



# RUCH PEDAGOGICZNY

3

XIX (LXV) MAJ—CZERWIEC 1977

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

ROMUALD KOŃCZYK: Problemy kształcenia i wychowania w świetle rewolucji naukowo-technicznej . . . . .	261
ROMAN JUREWICZ: Psychohigiena szkolna . . . . .	267
MARIAN KALINOWSKI: Dynamiczny wpływ strukturalizacji wiedzy i testów dydaktycznych na proces uczenia się w szkole ogólnokształcącej . . . . .	286

## SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

FELICJA E. KWIECIŃSKA, ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Młodzież wobec wykształcenia (próba analizy badań radzieckich) . . . . .	296
--	-----

## DYSKUSJE I POLEMIKI

WOJCIECH SOBORSKI: Utopie pedagogiczne — ich źródła i skutki . . . . .	320
--	-----

## DOSWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

MICHAŁ SWIERZ: Niektóre zasady kształtowania postaw w praktyce szkolnej i młodzieży (wyd. VII); Tadeusz Tomaszewski (red.) — Psychologia (wyd. II); Michał Godlewski, Stanisław Krawcewicz, Tadeusz Wujek (red.) — Pedagogika (wyd. IV) . . . . .	325
STEFAN TURLEJ: Ostra postać niedostosowania społecznego młodzieży przebiegającej w świetle badań . . . . .	327
STANISŁAW PAJKA: Rola wzoru w procesie wychowawczym . . . . .	333

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MARIAN JANIGA: Maria Żebrowska (red.) — Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży (wyd. VII); Tadeusz Tomaszewski (red.) — Psychologia (wyd. II); Michał Godlewski, Stanisław Krawcewicz, Tadeusz Wujek (red.) — Pedagogika (wyd. IV) . . . . .	337
FELICJA BORZYSZKOWSKA-SĘKOWSKA: Zbigniew Zaborowski — Stosunki międzyludzkie . . . . .	341
GENOWEFA KUFIT: Tadeusz Nowacki — Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych . . . . .	344

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	348
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	351
LUDWIK BANDURA: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock (1975, nr. 10) . . . . .	355
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	358

## Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WW: Ocena zawartości treściowej „Ruchu Pedagogicznego” za lata 1975—1976 . . . . .	336
--	-----

## KRONIKA KRAJOWA

EDMUND STUCKI: Konferencja w sprawie kształcenia nauczycielek przedszkoli . . . . .	369
WW: Przygotowania do obchodów 100 rocznicy urodzin Janusza Korczaka . . . . .	370

## KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopiśmie zagranicznych . . . . .	371
---	-----

---

# RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

## D W U M I E S I Ę C Z N I K

---

### ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

A R T Y K U Ł Y

ROMUALD KOŃCZYK

#### PROBLEMY KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W ŚWIETLE REWOLUCJI NAUKOWO-TECHNICZNEJ

Na pierwszy rzut oka rewolucja naukowo-techniczna i edukacja to dwie grupy zjawisk różnych. Rewolucja naukowo-techniczna to zjawiska związane z rozwojem poziomu techniki, technologii, a wychowanie dotyczy wprost człowieka. W rzeczywistości rozwój rewolucji naukowo-technicznej i wychowanie, w centrum którego znajduje się człowiek, są wzajemnie powiązane i od siebie uzależnione. Rewolucja naukowo-techniczna sprzyja burzliwemu rozwojowi sił wytwórczych w ogóle, a szczególnie w określonych warunkach społecznych może sprzyjać rozwojowi czynnika ludzkiego, zakłada bowiem w warunkach socjalizmu bardziej wszechstronne i pełniejsze wykorzystanie możliwości ludzi pracy. Na tym też polega sens społeczny rewolucji naukowo-technicznej. Z drugiej strony dalszy rozwój rewolucji naukowo-technicznej w znacznej mierze zależy od podwyższenia jakości systemu edukacji narodowej, jego plastyczności i związków z potrzebami praktyki społecznej w ogóle i praktyki produkcyjnej w szczególności. Rewolucja w nauce i technice zakłada konieczność rewolucyjnych przemian w dziedzinie edukacji narodowej.

Rewolucja naukowo-techniczna, podnosząc technikę i technologię na jakościowo wyższy poziom, w sposób istotny zmienia treść i warunki pracy człowieka. Kryteriami kwalifikacji zawodowych stają się umiejętności posługiwania się zespołami maszyn, odbierania, selekcjonowania i wykorzystywania optymalnego mnożących się informacji. We wczesnym rozwoju techniki, kiedy rewolucja naukowo-techniczna rodziła się w laboratoriach i pracowniach uczonych, człowiek w systemie „człowiek-maszyna” spełniał głównie funkcje fizyczne. W miarę przekazywania funkcji

technologicznych układom zautomatyzowanym praca ludzka staje się coraz bardziej twórcza. Technika staje się coraz częściej narzędziem mózgu człowieka w procesie kontroli mechanizmów, w procesie kontroli jakości produkcji, w czasie włączania i wyłączania różnych agregatów. Osiągnięty etap rozwoju techniki wymaga odpowiedniego rozwoju wiedzy i umiejętności, bez których nie tylko trudno posługiwać się istniejącą techniką, lecz także doskonalić ją lub stwarzać nową. Nowa technika pociąga za sobą powstawanie nowych specjalności i zanik wielu tradycyjnych zawodów. Nowe zasady obejmują swoim zakresem szereg dawnych wąskich specjalności. Zakres działań pracownika tym samym rozszerza się, co wymaga z kolei szerszych horyzontów myślowych i innych jakościowo cech osobowościowych. W programie kursów przygotowujących kontrolerów zautomatyzowanych linii produkcyjnych wśród wykładowanych przedmiotów występują: rysunek techniczny, podstawy technologii metali, mechanika teoretyczna, elektronika, elektroautomatyka, hydraulika, eksploatacja linii automatycznych, organizacja pracy i planowanie itp. W przodujących zakładach produkcyjnych występuje szereg zawodów, które opanować mogą tylko ludzie z ogólnym lub technicznym średnim wykształceniem. W przemyśle maszynowym około 80% specjalności wymaga przygotowania na poziomie średnim. Praktyka dowodzi, że wyższe wykształcenie pracowników przy nie zmienionych innych przesłankach sprzyja wyższej wydajności pracy. Badania wykazują także, że absolwenci szkół średnich szybciej przyswajają nowe rodzaje prac, mniej czasu przeznaczają na podwyższenie kwalifikacji i renowację wiedzy. Robotnicy ze średnim i wyższym wykształceniem znacznie aktywniej uczestniczą w rozwijaniu myśli technicznej i w ruchu racjonalizatorskim. Tworzenie i rozwijanie techniki pogłębia motywację pracy.

Ludzie myślący kategoriami „nas na to nie stać” protestują przeciw obsadzaniu stanowisk roboczych technikami czy inżynierami i postulują kształcenie wysoko kwalifikowanych robotników na bazie szkoły podstawowej. Wydaje się, że ten sposób myślenia przejdzie do historii. W niedalekiej przyszłości niski poziom ogólnego wykształcenia może być poważną barierą efektywnego wykorzystywania techniki. Zdarza się i tak, że ludzie bez odrywania się od produkcji uzyskują średnie lub wyższe zawodowe wykształcenie, a mimo to nie chcą zmienić dotychczasowej pracy. Motywy są różne: ciekawa praca, związki z kolektywem, możliwość lepszych zarobków itp. Niektórzy zgłaszają kolejną wątpliwość, czy to jest racjonalne? Prawdą jest, że specjalista winien pracować zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami. Jednak zdobyte wykształcenie owocować społecznie będzie i w tym wypadku, jeśli robotnik z wykształceniem średnim lub wyższym stanie przy maszynie. Coraz częstszym kryterium wartościowania będzie stopień zadowolenia z wykonywanej pracy. Od stopnia zadowolenia z wykonywanej pracy zależy twórcza postawa wobec wykonywanego zawodu. Wielu ludzi na skutek indywidualnych cech cha-

rakteru, trzeźwej oceny swoich możliwości organizatorskich i braku umiejętności kierowania zespołami ludzi nie jest skłonnych awansować w sferze zarządzania. Ci ludzie w pracy produkcyjnej chcą znaleźć i najczęściej znajdują szanse dalszego rozwoju i doskonalenia własnych umiejętności. Osiągnięcie określonego pułapu wiedzy wiedzie tych ludzi do poszukiwań rozwiązań bardziej nowoczesnych i racjonalnych, a to z kolei umożliwia im nawiązywanie naturalnych kontaktów z ludźmi nauki.

Czynnikiem przyspieszającym postęp techniczny jest nauka. Ona powoduje rewolucyjne zmiany w technice i technologii. W naszych czasach osiągnięcia nauki w stosunkowo krótkim czasie są wdrażane do praktyki. Sądzić należy, że w niedalekiej przyszłości związki praktyki produkcyjnej z nauką staną się jeszcze ściślejsze. Wywrze to bezpośredni wpływ na charakter pracy robotników o wysokich kwalifikacjach. W ich działalności wystąpi wiele elementów pracy badawczej. Należy zatem robić wszystko, aby skracał się dystans czasowy między osiągnięciami badań a wdrażaniem ich wyników do produkcji.

W takim stopniu, w jakim rozwija się technika, musi następować modernizacja świadomości człowieka, rozwój jego intelektualnych i twórczych uzdolnień. Od duchowego rozwoju jednostki w znacznym stopniu zależy rozwiązywanie zadań organicznego powiązania rewolucji naukowo-technicznej z walorami socjalizmu. Oceniając perspektywy rozwojowe rewolucji naukowo-technicznej, należy zgodzić się z tezą, że wiodącymi dziedzinami produkcji staną się te, które maksymalnie opierać się będą na wskazaniach nauki. Obecnie naukę uprawiają i rozwijają wielkie i stale powiększające się zespoły profesjonalnych uczonych. W przyszłości zainteresowania naukowe obejmą szerokie masy ludzi, którzy pracować będą w zakładach pracy będących jednocześnie ogólnie dostępnymi laboratoriami naukowymi. W takich warunkach następować będzie „naturalny dobór” kadr naukowych oddanych nauce z potrzeby serca i umysłu, a nie związanych z nią tylko profesjonalnie.

Uprawianie nauki wymaga od człowieka zaangażowania wszystkich czynników motywacyjnych. Trudno wyobrazić sobie kształtowanie postaw twórczych bez wiedzy o charakterze ogólnym, i to bez względu na to, jaką dziedziną wiedzy zajmuje się dany badacz.

Z dotychczasowych uwag wynika, że w warunkach rewolucji naukowo-technicznej kształcenie występuje w charakterze koniecznego warunku dalszego rozwoju sił wytwórczych społeczeństwa.

Nasz system nauczania spełnił swoje historyczne zadanie. Życie idzie jednak naprzód. Rozwój społeczeństwa socjalistycznego przyspieszony przez rewolucję naukowo-techniczną bezustannie wnosi korekty do systemu edukacji. Drogi jej dalszego rozwoju, program jej doskonalenia zawarty jest w Uchwałach VI i VII Zjazdu PZPR i innych dokumentach partyjnych i państwowych. Rewolucyjne przejście do powszechnej szkoły średniej w najbliższej przyszłości sprzyjać będzie dalszemu rozwojowi

kultury, kształtowaniu światopoglądu naukowego, osiągnięciu większej wydajności pracy, dalszemu przewyciężaniu różnic między pracą fizyczną i umysłową, między miastem i wsią. Wysoki poziom intelektualny jest niezbędny dla realizacji zadań w dziedzinie wychowania ideowego, kulturalnego i moralnego. Kierując się nauką Lenina, że budowa komunizmu niemożliwa jest bez rozwoju nauki, techniki i kultury, bez zmian w dziedzinie wychowania, nasza Partia zawsze przejawiała wielką troskę o rozwój życia duchownego społeczeństwa. Z tej troski wynika realizowana konsekwentnie reforma systemu edukacji narodowej.

