановская — Воспитание и модели памяти. Ленин- град 1974 . . . . .	229
Р. М. Грановская, И. И. Бержезная — Запоминание и узна- вание фигур. Ленинград 1974 . . . . .	229

## РЕЦЕНЗИИ О ЖУРНАЛАХ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр польских педагогических журналов . . . . .	232
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов . . . . .	235

## ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ТАДЕУШ ЦИПКОВСКИ: Из дискуссии на XII Съезде Делегатов СПУ . . . . .	240
--	-----

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

СТЕФАН А. РАДОМСКИ: Визит редакторов журналов СПУ в Югославию . . . . .	248
ТАДЕУШ ЦИПКОВСКИ, ЗЫГМУНТ ВЯТРОВСКИ: Педагогическое Общес- тво РСФСР . . . . .	253

## CONTENTS

### ARTICLES

From the Editors . . . . .	133
ZYGMUNT WIATROWSKI: Problems of Prevocational Education . . . . .	137
ROMAN JUREWICZ: Mental Hygiene in General and Mental Hygiene in School . . . . .	159
TADEUSZ WIŚNIEWSKI: Pedagogical Analysis of Social Demoralization and Educational Functions of the Polish Model of Social Adaptation . . . . .	171

### SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: On Stability of Teacher Personnel in the Soviet Village . . . . .	178
LUDWIK MALINOWSKI: The Cuban Educational System . . . . .	183

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

MARIA I RYSZARD RADWIŁOWICZOWIE: Educational Practice as the Important Factor in Education of the Teachers of Primary Classes . . . . .	191
ADAM RZAŚA: Teachers' Creative Attitude . . . . .	201

### EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

RYSZARD ŁUKASZEWICZ: The Family Condition Youth's Educational Chances . . . . .	204
STEFAN PACEK: Aims of Self-Education and the Methods of Its Realization . . . . .	211

### BOOK REVIEW AND REPORTS

LUDWIK BANDURA: Mieczysław Oryl: The Rural Long-Day School . . . . .	217
MARIA CHYMUK, BARBARA WILGOCKA-OKOŃ: The Pupils' Duties and the Optimum Conditions of School Work . . . . .	218
BOGDAN SILNICKI: Władysław Sawicki: Prevention of Alcoholism Among Youth . . . . .	222
BARBARA FRĄTCZAK: The Acceleration of Development and the Socialis- tic School . . . . .	226
BOŻENA ZYCH: R. M. Granowskaja: Perception and The Models of Memory R. M. Granowskaja, I. J. Bierżeznaja: Remembering and Recognizing of Figures . . . . .	229

### REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Pedagogical Periodics . . . . .	232
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Pedagogical Periodics . . . . .	235

### FROM THE ACTIVITIES OF THE POLISH TEACHERS' ASSOCIATION

TADEUSZ CIPKOWSKI: Discussion on the XII-th Congress of the Polish Teachers' Association Delegates . . . . .	240
---	-----

### ABROAD CHRONICLE

STEFAN A. RADOMSKI: The Visit of the Staff Members of the Polish Teachers' Association Periodics in Yugoslavia . . . . .	248
TADEUSZ CIPKOWSKI, ZYGMUNT WIATROWSKI: The Pedagogical Association of the Russian Soviet Federative Socialist Republic . . . . .	253