Niegdyś sfera wychowania była niewielką częścią życia społecznego. Obecnie kształcą się miliony dzieci, młodzieży i dorosłych, co pociąga za sobą poważne i systematyczne zmiany nie tylko w strukturze wykształcenia społeczeństwa, lecz w konsekwencji i w strukturze zatrudnienia. Tysiące ludzi o pięć — sześć lat później wkracza w wiek produkcyjny, niż to się działo dawniej. Prawdopodobnie tę uwzględnia się w planach rozwoju społeczno-gospodarczego kraju. Bez przyływu wysoko kwalifikowanych specjalistów nie byłby możliwy dalszy postęp społeczny. Sfera kształcenia jest zatem także problemem ekonomicznym. Polepszenie systemu edukacji narodowej to jeden z najbardziej aktualnych i złożonych problemów. W ciągu ostatnich lat wiele zdziałano dla doskonalenia procesu nauczania i wychowania we wszystkich ogniwach oświaty. Szczególnie to zaznaczyło się w dziedzinie nauczania początkowego. Bardziej na przykład organiczna stała się więź arytmetyki i algebry z matematyką wyższą. Opracowano i wydano wiele nowych podręczników i poradników metodycznych dla nauczycieli. Wprowadzono szereg zajęć fakultatywnych pogłębiających wiedzę uczniów, wykazujących głębsze zainteresowania określoną dyscypliną wiedzy. Zorganizowano licea o określonym profilu. W wielu szkołach skutecznie wprowadza się metody aktywizujące działalność poznawczą uczniów, szeroko stosuje się środki audiowizualne i elementy nauczania programowanego. Do organizacji procesu nauczania i wychowania wykorzystuje się podstawy naukowej organizacji pracy, maszyny uczące, teorię informacji, teorię algorytmów itd. Aktualni absolwenci różnych szkół reprezentują szerszą wiedzę i szersze horyzonty myślowe.

Jednak podstawowego problemu „czego uczyć” w ramach istniejącego systemu nie da się rozwiązać. Wbrew bowiem założeniom ukształtował się erudycyjny model nauczania miast modelu jedynie pożądanego — kreacyjnego. Praktyka nie zaakceptowała również tendencji do zawężania specjalizacji w szkołach zawodowych i wyższych uczelniach technicznych. Mimo że w wieku rewolucji naukowo-technicznej trudno być człowiekiem uniwersalnym, to przecież zbyt wąska specjalizacja zuboża człowieka, przeszkadza w dobrej orientacji w swojej dyscyplinie, pozbawia szerszego poglądu na fakty i zjawiska. Wąsko kształcony specjalista z trudem przyswaja nowe metody pracy i z trudem wdraża do produkcji osiągnięcia

nauki i techniki. Taki pracownik nie jest plastyczny zawodowo. Stąd też potrzebą aktualnego etapu rozwoju społeczeństwa jest dawanie przyszłym pracownikom szerokiej podbudowy ogólnej.

Spotkać jeszcze można głosy domagające się rozszerzenia zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, co ma być naturalną konsekwencją rewolucji naukowo-technicznej, kosztem przedmiotów humanistycznych. Rzeczywiście, z matematyką zapoznają się przyszli filozofowie, psychologowie, a nawet filolodzy, ale jak rzadko i z jakim trudem torują sobie drogę przedmioty humanistyczne w szkołach technicznych. Z nie rozstrzygniętym pytaniem „czego uczyć” łączy się nie mniej istotne drugie pytanie „jak uczyć”. Metodyka poszczególnych przedmiotów w erudycyjnym modelu nauczania nie mogła być zorientowana na ograniczanie podających metod dochodzenia do wiedzy. Jeśli kilka lat temu taka sytuacja nie prowadziła do wyraźnej sprzeczności między systemem nauczania a praktyką społeczną i produkcyjną, to w burzliwych czasach rewolucji naukowo-technicznej dało się odczuć nienadążanie dydaktyki za potrzebami czasu.

W warunkach rewolucji naukowo-technicznej informacje narastają w sposób lawinowy. Z jednej strony następuje dyferencjacja nauk szczegółowych, a z drugiej strony na zasadzie sprzężania zwrotnego następuje równoległe procesy integracji dyscyplin naukowych oraz pojawianie się nauk interdyscyplinarnych. Rodzi się pytanie retoryczne: Czy szkoła powinna na te zjawiska reagować? A skoro tak, to jak to ma czynić? Wydaje się, że reakcja polegająca na stałym dowartościowywaniu programu o nowe treści czy przedmioty nauczania nie może być zjawiskiem ciągłym i jedynym. Wiele aktualnych podręczników (szczególnie do historii, literatury i geografii) jest przeładowanych drugorzędym materiałem faktograficznym i liczy sobie po paręset stron, co nie tylko zbyt ciężko obciąża pamięć, angażuje czas, ale także nie sprzyja dostrzeganiu prawidłowości i wyciąganiu wniosków. Specjaliści dowodzą, że podwajanie wiedzy następuje obecnie co pięć — dziesięć lat. Fakt ten zmusza ludzi do renowacji wiedzy, gdyż nie mogliby efektywnie pracować jako specjaliści. Jednak renowacja wiedzy nie musi dokonywać się zawsze poprzez przedłużanie czasu nauki oraz intensyfikację procesów zapamiętywania. Rewolucja naukowo-techniczna towarzyszy procesom wnikania rozumu ludzkiego w tajniki budowy materii w skali kosmicznej i mikrokosmicznej. W tym nieustającym procesie poznawania realnej rzeczywistości stare metody dochodzenia do prawdy okazują się nieprzydatne. Współczesność rodzi zapotrzebowanie na inne, zasadniczo nowe metody. Potrzebni są pracownicy umiejący samodzielnie, twórczo wybierać i formułować problemy badawcze, znajdować najbardziej efektywne drogi ich rozwiązania. W nowej, przyszłej szkole niezbędna jest zasadniczo inna metodyka nauczania. Praktyka dowodzi, że uczniowie interesują się głównie tymi zajęciami, które nie tylko pobudzają myśl, ale stwarzają okazję do przeżywania ra-



Dalsza charakterystyka będzie dotyczyła psychohigieny szkolnej jako dziedziny praktycznej działalności. W związku z tym przedstawione zostaną jej zadania, zasady, metody i formy organizacyjne pracy.

### 1. ZADANIA PSYCHOHIGIENY SZKOLNEJ

Wśród zadań psychohigieny szkolnej wyróżniamy zadania psychohigieny ucznia i zadania psychohigieny nauczyciela.

#### a) Zadania psychohigieny ucznia

Zadania te odnoszą się głównie do moralno-społecznej sfery osobowości wychowanka. O wiele rzadziej można spotkać zadania dotyczące jego rozwoju emocjonalnego oraz kształtowania środowiska wychowawczego. Zadania pierwszego typu są formułowane z punktu widzenia ucznia jako jednostki bądź jako istoty społecznej. Do zadań odnoszących się do ucznia jako jednostki należą: pobudzanie procesów integracji psychicznej, kształtowanie umiejętności samokontroli, samowychowania, autoterapii oraz akceptacji nie dających się zmienić cech osobowości; rozwijanie twórczych postaw, samowiedzy, samodzielności, zaradności życiowej, odporności na stressy i niepowodzenia; doskonalenie uzdolnień i umiejętności oraz należyte ich wykorzystywanie; budzenie wiary we własne możliwości, zaufania do samego siebie; mobilizowanie do samorealizacji i pełnego urzeczywistniania swych możliwości; przekazywanie niezbędnego zasobu wiedzy z zakresu psychologii; dostarczanie doświadczeń umożliwiających przeżywanie poczucia szczęścia i satysfakcji, kultywowanie korzystnych społecznie cech indywidualnych<sup>3</sup>.

Zadania ujmowane z punktu widzenia ucznia jako istoty społecznej to uspołecznianie, kształtowanie inicjatywy społecznej, wytwarzanie odruchu życzliwości w stosunku do innych, kształtowanie postaw zaangażowania społecznego, altruizmu i alterocentryzmu, rozwijanie umiejętności, współpracy z kolektywem, rozumienia siebie i innych, uświadamianie warunków przyjaznego, humanitarnego obcowania ludzi z sobą, kształtowanie cech niezbędnych w przyjaźni, miłości, życiu rodzinnym, popularyzowanie wiedzy na temat konstruktywnych stosunków międzyludzkich oraz umacnianie poczucia przynależności do grupy społecznej<sup>4</sup>.

Psychohigiena emocji ma jeden cel zasadniczy — kształtowanie doj-

<sup>3</sup> Zob. m.in. H. W. Bernard: *Mental Hygiene for Classroom Teachers*. Mc Graw Hill Book Company, Inc., New York, Toronto, London 1961; s. 17—18; A.C. Carrol: *Mental Hygiene. Dynamics of Adjustment* Englewood Cliffs. New York Prentice Hall, Inc., 1956; s. 13 P.A. Witty: *Need for Programs of Mental Health in Modern Education. The Fifty-Fourth Yearbook of National Society for the Study of Education*. Ed. by N.B. Henry 1955.

<sup>4</sup> Zob. np. M.E. Bonney: *Mental Health in Education*. Allyn and Bacon, Inc., Boston 1960; s. 150—205.



rzalnych uczuciowo osobowości. Zakłada się, że cel ten można osiągnąć rozwijając m.in. zdolność do podejmowania decyzji, przyjmowania odpowiedzialności, uczenia się na własnych błędach, otwartego wyrażania uczuć, jak najlepszego wykonywania obowiązków bez względu na warunki, akceptowania samego siebie, ufne go patrzenia w przyszłość, traktowania jej jako interesującej przygody oraz kompromisowego postępowania w nieuchronnych sytuacjach<sup>5</sup>.

Zadania dotyczące środowiska szkolnego określa się krótko jako tworzenie warunków sprzyjających pełnemu, szczęśliwemu, harmonijnemu i produktywnemu życiu dzieci i młodzieży.

Poszczególne typy zadań spaja w jedną całość naczelny ideał psychohigieny szkolnej, którym jest wszechstronny rozwój osobowości ucznia. W ideale tym najsilniej akcentowany jest komponent moralno-społeczny. Fakt, iż problematyka moralno-społeczna zajmuje centralne miejsce w teorii i praktyce psychohigieny, skłania niekiedy badaczy do snucia rozważań uzasadniających tożsamość ideału zdrowia psychicznego i ideału moralnego<sup>6</sup>.

Przedstawiona powyżej klasyfikacja zadań psychohigieny ucznia odzwierciedla najczęściej stosowane ich podziały. Innym jej przykładem może być klasyfikacja według kierunków działania psychohigieny. Na przykład H. W. Bernard do zadań pozytywnych zalicza m.in. rozwijanie talentów i umiejętności budzenia zaufania do samego siebie, wdrażania do samorealizacji itp.<sup>7</sup> Podział ten jest o tyle nieodpowiedni, że nie uwzględnia faktu niemożliwości ścisłego podporządkowania zadań psychohigieny poszczególnym kierunkom jej działania. Łatwo bowiem sobie wyobrazić, że np. cytowane przez H. W. Bernarda rozwijanie talentów i umiejętności równie dobrze da się zastosować w pracy profilaktycznej jak i leczniczej.

#### b) Zadania psychohigieny nauczyciela

Zadania te występują najczęściej w postaci cech wzoru osobowego dobrego nauczyciela bądź też w postaci cech wzoru osobowego nauczyciela jako człowieka w ogóle. Wykształcenie tych cech jest przedmiotem zainteresowania władz oświatowych, o ich przyswojenie zabiegają sami pedagodzy.

Zalecany przez psychohigienę typ nauczyciela znamionuje demokratyczny styl bycia, cierpliwość, łagodność, poczucie humoru, konsekwencja, wysoki poziom sprawności zawodowej, dobra znajomość przedmiotu na-

<sup>5</sup> H.E. Bullis and E. O'Malley: *Human relations in the Classroom. Course II. The Delaware State Society for Mental Hygiene. Delaware 1949; s. 154—157.*

<sup>6</sup> Zob. np. H. Promieńska: *Ideał zdrowia psychicznego jako ideał moralny u Freuda, Fromma, w higienie psychicznej i marksizmie. Nie publikowana praca doktorska. Uniwersytet Śląski, Wydział Humanistyczny, Katedra Filozofii. Katowice 1969.*

<sup>7</sup> H. W. Bernard: *Mental Hygiene... op. cit., s. 22.*

uczania, satysfakcja z wykonywanej pracy, życzliwość, optymizm pedagogiczny oraz szerokość zainteresowań. Odznacza się on także elastycznością myślenia i działania, interesuje się wychowankami oraz aktywnie włącza w sprawy szkoły<sup>8</sup>.

Wymogom psychohigieny odpowiada nauczyciel dbający o zdrowie, dążący do samowiedzy drogą studiowania psychologii, socjologii, filozofii, osiągający poczucie bezpieczeństwa i pewności przez świadome rozwijanie umiejętności i poszerzanie wiedzy, doskonalenie stosunków z innymi, utrzymujący kontakty z kilkoma dojrzałymi życiowo i godnymi zaufania osobami, posiadający zdolność radzenia sobie z trudami życia bez utraty równowagi wewnętrznej, zachowujący racjonalną granicę między pracą a wypoczynkiem, koncentrujący uwagę na zadaniach chwili bieżącej przy jednoczesnym wykorzystywaniu doświadczeń przeszłości i planowaniu przyszłości, kultywujący życie duchowe, godzący się z tym, co nieuniknione, oraz posiadający koncepcję szczęścia nie jako celu samoistnego, ale jako wynikającego z określonej filozofii życia<sup>9</sup>.

## 2. ZASADY PSYCHOHIGIENICZNEJ DZIAŁALNOŚCI W SZKOLE

Psychohigiena nie dopracowała się jeszcze ściśle sformułowanych zasad działania. Stosowane przez nią reguły postępowania są zbiorem zaleceń stosunkowo dowolnie ustanowionych, wynikających z ogólnie nakreślonych założeń opieki nad zdrowiem psychicznym dziecka. Zasadami w tym rozumieniu są:

1) Zasada znajomości szkoły w aspekcie realizowanych przez nią zadań psychohigienicznych. Chcąc prowadzić jakąkolwiek działalność w zakresie opieki nad zdrowiem psychicznym ucznia, nauczyciel powinien wiedzieć, jak wygląda aktualna sytuacja na tym odcinku. Wiedzę taką może zyskać, odpowiadając na pytania: a) Czy grono pedagogiczne uświadamia sobie potrzebę wprowadzenia higieny psychicznej do szkoły; b) Czy nauczyciele są szkoleni w zakresie psychohigieny; c) Czy szkoła ma możliwość uzyskania pomocy specjalistycznej; d) Czy zachodzą obserwowalne zmiany w zachowaniu się uczniów; e) Czy wprowadza się zmiany programowe wynikające z lepszego uwzględnienia indywidualnych i społecznych potrzeb uczniów; f) Czy prowadzi się jakąś działalność mającą na celu zapobieganie chorobom psychicznym i ich leczeniu; g) Czy następuje poprawa warunków pracy nauczycieli i czy warunki, w których przebywają uczniowie, sprzyjają ich zdrowiu; h) Czy prowadzi się systematyczną ocenę psychohigienicznej działalności szkoły<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> P. A. Witty: *The Characteristics of Good Teacher. The Fifty-Fourth...* op. cit., s. 312—315.

<sup>9</sup> H. W. Bernard: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 484.

<sup>10</sup> H. L. Shibley: *Evaluation of Mental Health Program. The Fifty-Fourth...* op. cit., s. 271—276.

Inny przykład oceny przygotowania szkoły do działalności psychohigienicznej można znaleźć w cytowanej pracy N. Fenton (s. 9—12).

2) Zasada znajomości ucznia. Jest to fundamentalna zasada psychohigieny. Wśród sposobów poznawania ucznia wyróżniamy te, którymi posługują się niespecjaliści, a więc nauczyciele, oraz te, które stosują fachowcy. Do pierwszych należą: obserwacja, analiza wypowiedzi dziecka na specjalne dobrane tematy (np. „rzeczy, które mnie denerwują”, „co mi się nie podoba w moim domu”), testy niedokończonych opowiadań, otwartych pytań, dyskusje, testy do badania stosunków koleżeńskich oraz rozmowy z dziećmi i rodzicami. Specjalne narzędzia poznawania uczniów do wszelkiego rodzaju techniki i metody badania osobowości i jej cech, głównie zaś testy projekcyjne, inteligencji, osiągnięć szkolnych, zdolności i zainteresowań<sup>11</sup>.

3) Zasada indywidualizowania oddziaływań wychowawczych. Zasada ta wynika z zasady poprzedniej. Znając ucznia, nauczyciel może dobrać odpowiednie metody, formy i środki psychohigienicznego oddziaływania.

4) Zasada utrzymywania pogodnej, życzliwej atmosfery. Atmosfera taka jest pochodną postawy nauczyciela, na którą składają się: tolerancja, łagodność, pogoda ducha, optymizm, sprawiedliwość, życzliwość, szacunek dla dziecka, opanowanie i konsekwencja. Nauczyciela umiającego stworzyć odpowiedni klimat cechuje także ostrożne, umiarkowane używanie ironii i żartu<sup>12</sup>. Duże znaczenie mają w tym kontekście sprawy pozornie nieważne; takie np. jak wygląd nauczyciela, brzmienie jego głosu, charakterystyczne reakcje itp.<sup>13</sup>

5) Zasada zapewnienia uczniowi sukcesu oraz chronienia go przed niepowodzeniami. Sukces w nauce kompensuje brak osiągnięć w innych dziedzinach życia, wpływa dodatnio na poczucie własnej wartości, budzi wiarę we własne siły, mobilizuje do nowych zadań, daje poczucie przynależności do grupy<sup>14</sup>. Niepowodzenie obniża samoocenę, wywołuje niepokój i lęk, czyni obojętnym wobec nauki, prowadzi do nieprzystosowania, izolacji psychicznej itp.<sup>15</sup>.

6) Zasada pobudzenia aktywności ucznia. Dzięki aktywności uczeń nabywa ważne z punktu higieny psychicznej cechy, takie m. in. jak: pozytywna samoocena, akceptacja autentycznych wartości społecznych, inicjatywa, zaangażowanie, umiejętność współżycia w zespole<sup>16</sup>.

7) Zasada wykorzystywania psychohigienicznych walorów nauczycieli,

<sup>11</sup> Zob. np. L. Kaplan: *Mental Health and Human Relations*. Harper and Brother Publishers, New York 1959; s. 346—375.

<sup>12</sup> H. Marchand: *Hygiène affective de l'éducateur*. Press Universitaires de France. Paris 1956; s. 133.

<sup>13</sup> H. W. Bernard: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 133—139.

<sup>14</sup> H. Ostrowska: Projekt zróżnicowania wymagań wobec uczniów. *Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* 1971, nr 3/4; s. 89—90.

<sup>15</sup> F. Redl and W. W. Wattenberg: *Mental Hygiene in Teaching*. Harcourt, Brace and Company, New York, Toronto, London 1959; s. 213—214.

<sup>16</sup> M. E. Bonney: *Mental Health...* op. cit., s. 281—282.

uczniów i środowiska. Są nauczyciele mający szczególny talent do zajmowania się dziećmi wymagającymi psychohigienicznej interwencji, np. nieśmiały, agresywnymi, zaniedbanymi moralnie i wychowawczo, zdradzającymi naukowe zainteresowania itp. Sprawie zdrowia psychicznego nauczyciele ci są w stanie oddać nieocenione usługi. Problemy psychohigieny dziecka można także rozwiązywać, wykorzystując jego wiedzę, zainteresowania i zdolności. Np. zręczne wykorzystanie jakichś talentów ucznia cierpiącego z powodu poczucia niższości, przekonująco ukazujące mu jego społeczną przydatność, walnie sprzyja poprawie jego samooceny<sup>17</sup>.

8) Zasada oceniania ucznia w kategoriach jego indywidualnego rozwoju, a nie drogą porównania z innymi uczniami. Ocena na podstawie porównania jest nieprawidłowa, ponieważ między uczniami zachodzą duże różnice indywidualne. Prawidłowa ocena wymaga uwzględnienia danych na temat życiowych doświadczeń ucznia, jego sytuacji domowej, postaw społeczno-moralnych i światopoglądowych uzdolnień, stosunków z kolegami, wyników w nauce itp. Innym przykładem poprawnego rozwiązania problemu oceny szkolnej może być połączenie oceny ucznia z oceną nauczyciela. Na początku roku szkolnego nauczyciel informuje wychowanków o stojących przed nimi zadaniach. W trakcie zajęć ocenia uczniów, którzy każdorazowo dokonują samooceny. W przypadku rozbieżności ocen zainteresowane strony wyjaśniają swe stanowiska<sup>18</sup>.

9) Zasada utrzymywania odpowiedniego standardu pomieszczeń szkolnych. Należyce wyposażone, estetyczne izby lekcyjne, klasopracownie, świetlice, korytarze są istotnym czynnikiem psychohigienicznej atmosfery. Szkoły nie spełniające tych warunków wpływają ujemnie na samopoczucie uczniów<sup>19</sup>.

10) Zasada wiązania zadań psychohigieny z zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi. Atmosfera psychohigieniczna powinna przenikać całą szkołę, a zadania dotyczące opieki nad zdrowiem psychicznym powinny być podejmowane w każdej dziedzinie życia szkolnego. Psychohigienicy mają tym większe szanse powodzenia, im bardziej ich działalność jest wtopiona w całość pracy szkoły.<sup>20</sup>

Odrębne zasady obowiązują w działalności terapeutycznej i psychohigienie dyscypliny. W pierwszym przypadku są to zasady respektowania mnogości przyczyn zaburzeń psychicznych, dokładnego interpretowania symptomów oraz nieliczenia na szybką poprawę stanu zdrowia leczonych<sup>21</sup>. Zadaniem zdrowej dyscypliny jest stopniowe ograniczanie zewnętrznej kontroli i wyrabianie wewnętrznych mechanizmów powściągu.

<sup>17</sup> H. W. Bernard: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 218—222, 281—284.

<sup>18</sup> j. w., s. 232—237.

<sup>19</sup> F. Redl and W. W. Wattenberg: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 222—223.

<sup>20</sup> D. O. Wheeler, W. Philips, J. S. Spillane: *Mental Health and Education*. London 1961; s. 12.

<sup>21</sup> F. Redl and W. W. Wattenberg: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 27, 37.

Aby nauczyciel mógł stosować taką dyscyplinę, musi znać środowiskowe determinanty zachowania uczniów (stan osobowy szkoły i klas, atmosfera wychowawcza, kierunek polityki oświatowej, usytuowanie szkoły itp.), stosowane przez kolegów-nauczycieli zasady, sposoby utrzymywania porządku i cele dydaktyczno-wychowawcze szkoły. Pożądana jest także znajomość indywidualnych właściwości rozwojowych uczniów oraz dynamizmów życia grupowego.<sup>22</sup>

Celem wykształcenia u wychowanków umiejętności dojrzałego społecznie kierowania swym postępowaniem należy stosować zasady stanowczości i konsekwencji w postępowaniu, rozumienia dzieci, niewyśmiewania, niezawstydzania i niewykpiwania ich, absorbowania interesującymi zajęciami, podkreślania kształcących walorów pracy, unikania zbyt wyraźnej dominacji, respektowania norm regulujących życie klasy, poszukiwania przyczyn zaburzeń w zachowaniu oraz zjednywania uczniów i pozyskiwania u nich autorytetu<sup>23</sup>.

### 3. METODY

Pojęcie metody ma w psychohigienie szkolnej wiele znaczeń. Służy do nazywania najrozmaitszych sposobów działalności, począwszy od skomplikowanych organizacyjnie poradni zdrowia psychicznego, a skończywszy na prostych wskazaniach obliczonych na osiągnięcie jakiegoś doraźnego celu. Specyficzną właściwością psychohigienicznej metody jest jej interdyscyplinarny charakter. Wyraża się on w angażowaniu do rozwiązywania zadań specjalistów z różnych dyscyplin. Najbardziej charakterystycznym przykładem zespołowego działania psychohigieny szkolnej może być klinika lub konferencja zdrowia psychicznego (w przybliżeniu odpowiednik poradni zdrowia psychicznego). Metody psychohigieny dzielą się na metody psychohigieny ucznia i metody psychohigieny nauczyciela.

#### a) Metody psychohigieny ucznia

Konferencja psychohigieny<sup>24</sup> jest najwyższą organizacyjnie formą opieki nad zdrowiem psychicznym w szkole. Funkcjonuje w ramach systemu szkolnego albo poza nim. Udział w niej biorą: psychiatra, psycholog, asystent społeczny, dyrektor szkoły, nauczyciel i sekretarka. Psychiatra jest zazwyczaj kierownikiem konferencji. Do obowiązków jego należy koordynacja badań nad przypadkami, czuwanie nad prawidłowym przebiegiem interpretacji wyników tych badań i kierowanie opracowywaniem planów pomocy. Psycholog, posiadający najczęściej kliniczną specjalizację, zajmuje się leczeniem, przeprowadza testy oraz analizuje

<sup>22</sup> L. Kaplan: *Mental Health...* op. cit., s. 383—394.

<sup>23</sup> H. W. Bernard: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 179—184.

<sup>24</sup> Informacje na ten temat zaczerpnąłem głównie z pracy N. Fenton (op. cit.).

ich wyniki. Niekiedy występuje w roli kierownika zespołu. Asystent społeczny, z wykształcenia socjolog, zbiera dane na temat społecznych warunków życia dziecka. Dyrektor i sekretarka mają obowiązki typu organizacyjnego. Nauczyciel uczestniczy w konferencji jako psychohigienista bądź jako pedagog. W pierwszym przypadku najczęściej podejmuje te same zadania co asystent społeczny, w drugim — występuje po prostu jako wychowawca zainteresowany sprawami swych uczniów. Badacze — psychohigienisci uważają, że bez względu na dotychczasową praktykę nauczyciele powinni być jak najszerszej włączani do prac związanych z opieką nad zdrowiem psychicznym w szkole. Istnieje ich zdaniem wiele argumentów, które za tym przemawiają. A oto najważniejsze z nich:

1) Nauczyciel pozostaje w ustawicznym kontakcie z dzieckiem, ma więc szczególnie korzystne warunki do ich obserwowania i poznawania. Łatwiej mu też niż komukolwiek skontaktować się z rodzicami.

2) Praca w szkole pod wieloma względami przypomina działalność psychohigieniczną. Nauczyciele, podobnie jak psychohigienisci, zobowiązani są do rozumienia dzieci, niesienia im pomocy, indywidualizowania oddziaływań itp.

3) Do opieki nad zdrowiem psychicznym dziecka nauczyciel jest częściowo przygotowywany w czasie studiów. Nieobce są mu zagadnienia z zakresu psychologii rozwojowej, wychowawczej, klinicznej, a niekiedy nawet — psychohigieny. Wiedzę i umiejętności przydatne w psychohigienie nauczyciel może pogłębiać i doskonalić, uczestnicząc w pracach zespołu psychohigienistów. Wśród wychowawców znajdują się tacy, którzy z racji nabytych bądź wrodzonych umiejętności są szczególnie predysponowani do zajmowania się zdrowiem psychicznym uczniów.

4) Powszechnie obserwuje się brak psychologów i psychiatrów. Jeżeli nauczyciele nie udzielą uczniom pomocy psychohigienicznej, wielu z nich nie otrzyma jej wcale.

5) Tylko mała część uczniów wymaga ściśle fachowej opieki. Większość oczekuje pomocy, której z powodzeniem mogą udzielić nauczyciele<sup>25</sup>.

Oczekując od nauczycieli podejmowania problemów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, psychohigienisci nie spodziewają się po nich bynajmniej rozwiązywania zadań wymagających ściśle specjalistycznego przygotowania. Przeciwnie, bardzo często podkreślają, że powinny to być wyłącznie zadania na miarę rzeczywistych możliwości nauczyciela. Do zadań takich zaliczają na przykład udzielanie pomocy uczniom mającym nieodpowiednie nawyki emocjonalne (zbytnią nieśmiałość, lękliwość), stwarzanie atmosfery sprzyjającej ich dobremu samopoczuciu, organizowanie doświadczeń dodatnio wpływających na samoocenę, rozpoznawanie przypadków poważniejszych zaburzeń i kierowanie ich do poradni zdro-

<sup>25</sup> M. S. Lebedinskij, W. N. Miasiszczew: Wstęp do psychologii lekarskiej. PZWL, Warszawa 1969; s. 374; F. Redl and W. W. Wattenberg: Mental Hygiene... op. cit., s. 418; N. Fenton: Mental Hygiene... op. cit., s. 9, 68—69.

wia psychicznego, kształcenie umiejętności współżycia i zaspokajanie potrzeb psychicznych itp.<sup>26</sup>

Praca konferencji zdrowia psychicznego zaczyna się od momentu wskazywania przypadku. Nie musi to być przypadek w klinicznym tego słowa znaczeniu. Konferencje psychohigieny zajmują się m.in. dziećmi powtarzającymi klasę, nieprzystosowanymi do szkoły, opóźnionymi w rozwoju itp. Wstępna faza pracy polega na zebraniu danych dotyczących środowiska społecznego dziecka, stanu jego zdrowia, wyników nauczania i wychowania oraz postawy moralno-społecznej. Ważną rolę odgrywa niekiedy na tym etapie nauczyciel. Przy pomocy specjalisty przeprowadza on badania testowe, inwentarzowe, zbiera dane na temat rodziny. Organizacyjną stroną gromadzenia informacji kieruje sekretarka. Zamawia wizyty u lekarza, przygotowuje spotkanie z rodzicami, przechowuje niezbędne dane itd.

Najważniejszą częścią konferencji jest posiedzenie zespołu psychohigienistów. W trakcie tego posiedzenia analizuje się zebrane informacje oraz wypracowuje metody leczenia. Obradujący starają się ująć diagnozę w kategoriach przyczyn i wynikających z nich trudności. Za niecelową i nieskuteczną uważa się interpretację polegającą na nazwaniu jednostki nozologicznej. Przyczynowo-skutkowe ujęcie diagnozy możliwe jest przy zastosowaniu teorii potrzeb psychologiczno-społecznych. Rozpatrując osobowość badanego z punktu widzenia zaspokojonych bądź niezaspokojonych potrzeb, otrzymuje się prawidłowy jej obraz, gwarantujący efektywność leczenia. Do badania osobowości używa się odpowiedniego formularza, stanowiącego złożony zestaw pytań, dotyczących poszczególnych potrzeb. Odpowiedzi na pytania wyjaśniają, w jaki sposób potrzeby były zaspokajane. Po wypełnieniu wszystkich miejsc w formularzu otrzymuje się ogólny wynik badania, mówiący o dodatnich stronach przypadku. Konsekwencje nie zaspokojonych potrzeb są z reguły czynnikami predysponującymi jednostkę do zaburzeń. Rozwój tych zaburzeń przyspieszają niekorzystne warunki domowe i środowiskowe. Po określeniu przyczyn trudności następuje badanie skutków niezaspokojenia lub niedostatecznego zaspokojenia potrzeb. Zadanie to polega na wskazaniu zakresów zaburzeń wynikających z nie zrealizowanych dążeń jednostki.

Ostatnią część konferencji przeznaczają się na opracowanie planu leczenia. Poszukując środków zaradczych, psychohigienisci rozpatrują wszelkie możliwe sposoby pomocy. Z dotychczasowej praktyki wynika, że postępowanie korekcyjne wymaga najczęściej ingerencji w stosunki rodzinne, szkolne i koleżeńskie. Postępowanie to ma na celu poprawę relacji interpersonalnych oraz zmianę metod postępowania z nim. W trakcie leczenia omawia się co jakiś czas skuteczność zastosowanych środków. Niekiedy wprowadza się niezbędne poprawki do programu działania.

<sup>26</sup> H. N. Rivlin: *The Role of Mental Health in Education. The Fifty-Fourth...* op. cit., s. 9—14.



Częstotliwość konferencji zależy od potrzeb. Czas ich trwania wynosi w przybliżeniu 60 minut. Gros uwagi poświęca się diagnozie i opracowaniu metod leczenia. Za wyniki pracy odpowiedzialny jest dyrektor szkoły.

Warunkiem skuteczności konferencji jest przestrzeganie zasad niezwłocznej realizacji terapeutycznych zaleceń, elastycznego podejścia do przyjętych wskazań, stałej współpracy z rodzicami, dyskrecji i unikania rozgłosu oraz nieliczenia na rychłą poprawę stanu zdrowia leczonego.

Formą opieki zbliżoną do konferencji jest klinika zdrowia psychicznego. Funkcjonuje ona na takich samych zasadach jak konferencja. Od konferencji różni się większą ilością zatrudnionego personelu. Mając większą ilość pracowników, klinika może prowadzić skuteczniejszą działalność, z drugiej jednak strony jest znacznie kosztowniejsza, co przesądza o ograniczonych możliwościach jej zastosowania.

Do powszechnie stosowanych metod psychohigieny szkolnej należy nauczanie zasad zdrowia psychicznego. Program nauczania obejmuje różnego rodzaju zagadnienia z zakresu psychologii emocji, stosunków interpersonalnych i międzygrupowych. Lekcje psychohigieny mogą być w większym lub mniejszym stopniu sformalizowane. Czasami wprowadza się je do planu zajęć jako oddzielny przedmiot, czasami nauczyciele uczą zasad psychohigieny, korzystając z nadarzających się po temu okazji. Jako odrębny przedmiot nauczania psychohigiena występuje przeważnie w klasach skupiających młodzież powyżej 14—15 roku życia. Zajęcia rozpoczynają się od zdefiniowania i dokładnej charakterystyki problemu. Uczniowie uświadamiają sobie jego znaczenie, przedstawiają związane z nim własne przeżycia. W trakcie dyskusji następuje wyjaśnienie wątpliwości, wyciąga się praktyczne wnioski. Dyskusja jest głównym momentem zajęć poświęconych psychohigienie. Ma ona duże walory terapeutyczne i profilaktyczne: rozwija samowiedzę, zwalnia napięcia psychiczne, daje pewność siebie, integruje osobowość, polepsza stosunki interpersonalne<sup>27</sup> Oprócz dyskusji stosuje się także wykład, pogadankę, pisanie wypracowań, wystawianie sztuk, skrzynkę pytań i odpowiedzi, czytanie odpowiednio dobranych lektur. W każdym przypadku tematyka dotyczy zagadnień zdrowia psychicznego. Przykładami problemów poruszanych na lekcjach psychohigieny mogą być: przystosowanie społeczne, samowiedza i jej wpływ na rozwój osobowości, różnice między ludźmi, umiejętność właściwego zaspokajania potrzeb, dojrzałość psychologiczno-społeczna itp. Jako pomocy dydaktycznych używa się filmu, płytoteki, taśmoteki itp. Pomoce służą dla prezentacji materiału lub stymulują dyskusję.

Metodą wymagającą specjalnych umiejętności jest odgrywanie ról. Występuje ono w postaci psycho- lub socjodramy. Odgrywanie ról polega na zainscenizowaniu przez uczniów określonego problemu, wynikającego z konfliktowych dążeń jednostek (psychodrama) lub grup (socjodrama).

<sup>27</sup> M. E. Bonney: *Mental Health...* op. cit., s. 309.

Stawia się warunek, aby tematyka inscenizacji wyrastała z przeżyć i doświadczeń wszystkich dzieci. Między znawcami przedmiotu nie ma zgody co do przydatności obu technik. Niektórzy uważają, że stosowanie psychodramy jest niewskazane, ponieważ zachodzi niebezpieczeństwo zranienia wrażliwszych jednostek, których dotyczyłyby poruszane problemy<sup>28</sup>. Do odgrywania ról wybiera się uczniów osobiście związanych z danym zagadnieniem lub bliżej je znających. Przez kilka chwil uczestnicy inscenizacji omawiając sytuację problemową, dokonują podziału zadań, przygotowują się do wystąpienia wewnątrznie. Nauczyciel psychohigienista dopilnowuje, aby koncepcja przedstawienia trafiła w sedno sprawy, oraz ukierunkowuje uwagę obserwatorów. Natychmiast po przedstawieniu odbywa się dyskusja. Uczniowie mówią o tym, jak się czuli i zachowywały przedstawiane osoby, analizują ilustrowany przez inscenizację problem. Po dyskusji ochotnicy odgrywają rolę jeszcze raz w wersji ukazującej prawidłowe rozstrzygnięcie problemu.

Inszenizacja odznacza się poważnymi walorami psychohigienicznymi. Uczy samokontroli, śmiałego wyrażania myśli i uczuć, wyrabia inicjatywę w kontaktach społecznych, mobilizuje do rozwiązywania problemów współżycia, kształci umiejętność rozumienia cudzych przeżyć, wyrabia giętkość psychiczną, ułatwia zrozumienie samego siebie.<sup>29</sup>

Część metod i technik służy głównie zwalnianiu napięć psychicznych. Należą do nich: rozmowa niekierowana, wypowiedzanie się na piśmie, muzykowanie, słuchanie muzyki, śpiew, taniec, zabawy rytmiczne, czytanie, modelowanie w glinie.

Rozmowa niekierowana polega w zasadzie na monologu ucznia, który wypowiada swe bolączki, żale i niepokoje. Zadaniem nauczyciela jest sprowokować go do mówienia i wysłuchać w sposób dający mu pełne przeświadczenie, że jest dobrze rozumiany.

Wypowiedzi pisemnej używa się w sytuacji gwałtownych napięć emocjonalnych. Psychohigienista poleca uczniom opisać dokładnie, co czują, następnie wypowiedzi są odczytywane oraz dokonuje się obiektywnej oceny powodów wzburzenia.

Czytanie likwiduje napięcia oraz pomaga skutecznie rozwiązywać problemy będące ich następstwem. Zastosowanie techniki czytania jest bardzo proste. Uczniowi przeżywającym trudności nauczyciel poleca przeczytać książki o tematyce korespondującej z tymi trudnościami, następnie omawia z nim refleksje wyniesione z lektury oraz pomaga znaleźć środki zaradcze. Biblioterapia jest czynnikiem rozwoju samoświadomości.<sup>30</sup>

Oddzielne metody znajdują zastosowanie w przypadku niektórych zaburzeń emocjonalnych i trudności przystosowawczych. Np. nauczyciel mający do czynienia z uczniem cierpiącym z powodu kompleksu niższości

<sup>28</sup> j. w., s. 317—318.

<sup>29</sup> j. w., s. 316—319.

<sup>30</sup> L. Kaplan: *Mental Health...* op. cit., s. 346—375.

stosuje zabiegi podwyższające jego samoocenę. Zabiegi te polegają m.in. na okazywaniu uczniowi życzliwości, przyjaźni, zainteresowania, udzielaniu mu pomocy, w nawiązaniu bliższego kontaktu z kolegami, wykształceniu cenionej przez nich umiejętności oraz na zachęcaniu go do wzięcia udziału w zabawach tanecznych, odgrywaniu ról, przedstawieniach itp. Wychowanka, którego kompleks niższości ma postać agresywną, nauczyciel psychohigienista angażuje do współzawodnictwa w sporcie, pracach społecznych i do niesienia pomocy kolegom. Wskazane jest także przeprowadzenie rozmowy, w czasie której uczeń ten będzie mógł szczerze wypowiedzieć swe myśli i uczucia. W przypadku gdy symptomem niskiej samooceny są skłonności perfekcjonistyczne, nauczyciel zaleca wykonanie prac nie wymagających specjalnej dokładności oraz chwali za właściwe, ale nie nazbyt sumienne wypełnienie poleceń.

Poczucie niższości przeżywają często uczniowie występujący w roli klasowych wesołków. Postępowanie z nimi polega na stworzeniu im możliwości grania bohaterów w komediowych sztukach, opowiadania anegdot, wykonywania humorystycznych gazetek ściennych, pisania wierszy, utworów satyrycznych itp.

Środki pomocy uczniowi agresywnemu związane są m.in. z czynnościami obniżającymi napięcie, sposobami wykorzystywania agresywności dla celów społecznie pożytecznych oraz z odpowiednią dyscypliną. Czynniki psychicznego rozładowania mogą być różne formy ekspresji artystycznej, np. modelowanie, rysowanie, malowanie. Społecznie-pożyteczne zastosowanie skłonności agresywnych ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel wykorzystuje towarzyszące im środki wyrazów dla celów dydaktyczno-wychowawczych. Przykładem takiego działania może być zlecenie uczniowi zakłócającemu spokój na lekcjach przygotowania dyskusji na temat dyscypliny, zaproszenie ucznia produkującego obraźliwe ilustracje do współredagowania gazetki satyrycznej, wciągnięcie wychowanka wywołującego bójkę do zespołu sportowego. Tonizujący wpływ na dzieci agresywne ma dyscyplina łagodna, oparta na autorytecie nauczyciela, dopuszczająca w pewnych granicach zachowania niezgodne z regulaminem, kierująca się zasadami nieponizania ucznia, pełnej świadomości przyczyn powodujących wykroczenia i niekarania całej grupy za indywidualne przewinienia.

Trudności w przystosowaniu mogą wystąpić wskutek niekorzystnych właściwości fizycznych bądź umysłowych. Do cech somatycznych wywołujących kłopoty należą m.in.: zbyt niski (chłopcy) lub zbyt wysoki (dziewczęta) wzrost, otyłość, przerośnięcie, opóźniające się dojrzewanie, widoczne kalectwo lub defekty cielesne, np. pourazowe oszpecenie twarzy, wyjątkowa brzydota itp. Chcąc pomóc w takich przypadkach, nauczyciel powinien: a) organizować sytuacje, w których uczniowie mogliby okazać się pożyteczni dla całej klasy lub jej części, b) doceniać ich osiągnięcia, c) wymagać według standardów przyjętych dla wszystkich, d) rozwijać

umiejętności kompensacyjne, e) przyzwyczajając do samoakceptacji mimo wad, f) wskazywać, że nieupiękoni fizycznie też mają różne trudności, g) przyzwyczajając do niewykorzystywania wad dla zdobycia specjalnych względów lub przywilejów, h) podawać przykłady jednostek, które mimo kalectwa, deficytów osiągnęły w życiu bardzo wiele.

Przyczyną kłopotów adaptacyjnych bywa także brak zdolności. Uczniowie niezdolni nierzadko zachowują się agresywnie, wagarują, kradną, nie umieją współżyć w zespole. Środkami zaradczymi w takich przypadkach są: pomoc w rozwinięciu zdolności kompensacyjnych, podkreślanie osiągnięć, ćwiczenia usuwające braki itp.

Odrębną metodykę psychohigiena wykształciła dla realizacji niektórych celów, zaspokajania potrzeb psychicznych i utrzymania dyscypliny.

Aby rozwinąć w uczniach zdolność do autoadaptacji, czyli przystosowania do samego siebie, psychohigienista pomaga im w zdobyciu przyjaciół i uzyskaniu pozycji w klasie, akceptuje ich jako indywidualności i organizuje zajęcia, na których zdobywają umiejętności będące podstawą pozytywnej samooceny. Zajęcia te osiągają swój cel, o ile udział w nich ma znaczenie prestiżowe, uczestnicy działają kolektywnie, pozwala się przejawiać im inicjatywę oraz podejmuje działania rozwijające ich samoświadomość. Celem wymagającym specjalnych starań jest kształtowanie postaw alterocentrycznych. Cel ten nauczyciel osiąga, interesując się dziećmi, tworząc zespoły dające poczucie przynależności, organizując prace społeczne oraz zachęcając do zachowań altruistycznych.<sup>31</sup>

Potrzebę bezpieczeństwa pedagog psychohigienista zaspokaja akceptując dziecko bez względu na jego zalety i wady, dopilnowując, aby inne dzieci odnosiły się doń należycie, pozwalając od czasu do czasu na samodzielność.

Poznając zainteresowania dzieci oraz wskazując możliwości ich realizacji, nauczyciel zaspokaja potrzebę ciekawości i wrażeń.

Potrzeba akceptacji wymaga wykazywania aprobaty za zachowanie godne uznania, niesienia pomocy w rozwijaniu umiejętności zyskujących aplauz kolegów oraz przyznania dzieciom prawa do bycia sobą.<sup>32</sup>

Środkami utrzymania zdrowej dyscypliny są:

- 1) stawianie wymagań i konsekwentne ich egzekwowanie;
- 2) indywidualizowanie oddziaływań wychowawczych, dostosowywanie ich do miejsca, czasu i całokształtu życiowej sytuacji wychowanka,
- 3) przykład osobisty nauczyciela;
- 4) wyjaśnianie potrzeby dostosowania zachowań do zasad współżycia społecznego;
- 5) demokratyczne kierowanie zespołem;
- 6) wykorzystywanie złych skłonności dla celów społecznie użytecznych<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> M. E. Bonney: *Mental Health...* op. cit., s. 48—240.

<sup>32</sup> H. W. Bernard: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 72—75.

<sup>33</sup> j. w., s. 184—187.

## b) metody psychohigieny nauczyciela

Wśród metod tych należy wymienić fachowe poradnictwo dla czynnych zawodowo nauczycieli, różne formy opieki nad słuchaczami szkół kształcących pedagogów oraz opieka nad zdrowiem psychicznym nauczycieli ze strony administracji szkolnej i kierownictwa placówek oświatowo-wychowawczych.

Metody indywidualne psychohigieny to rozmaite sposoby i formy osobistych starań nauczyciela, zmierzających do ochrony i umacniania jego dobrego samopoczucia.

Zdrowiem psychicznym słuchaczy studiów nauczycielskich zajmują się przyszłkolne poradnie zdrowia psychicznego. W programach studiów znajdują się treści, których znajomość ułatwia orientację w problemach psychohigieny. Są to treści z zakresu psychologii rozwojowej, wychowawczej, klinicznej, pedagogiki resocjalizacyjnej i higieny psychicznej. W niektórych szkołach studenci uczą się metod poszerzania samowiedzy, stosowania testów, skal oceny, kwestionariuszy<sup>34</sup>.

Opiekę nad czynnymi zawodowo nauczycielami sprawują gdzieś kliniki i konferencje higieny psychicznej. Działają one na takich samych zasadach jak omówione powyżej kliniki i konferencje dla dzieci i młodzieży.<sup>35</sup>

Wiele możliwości pozytywnego oddziaływania na zdrowie psychiczne nauczycieli mają władze oświatowe. Możliwości te wiążą się m.in. z korzystną regulacją płac, poprawą warunków socjalno-bytowych, zmniejszeniem wymiaru obowiązków, zwalnianiem od uciążliwych formalności, wyrażaniem zgody na eksperymentowanie w nauczaniu i wychowaniu. W gestii administracji szkolnej pozostaje także organizowanie poradni zdrowia psychicznego dla nauczycieli, czuwanie nad wymianą doświadczeń w zakresie higieny psychicznej i organizowanie różnych form doskonalenia w problemach zdrowia psychicznego. Praktyka dowodzi, że duże zainteresowanie budzą kursy i obozy wakacyjne, na których dyskutuje się zagadnienia związane z poszerzaniem samowiedzy i znajomością człowieka, stosunkami międzyludzkimi, zasadami i metodami działania konferencji higieny psychicznej i kształtowaniem środowiska szkolnego zgodnie ze wskazaniem nauki o zdrowiu psychicznym. Zajęcia na kursach odbywają się metodą badania przypadków, przy czym analizowane są przykłady prawidłowego i nieprawidłowego rozwoju osobowości. W trosce o zdrowie psychiczne nauczycieli wydaje się rozmaite publikacje (książki, czasopisma, broszury), produkuje filmy<sup>36</sup>.

Zdrowie psychiczne nauczyciela w poważnym stopniu zależy od jego

<sup>34</sup> Zob. np. T. Swain and L. Haskew: *Mental Health through Education. The Fifty-Fourth...* op. cit., s. 345—349.

<sup>35</sup> N. Fenton: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 320—325.

<sup>36</sup> P. T. Rankin: *Fostering Teacher Growth. The Fifty-Fourth...* op. cit., s. 358—372.

bezpośrednich przełożonych. Dyrektorzy (kierownicy) szkół wykazują należyłą troskę o samopoczucie nauczycieli, stwarzając im okazję do przedstawiania swych trudności, kłopotów, wątpliwości, dając dobry przykład koleżeńskiego współzycia, kształtując klimat współpracy, pomocy i zaufania, uwzględniając opinię nauczycieli w sprawach związanych z kierowaniem szkołą, stosując nagrody i wyróżnienia oraz dbając o umocnienie autorytetu grona pedagogicznego. Zdrowiu psychicznemu nauczycieli służy także demokratyczny styl zarządzania szkołą<sup>37</sup>.

Nauczyciel zainteresowany swym zdrowiem ma nowatorski, twórczy stosunek do pracy, rozwija pozaszkolne zainteresowania, ustawicznie się dokształca i podwyższa kwalifikacje zawodowe, utrzymuje kontakty z dorosłymi dla przeciwdziałania schematowi kontaktów z dziećmi, znajduje czas na rozrywkę i odprężenie, poszerza samoświadomość, systematycznie doskonali swój styl życia, stosuje zasadę szczerego omawiania kłopotów z osobami bliskimi, uczestniczy w dyskusjach i zebraniach poświęconych sprawom zdrowia psychicznego oraz utrzymuje pożyteczne znajomości<sup>38</sup>.

#### 4. ORGANIZACJA DZIAŁALNOŚCI PSYCHOHIGIENICZNEJ W SZKOLE

Wiedza na temat organizacji pracy psychohigienicznej jest nader uboga. Składa się na nią kilka informacji dotyczących formalnej strony opieki nad zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży.

Rozpatrując zagadnienie organizacji, należy pamiętać o jakościowym zróżnicowaniu usług świadczonych przez psychohigienę. Inaczej bowiem wygląda organizacja fachowej pomocy w ramach kliniki czy konferencji zdrowia psychicznego, a inaczej organizacja psychohigienicznej działalności nauczycieli niespecjalistów. W pierwszym przypadku problem organizacji opieki psychohigienicznej jest problemem zewnętrznej struktury określonego typu placówki; w drugim — wiąże się z określonymi ustaleniami władz oświatowych.

Rozważania o metodach dają wyobrażenie o organizacji konferencji higieny psychicznej, nie ma więc potrzeby zajmowania się tą sprawą powtórnie. Podane dalej uwagi będą dotyczyły organizacji psychohigienicznej działalności nauczyciela.

Opiekę nad zdrowiem psychicznym uczniów nauczyciele sprawują najczęściej w ramach zajęć lekcyjnych. Jak już wspomniano, opieka ta może być w różnym stopniu sformalizowana. Są więc zajęcia z psychohigieny z wydzielonym oddzielnie czasem i programem, zajęcia bez programu realizowane doraźnie w ramach innych przedmiotów nauczania zależnie od pojawiających się potrzeb oraz zajęcia odbywające się okazjonalnie, ale nastawione na wykonanie pewnej ilości z góry określonych zadań.

Tereniem psychohigienicznej edukacji są również zajęcia pozalekcyjne.

<sup>37</sup> F. Redl and W. W. Wattenberg: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 501, 502.

<sup>38</sup> J. w., s. 494—497.



Na nich właśnie uczniowie zajmują się sygnalizowanymi powyżej różnymi formami artystycznej działalności o walorach psychohigienicznych.

Szczegółowym aspektem organizacji szkolnej opieki psychohigienicznej jest organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauka o zdrowiu psychicznym wysuwa w tym zakresie kilka doniosłych postulatów: a) postulat wprowadzenia korelacji przedmiotowej (nauczanie wiedzy fragmentarycznej, pokawałkowanej nie daje należytego wyobrażenia o rzeczywistości, jest nieefektywne, nie zaspokaja potrzeby sukcesu); b) postulat likwidacji jednolitego systemu oceniania i zastąpienia go ocenianiem indywidualizowanym (ocenianie ujednolicone nie bierze pod uwagę faktu różnicowania uczniów, jest więc ocenianiem nieobiektywnym, niesprawiedliwym, wyrządza krzywdę. Prawidłowe ocenianie jest ocenianiem w kategoriach rozwoju jednostkowego, ma za podstawę dokładną wiedzę o uczniu); c) postulat likwidacji niepromowania do klasy następnej (brak postępów w nauce i wychowaniu spowodowany jest niedociągnięciami szkoły i domu, uczeń nie może więc ponosić z tego tytułu konsekwencji. Nieuzyskanie promocji utrudnia kontakty społeczne, wywołuje reakcje nerwicowe); d) postulat likwidacji pracy domowej (praca domowa wyolbrzymia znaczenie różnic indywidualnych, zabiera dziecku czas przeznaczony na zabawę i rozwój społeczny, poziom jej wykonania jest uwarunkowany sytuacją domową ucznia, a nie jego faktycznymi możliwościami i chęciami); e) postulat ograniczenia liczby uczniów w klasach do dwudziestu osób (w przypadku klas liczniejszych nauczyciel nie ma praktycznie możliwości poznania uczniów, a co za tym idzie prowadzenia pracy psychohigienicznej)<sup>39</sup>.

\* \* \*

Z przeprowadzonych rozważań wynika, że higiena psychiczna jest kliniczną i teoretyczną dyscypliną zajmującą się zdrowiem psychicznym oraz działalnością mającą na celu jego przywrócenie, ochronę i wzmacnianie. Problematyka badawcza psychohigieny koncentruje się na zagadnieniach związanych z analizą i wyjaśnianiem zadań opieki nad zdrowiem psychicznym z opisem, uogólnianiem i klasyfikacją praktycznych doświadczeń w tym zakresie oraz z wykorzystywaniem wiedzy o zdrowiu psychicznym w bezpośredniej działalności profilaktycznej, pozytywnej i terapeutycznej. Cele praktyczne psychohigieny dotyczą szeroko rozumianej opieki nad zdrowiem psychicznym. Zadania swe psychohigiena rozwiązuje w ścisłej współpracy z naukami pomocniczymi, którymi są dla niej inne dyscypliny, zajmujące się zdrowiem psychicznym. Charakterystyczną jej właściwością jest interdyscyplinarna metoda działania.

Szkolna higiena psychiczna stanowi dział psychohigieny ogólnej. O jej indywidualnej odrębności decydują zasady, metody oraz organizacja

<sup>39</sup> H. W. Bernard: *Mental Hygiene...* op. cit., s. 229—240.



pracy, wynikające z faktu dostosowania założeń ogólnej psychohigieny do warunków szkolnych.

Z przeprowadzonej charakterystyki wynika zarazem szereg obaw co do zasadności nazywania psychohigieny nauką. Najważniejsze z nich są następujące:

1. Psychohigienę jako naukę cechuje niski stopień metodologicznej samowiedzy. Poświęcone jej prace niedokładnie i nieprzekonująco mówią o zadaniach, założeniach i przedmiocie badań nauki o zdrowiu psychicznym. Niewiele więcej informacji na ten temat zawierają publikacje przedstawiające praktyczny dorobek psychohigieny.

2. Efektywność badań prowadzonych przez psychohigienistów ograniczona jest w poważnym stopniu brakiem poprawnej definicji podstawowego pojęcia psychohigieny — zdrowia psychicznego.

3. Niejasno przedstawia się sprawa przedmiotu badań psychohigieny. Fakt ten wynika z niedomagania zasygnalizowanego w punkcie poprzednim. Nie wiedząc dokładnie, czym jest zdrowie psychiczne, psychohigienišci zaliczają do chorób psychicznych przypadki odchyień od normy w uniwersalnym tego słowa znaczeniu. W efekcie przedmiotem ich zainteresowania stają się zagadnienia od dawna rozwiązywane przez takie m.in. nauki, jak psychiatria, psychologia kliniczna, pedagogika resocjalizacyjna, lecznicza, społeczna itd.

4. Psychohigiena nie ma na swym koncie poważniejszych osiągnięć badawczych. Ściśle teoretyczna literatura o zdrowiu psychicznym składa się z paru zaledwie publikacji, ogólnie informujących o genezie psychohigieny, jej rozwoju oraz zadaniach. Trudno natomiast wskazać pracę przedstawiającą rzetelną, empirycznie zweryfikowaną wiedzę o zdrowiu psychicznym. Publikacje psychohigienistów dotyczą najczęściej praktycznego wykorzystania zdobyczy innych nauk dla celów związanych z ochroną zdrowia psychicznego.

5. Jak dotąd psychohigiena pomija problemy teoretyczne, ważne z punktu widzenia prowadzonej przez nią działalności profilaktycznej, terapeutycznej i pozytywnej. Do zagadnień takich należy m.in. teleologia opieki nad zdrowiem psychicznym. Braki w tym zakresie szczególnie ujemnie rzutują na rezultaty ochrony zdrowia psychicznego w szkole.

Z uwag tych wynika, że powątpiewanie w naukowość higieny psychicznej jest w pełni uzasadnione. Nie oznacza to jednak, że jako określony typ myślenia i działania jest ona zjawiskiem bezwartościowym ani tym bardziej że nie istnieją warunki, aby kiedykolwiek mogła się stać pełnowartościową gałęzią wiedzy. Należy bowiem pamiętać, że nie mając wyraźnie sprecyzowanego przedmiotu i zakresu badań, nie wykazując się wybitniejszymi osiągnięciami ani też nie dysponując obszerniejszą podbudową teoretyczną, psychohigiena w swym działaniu opiera się na dyscyplinach, których naukowego charakteru nikt nie kwestionuje. W cyto-

wanych pracach można znaleźć wiele przykładów sensownie zaplanowanych i przeprowadzonych prac psychohigienicznych.

Na możliwość naukowego rozwoju psychohigieny wskazują ogólne doświadczenia myśli ludzkiej, wynika ona także z pewnych przesłanek racjonalnych. Każdemu z badaczy znany jest z pewnością przykład twórczego uprawiania niedopracowanej metodologicznie refleksji nad rzeczywistością, mimo wynikającego stąd pomieszania pojęć, krzyżowania się zakresów przedmiotu badań i oficjalnego nieuznawania tych poczynań za naukowe przez zinstytucjonalizowane ośrodki wiedzy. Czynnikiem stymulującym rozwój takiej quasi-nauki bywa zazwyczaj trafne odczucie ważnej społecznie potrzeby zbadania nie znanych jeszcze dziedzin życia. Dowodem na to mogą być niedawne losy pedagogiki.

Racjonalne przesłanki ewolucji psychohigieny prowadzącej do uformowania wyodrębnionej nauki, wiążą się z możliwością ograniczenia jej problematyki badawczej do zadań pozytywnych. Rozwiązanie to jest wskazane z kilku istotnych powodów. Po pierwsze, nauka o zdrowiu psychicznym zyskuje w ten sposób odrębny przedmiot badań. Wprawdzie ambicję podejmowania zadań związanych z polepszaniem zdrowia oraz kształtowaniem cech, od których ono zależy, ma także psychiatria, psychologia kliniczna, pedagogika, jednak nie są one w stanie zagrozić psychohigienie na tym polu, ponieważ uwzględniają wspomniane zadania w minimalnym stopniu (psychiatria, psychologia) bądź też realizują je niekompletnie, z pominięciem ściśle psychohigienicznych aspektów (pedagogika). Po drugie, określając warunki i zasady realizacji celów wychowania dla zdrowia psychicznego psychohigiena mogłaby się rozwijać jako nauka empiryczna. Wszędzie bowiem tam, gdzie mamy do czynienia z urzeczywistnianiem dostatecznie jasno sformułowanych zadań, możliwe jest eksperymentalne weryfikowanie skuteczności podjętych w tym celu zabiegów<sup>40</sup>. Po trzecie, proponowane rozstrzygnięcie pozostaje w zgodzie z tradycjami i tendencjami rozwojowymi psychohigieny. Z jednej bowiem strony nie ma żadnych przeszkód, aby psychohigiena pozytywna była uprawiana jako gałąź interdyscyplinarna, z drugiej zaś pozytywny kierunek jej działania od kilkudziesięciu lat uchodzi za najistotniejszy. Po czwarte wreszcie, rezygnacja z zadań prewencyjnych i leczniczych wiąże się z dodatnim społecznie zjawiskiem zwiększenia liczebności kadr psychohigienistów o poważną liczbę osób zajmujących się kształceniem i wychowaniem. O ile bowiem terapia i profilaktyka psychohigieniczna wymagają odpowiednich kwalifikacji, o tyle jest do pewnego stopnia realne podejmowanie zadań polegających na polepszaniu zdrowia psychicznego oraz kształtowaniu korespondujących z nim cech przez ludzi, którzy mają pewne rozeznanie w teorii i praktyce pedagogicznej.

Czynnikiem stymulującym rozwój psychohigieny byłoby powołanie na-

<sup>40</sup> Zob. np. H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. PZWS, Warszawa 1972; s. 9—10.

ukowych instytutów zdrowia psychicznego, skupiających kadre o teoretycznych i praktycznych zainteresowaniach oraz współpracujących z placówkami prowadzącymi badania podstawowe w dziedzinie psychohigieny. Szczególnie istotny jest tu drugi wzgląd — współpraca nauki stosowanej z teoretyczną znakomicie przyspieszałyby poprawę opieki psychohigienicznej<sup>41</sup>.

Podsumowując, można stwierdzić, że praktyczne korzyści stosowania psychohigieny oraz jej perspektywy rozwojowe przemawiają za potrzebą dalszego uprawiania refleksji i działalności dotyczącej zdrowia psychicznego.

<sup>41</sup> J. Galtung: Peace Research. The Social Sciences Problems and Orientations. Menton (UNESCO. The Hague, Paris 1968; s. 198—199).

## DYNAMICZNY WPŁYW STRUKTURALIZACJI WIEDZY I TESTÓW DYDAKTYCZNYCH NA PROCES UCZENIA SIĘ W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

### 1. NIEKTÓRE TEORIE PEDAGOGICZNE DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA

Revolucja naukowo-techniczna powoduje gwałtowne narastanie i zmienianie się wiedzy współczesnej. Zwiększenie zasobu wiedzy ogólnokształcącej nie może powodować zwiększania zasobu treści nauczania. Zasób ten powinien być względnie stały, natomiast dobór treści musi ulegać zmianie. Nasuwa się pytanie, jakie należy stosować kryteria doboru treści kształcenia. Czesław Kupisiewicz podaje, że w doborze treści kształcenia decydują następujące kryteria: przyjęte cele kształcenia ogólnego, kryterium naukowości oraz określone koncepcje programowe, czyli tzw. pedagogiczna teoria doboru treści kształcenia. Znane teorie doboru treści kształcenia można podzielić na tradycyjne i współczesne. Do tradycyjnych teorii należą: materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny i utylitaryzm dydaktyczny.

„Zwolennicy materializmu dydaktycznego uważali, że zasadniczym celem pracy szkoły powinno być przekazanie uczniom jak największego zasobu wiadomości z możliwie różnych dziedzin”<sup>1</sup>.

Realizacja założeń tego stanowiska prowadzi do przeładowania programów obszernym materiałem, co wiąże się z pośpiechem i powierzchownością jego przerabiania. Najczęściej stosowanymi metodami stają się metody podające, co obciąża znacznie pamięć uczniów i nie wyzwala ich aktywności intelektualnej.

„W przeciwieństwie do encyklopedystów zwolennicy formalizmu dydaktycznego uważają treść kształcenia jedynie za środek służący do rozwijania zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów”<sup>2</sup>. Kryterium doboru treści jest jej wartość kształcąca. Zwolennicy tej teorii zwrócili uwagę na potrzebę rozwijania zdolności i zainteresowań poznawczych, natomiast nie doceniali roli bogatego zasobu faktów. „J. Piaget zakłada istnienie ścisłego związku między treścią i formą, między określonymi faktami a uwarunkowanymi przez nie operacjami intelektualnymi”<sup>3</sup>. Trzeba dostrzec, że istnieje obustronna zależność między znajomością faktów o rzeczach, zjawiskach, procesach a rozwojem zdolności poznawczych. Tej dialektycznej zależności nie dostrzegali dostatecznie jasno zarówno rzecznicy formalizmu, jak i encyklopedyści.

Zwolennicy utylitaryzmu dydaktycznego starali się uczynić szkołę mi-

<sup>1</sup> Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973, PWN, s. 91.

<sup>2</sup> Tamże, s. 93.

<sup>3</sup> Tamże, s. 94.

niaturą życia społecznego, a program wykładnikiem zainteresowań dzieci i młodzieży. To stanowisko spotkało się z ostrą krytyką, gdyż w efekcie doprowadziło to do obniżenia poziomu pracy dydaktycznej.

Słabą stroną wymienionych teorii jest to, że nie przywiązują wagi bądź do treści kształcenia — formalizm dydaktyczny, bądź do rozwoju zdolności poznawczych — encyklopedyzm, bądź też do wpływu tych treści i zdolności na działalność praktyczną — utylitaryzm dydaktyczny. Tradycyjne teorie nie uwzględniały wszechstronnego rozwoju jednostek, nie uwzględniały ich zainteresowań przy doborze treści kształcenia.

Zupełnie odmienne stanowisko zajmują przedstawiciele nowoczesnych teorii pedagogicznych doboru treści kształcenia. Bezpośrednio przydatną okazuje się opracowana przez W. Okonia teoria materializmu funkcjonalnego. Opiera się ona na założeniu, iż „wszechstronny rozwój wychowanków jest możliwy wówczas, gdy aktywnie poznają oni otaczającą ich rzeczywistość i zarazem wdrażają się do jej przekształcania”<sup>4</sup>. Wskazuje na funkcjonalność treści kształcenia zarówno w rozwijaniu sfery osobowości, jak i aktywności w przekształcaniu rzeczywistości.

Do innych nowoczesnych teorii doboru i układu treści należą: teoria problemowo-kompleksowa, egzemplaryzm, strukturalizm. Twórca teorii problemowo-kompleksowej postuluje, aby na poziomach ponadpodstawowych wprowadzać stopniowo zamiast układu informacyjno-systematycznego układ problemowo-kompleksowy. Dzięki niemu można by uczyć poszczególnych przedmiotów nie odrębnie, lecz kompleksowo, czyniąc przedmiotem działalności poznawczej uczniów problemy, których rozwiązanie wymaga posługiwania się wiedzą z dziedziny różnych przedmiotów. Swoje stanowisko twórca teorii uzasadnia tym, że uczniowie stykają się z reguły z rzeczywistością zintegrowaną.

Twórca i zwolennicy teorii egzemplaryzmu wychodzą z założenia, że konieczna jest redukcja materiału przewidzianego w dotychczasowych programach i wobec tego należy uczniów zaznajomić z reprezentatywnymi fragmentami materiału nauczania oraz wdrożyć ich do poznawania całości w drodze gruntownej analizy jakiegoś typowego dla tej całości fragmentu. Stanowisko tej teorii jest sprzeczne z zasadą systematyczności i nie może dotyczyć przedmiotów o liniowym układzie treści.

Założeniem strukturalnej teorii doboru treści jest przeniesienie struktury nauki do przedmiotu, który reprezentuje tę naukę. Włączenie do programu treści najważniejszych danych nauki, tych, które stanowią jej stały dorobek. Sośnicki podaje, że przy budowie programów należy posługiwać się następującymi zasadami: strukturalności, nowoczesności, życiowości, kultury logicznej i łączenia teorii z praktyką. Postuluje, aby treści każdego przedmiotu podzielić na elementy podstawowe o trwałej własności naukowej i kształcącej oraz elementy wtórne.

<sup>4</sup> W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia, s. 341.

Żadna z powszechnie znanych tradycyjnych teorii kształcenia nie odpowiada potrzebom naszych czasów. Każda z nich będąc wytworem czasów innych niż dzisiejsze nawiązywała do odmiennych potrzeb społecznych i w związku z tym inne cele wykształcenia ogólnego wysuwała na plan pierwszy. Za jedynie słuszną należy uznać teorię materializmu funkcjonalnego Wincentego Okonia, która głosi postulat jedności działania, poznania i rozwoju. Założenia trzech pozostałych teorii pedagogicznych doboru i układu treści nie są łatwe w praktycznej realizacji. Tym niemniej pewne ogólne zasady mogłyby okazać się pomocne przy budowie niektórych programów przedmiotów nauczania i podręczników. Trudny jednak do realizacji jest postulat przewycięzania „rzeczywistości teoretycznej” przez „rzeczywistość realną”.

## 2. STRUKTURA WIEDZY NAUKOWEJ A DROGI UCZENIA SIĘ

Zgodnie z przyjętymi ogólnymi założeniami nowoczesnych teorii doboru treści kształcenia realizacja celów kształcenia odbywa się czterema podstawowymi drogami — poprzez przyswajanie, przeżywanie, odkrywanie i działanie. W myśl twierdzeń Wincentego Okonia istnieje potrzeba dostosowania dróg uczenia się do różnych warstw wiedzy zawartej w treściach nauczania. Analizując wiedzę naukową z punktu widzenia dydaktyki, Wincenty Okoń wyodrębnia 4 warstwy wiedzy: zdania opisujące, zdania wyjaśniające, zdania oceniające i zdania normatywne. Warstwy te pełnią różną rolę w procesie kształcenia. „Najogólniej biorąc opanowywanie wiedzy zawartej w pierwszej i drugiej warstwie to przede wszystkim poznawanie rzeczywistości, podczas gdy opanowywanie warstwy trzeciej i czwartej przysposabia uczącego się do zmieniania rzeczywistości”<sup>5</sup>.

Przedmiotem naukowego poznania jest świat rzeczy i związanych z nim przemian, opis zaś jest wynikiem tego poznania. Opis naukowy sprowadza się do stwarzania rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń. Rzeczy to realnie istniejące przedmioty, ludzie, ciała fizyczne egzystujące materialnie. Zjawiska i procesy są to zmiany, które zachodzą w rzeczach, z tym że o zjawiskach mówimy wtedy, gdy mamy na uwadze zmiany w momencie ich występowania, zaś procesy są to zmiany rozpatrywane genetycznie. Wydarzenia to zjawiska lub procesy społeczne, np. wydarzenie z historii, z literatury pięknej itp. Wyjaśnienie zawiera bogate informacje, które nie tylko opisują rzeczywistość, ale i ją wyjaśniają. Opis przedstawia stan rzeczy lub zmiany, wyjaśnienie zaś jest wytłumaczeniem czy uzasadnieniem, dlaczego ten stan rzeczy lub związane z nim zmiany są takie, a nie inne. Jest bliski związek między opisem a wyjaśnieniem. „Związek ten jest często powodem trudności w odróżnianiu, co jest opisem, a co wyjaśnieniem”<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Tamże: s. 77—78.

<sup>6</sup> Tamże, s. 65.

Często poprzez opis zmierza się do wyjaśnienia przyczyn zjawiska, czyli opis podporządkowany jest celowi ogólniejszemu. Podstawowym wyjaśnieniem dla współczesnej nauki są wyjaśnienia przyczynowe. Są to wyjaśnienia o charakterze przyczynowym (bezpośrednim) — nauki przyrodnicze, i wyjaśnienia pośrednie — nauki humanistyczne. Przykładem sądów wyjaśniających są definicje.

„Obok wiedzy człowieka o rzeczywistości potrzebne są jeszcze odpowiednie kryteria wartościujące działalność i oparte na nich sądy oceniające oraz sama działalność oparta na odpowiednich sądach normatywnych”<sup>7</sup>. Sądy oceniające opierają się na kryteriach wartościowania, które powinny mieć charakter obiektywny. Mogą one stanowić określoną postać wiedzy tylko wtedy, gdy możemy o nich orzekać, że są prawdziwe lub fałszywe. Mamy dwa rodzaje takich sądów:

1. Sądy stwierdzające, że w określonych przedmiotach tkwią obiektywne wartości. Prawdę lub fałsz tych sądów można wykazać przez odwołanie się do doświadczenia.
2. Sądy o charakterze przewidywań, że w określonym doświadczeniu tkwią takie i takie wartości.

Normy są to zdania, które mówią o tym, jak ktoś w określonych warunkach powinien postąpić.

W zakres nauki nie wchodzi wypowiedzi o charakterze rad, wskazówek, zaleceń, ostrzeżeń. Zdania normatywne mają złożoną postać, są dwuczłonowe i mają następujący charakter — „Jeżeli ma się stać to, a to, ktoś powinien spełniać te, a te warunki”. Z. Ziemiński dzieli zadania normatywne na nakazujące i zakazujące. Ten podział wskazuje na ich związek z działaniem. W różnych dziedzinach działalności ludzkiej spotykamy się z przewagą jednych bądź drugich.

Normy mogą różnić się stopniem ogólności, np. w pedagogice najogólniejsze są zdania wyjaśniające cele wychowania, bardziej szczegółowe są zasady, reguły, prawa pedagogiczne. Istnieje ścisły związek między normami, ocenami a sądami opisowo wyjaśniającymi. Podstawą są sądy opisowo-wyjaśniające, w nich wyraża się znajomość świata. Wincenty Okoń stwierdza, że nie należy poprzestać na wpajaniu uczniom wiedzy opisowo-wyjaśniającej. Szkoła musi wdrożyć uczniów do samodzielnej oceny rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń oraz do posługiwania się odpowiednimi normami w procesie przekształcania tych rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń. Powinna być zachowana harmonia między opisem faktów a teoretycznym ich tłumaczeniem lub uzasadnieniem i powinna implikować dwie drogi uczenia się, przyswajania i odkrywania. „Przyswajanie sądów opisowo-wyjaśniających jest równoznaczne z przyswajaniem gotowych wiadomości, odkrywanie zaś wiąże się z samodzielnym

<sup>7</sup> Tamże, s. 69.

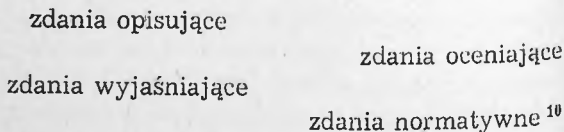


dociekaniem prowadzącym do odsłaniania przez uczniów znanych nauce prawd, do formułowania własnych zdań opisowo-wyjaśniających”<sup>8</sup>.

Dalej Wincenty Okoń podaje, że drogą nabywania oceny jest przeżywanie różnych wartości, próba ustosunkowania się do tych wartości, kształtowanie własnych poglądów i formułowanie ocen. Zaś uczenie się norm jest najskuteczniejsze wtedy, gdy wiąże się z ich stosowaniem w określonym działaniu praktycznym lub umysłowym. Droga ta bezpośrednio wskazuje przydatność lub użyteczność określonych sądów, wymaga innego rodzaju aktywności umysłowej niż przyswajanie, odkrywanie czy przeżywanie. Poznawanie norm nie powinno być czynnością samowystarczalną. Treść poznawcza normy (przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie) ma wyprzedzać samą normę.

Nie wszyscy nauczyciele uświadamiają sobie w pełni podstawowe składniki strukturalnej wiedzy naukowej, traktują ją jako masę nieodróżnicowanych wiadomości, które uczeń powinien wchłonąć, aby stać się człowiekiem wykształconym.

Analiza warstw wiedzy naukowej powinna znaleźć odzwierciedlenie we wszystkich programach nauczania i być „... podstawą do opracowania struktury wiedzy zdobywanej przez ucznia. Jest przecież oczywiste, że wyżej wymienione warstwy zdań tworzą ze sobą układ wzajemnie powiązany. Ze zdań opisujących wynikają zdania wyjaśniające, a z tych ostatnich zdania oceniające lub zdania normatywne, albo jedno i drugie”<sup>9</sup>. Stefan Słomkiewicz podaje, że analizując program nauczania należy wyodrębnić poszczególne warstwy wiedzy, relacje istniejące między nimi i to ma być podstawą struktury wiedzy opanowanej przez uczniów. Istnieją dwie grupy relacji między zdaniami: pionowa i pozioma. Podstawą struktury wiedzy jest relacja pionowa. Słomkiewicz ilustruje ją za pomocą następującego schematu:



Schemat ten odzwierciedla zasadniczy układ logiczny zdań i ukazuje etapy opanowywania wiedzy przez uczniów. W poszczególnych warstwach wiedzy można dostrzec pewne układy, powiązania między zdaniami. Jest to relacja pozioma.

Wincenty Okoń podkreśla konieczność takiej analizy treści nauczania, która prowadzi do wyodrębnienia struktur i ich hierarchii. „Materiał powinien być usystematyzowany strukturalnie, przy czym związki logiczno-przyczynowe powinny występować w nim na plan pierwszy przed zwią-

<sup>8</sup> Tamże, s. 78.

<sup>9</sup> S. Słomkiewicz: Kontrola wyników nauczania w świetle koncepcji wielostronnego uczenia się. W: I. Janiszowskiej i Cz. Kupisiewicza (red): O nowoczesną dydaktykę. Warszawa 1974, WSiP, s. 259.

<sup>10</sup> Tamże, s. 259.

zkami czasowo-przestrzennymi. Struktury te powinny być w każdym przedmiocie usystematyzowane hierarchicznie, tak aby strukturom o szerszym zakresie były podporządkowane struktury o zakresie węższym. Im szerszy jest zakres struktury, tym 'większą gra ona rolę w porządkowaniu (systematyzowaniu materiału), tym lepiej powinna być ona opanowana"<sup>11</sup>. Taka analiza zgodnie z założeniami Wincentego Okonia ma duże znaczenie dla optymalnego doboru treści nauczania i dostosowania odpowiednich metod nauczania do warstw wiedzy.

### 3. DOBÓR SKŁADNIKÓW WIEDZY DO SPRAWDZIANÓW ZOBIEKTYWIZOWANYCH

Stefan Słomkiewicz wskazuje na inne znaczenie analizy struktury wiedzy opanowanej przez ucznia. „Może przecież stanowić podstawę dla doboru i układu zdań mających na celu kontrolę opanowania przez uczniów materiału nauczania, dla oceny wyników nauczania ważne jest stwierdzenie, w jakim zakresie opanowane przez ucznia zostały nie tylko poszczególne elementy tej struktury, lecz również struktura w całości... ważną rolę odgrywa w podnoszeniu efektów dydaktycznych opanowywanie struktury wiedzy”<sup>12</sup>.

Uwzględnienie struktury wiedzy opanowywanej przez ucznia przy doborze zadań do sprawdzianów pozwala uzyskać informację, czy uczeń ma braki strukturalne, na ile są one istotne dla znajomości całej struktury przedmiotu, czy uczeń dostrzega relacje pionowe i poziome zawarte w strukturze. Znajomość struktury wiedzy zapewnia jej trwałość, operatywność, a więc podnosi efekty dydaktyczne.

Wincenty Okoń twierdzi, że nie wszystkie kategorie taksonomiczne celów kształcenia mogą być poddane pomiarowi, i to pomiarowi za pomocą testów dydaktycznych.

„Pomiarowi za pomocą testów dydaktycznych mogą być poddane cztery kategorie celów kształcenia:

- wiadomości o faktach i zależnościach między nimi,
- rozwiązywanie zagadnień teoretycznych i praktycznych,
- samodzielne dokonywanie oceny,
- samodzielne stosowanie wiedzy w różnych sytuacjach”<sup>13</sup>.

Stanowią one ogólne kryteria oceny efektów studiowania poszczególnych przedmiotów. Każde z tych ogólnych kryteriów może być rozwinięte. „Opracowując test należy tak dobierać zadania, aby uwzględnić w nich możliwie wszystkie kryteria”<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> W. Okoń: op. cit. s. 101.

<sup>12</sup> S. Słomkiewicz: Kontrola... op. cit. s. 261.

<sup>13</sup> W. Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971, PWN, s. 102.

<sup>14</sup> Tamże, s. 52.

Stefan Słomkiewicz podaje, że analizując poszczególne warstwy wiedzy, można wyodrębnić wiadomości mające znaczenie zasadnicze dla struktury wiedzy i wiadomości pomocnicze, uzupełniające. „Przy kontroli wyników nauczania konieczne jest stosowanie takiego układu zadań, które umożliwiają zbadanie zakresu opanowanych wiadomości, a więc zarówno ich węzłowych ogniw struktury, jak i opanowania informacji w zakresie struktury rozbudowanej”<sup>15</sup>. Zadania należy hierarchizować. Podstawą do konstruowania listy zadań dla ucznia może być analiza treści dokonana według następującego schematu:

Rodzaje	Zasadnicze	Pomocnicze
Zdania opisujące		
Zdania wyjaśniające		
Zdania oceniające		
Zdania normatywne <sup>16</sup>		

Ten schemat opracowany przez Wincentego Okonia nie uwzględnia wszystkich kategorii teksonomicznych celów kształcenia, które mogą być poddane pomiarowi za pomocą testów dydaktycznych. Zachodzi potrzeba konstruowania zadań-problemów, które sprawdzają funkcjonowanie danej struktury wiedzy. „Problem to rodzaj zadania, którego podmiot nie może rozwiązać na podstawie dotychczas posiadanej wiedzy, jego rozwiązanie, czyli osiągnięcie ostatecznego celu, wymaga nowych informacji, które podmiot wytwarza (wybiera) w procesie myślenia.

Powodzenie w sytuacji problemowej prowadzi do wzbogacenia zasobu wiedzy człowieka”<sup>17</sup>.

Kozielecki wyróżnia dwa systemy myślenia funkcjonujące w sytuacji problemowej. Pierwszy z nich jest systemem wytwarzającym różnorodne pomysły rozwiązania — generator, drugi zaś — systemem weryfikującym te pomysły — ewaluator. Ze względu na to, który system funkcjonuje w danej sytuacji, Kozielecki dzieli problemy na otwarte i zamknięte.

Problemami otwartymi nazywa te problemy, w których brak jest informacji o możliwych rozwiązaniach, rozwiązując je badający musi najpierw wytworzyć pomysły, rozwiązania, a dopiero wybrać jeden z nich.

Problemami zamkniętymi nazywa te problemy, w których dany jest

<sup>15</sup> S. Słomkiewicz: *Kontrola...* op. cit. s. 262.

<sup>16</sup> Tamże, s. 262.

<sup>17</sup> J. Kozielecki: *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa 1968, PWN, s. 21.

skończony zbiór możliwych rozwiązań, a zadaniem badającego jest ocenić i wybrać jeden z nich jako ostateczne rozwiązanie. Zarówno problemy otwarte, jak i zamknięte Koziński dzieli na dwa zasadnicze rodzaje i na problemy typu „odkryć”, problemy typu „skonstruować”. „Problemy te mogą wiązać się albo z poszczególnymi warstwami wiedzy, albo mogą występować jako problemy wymagające dla ich rozwiązania wykorzystania całej struktury opanowanej wiedzy”<sup>18</sup>. W konstruowaniu sprawdzianów nie jest też objęty układ zdań, który musi uwzględnić związki i zależności merytoryczno-logiczne między zdaniami w układzie pionowym i poziomym.

#### 4. ZNACZENIE KONTROLI WYNIKÓW NAUCZANIA ZA POMOCĄ TESTÓW DYDAKTYCZNYCH UPORZĄDKOWANYCH STRUKTURALNIE

Odpowiedni układ zdań zgodny ze strukturą przedmiotu pozwala wykryć nie tylko luki w wiadomościach, ale daje również informacje, czy te luki mają zasadnicze znaczenie dla opanowania całości materiału, czy nie? Nauczyciel mając rozeznanie w tym, na ile luki w wiadomościach utrudniają opanowanie struktury przedmiotu, może pokierować pracą ucznia nad usuwaniem luk, poprzez zastosowanie właściwych środków oddziaływania, zwiększanie opieki, zorganizowanie ewentualnej pomocy.

Usuwanie luk sprzyja pełniejszemu rozumieniu posiadanych wiadomości, zwiększa ich funkcjonalność. Znane są już efekty nauczania programowanego, uzyskiwane dzięki temu, że nie ma luk w wiadomościach zdobywanych przez uczniów, ponieważ opanowują oni strukturę wiedzy. Informowanie ucznia nie tylko o lukach, ale i ich wadze wyzwala jego aktywność i samodzielność nad usuwaniem ich, pobudza motywację do uczenia się. Wdraża ucznia do ważnej i pogłębionej analizy odpowiednich miejsc tekstu. Można podejrzewać, że możliwość samokontroli wyników własnej pracy przez uczniów oraz autokorekty dynamizują proces uczenia się, bo uczą samokontroli. Takie wdrażanie ucznia do aktywnej postawy w procesie uczenia się może być podstawą jego działalności samokształcącej.

Test dydaktyczny w odpowiedniej konstrukcji narzuca potrzebę porządkowania wiedzy i wskazuje na potrzebę opanowania węzłowych ogniw danej struktury wiedzy, które mają zasadnicze znaczenie dla rozumienia przez uczniów treści informacji. Ukazywanie związków i zależności między elementami struktury ułatwić może uczniom orientację w skomplikowanych układach rzeczywistości. Zadania-problemy zawarte w treści pobudzają samodzielność myślenia i działania, wyrabiają w uczniach wytrwałość w pokonywaniu trudności, są jedyne ze sposobów pozwalających sprawdzić operatywność posiadanej wiedzy i ocenić jej przydatność.

<sup>18</sup> S. Słomkiewicz: Kontrola.... op. cit. s. 263.

W ten sposób istnieje również możliwość ujmowania sposobu myślenia uczniów. Kształtując wiedzę w sposób strukturalny wpływamy jednocześnie na proces zapomnienia. Wiedza uporządkowana będzie powodować, że ten spadek nie naruszy zasadniczej struktury. Istnieje możliwość stworzenia sytuacji regulowanego zapomnienia. Dlatego też testy dydaktyczne uporządkowane strukturalnie, stosowane systematycznie mogą dynamizować proces uczenia się. Rezultaty uczenia się nie są trwałe. Bardzo dużo materiału, który został zapamiętany, ulega z czasem zapomnieniu. Krzywa zapomnienia skonstruowana przez Ebbinghousa wskazuje na bardzo gwałtowny ubytek w zapamiętanym materiale w okresach początkowych, natomiast te treści, które ocalały, mają większe szanse przechowania w pamięci.

Krzywa ta została otrzymana w wyniku badań prowadzonych na materiale bezsensownym. Późniejsze badania wykazały, że im bardziej sensowny jest zapamiętany materiał, tym spadek krzywej jest mniejszy. Materiał o zwartej strukturze logicznej przechowywany jest trwalej niż suma luźnych informacji o podobnej objętości. Trwalej przechowywane jest to, co ma znaczenie życiowe, wiąże się z aktywnością osobnika. Jeżeli uczący się organizuje elementy materiału w struktury, stanowią one istotną podstawę późniejszej reprodukcji. Jeden z tych elementów, skoro zjawi się później w świadomości, odtwarza postać, której jest częścią, a przez to zostaje także odtworzony element drugi. Jeżeli zaś taka struktura nie wytworzy się, reprodukcja w przyszłości nie dojdzie do skutku.

Niezmiernie ważną rolę w zapamiętywaniu materiału odgrywiają dwie kategorie czynników: te, które poprzedzają przechowywanie, i te, które występują w czasie jej trwania. Może zachodzić transfer pozytywny lub negatywny, a także ułatwienie lub hamowanie praktyczne.

Jeżeli uczenie się poprzedzić ma korzystny wpływ na zapamiętywanie i przechowywanie nowego materiału, mówimy o transferze pozytywnym lub ułatwianiu praktycznym, natomiast w przypadku wpływu ujemnego mówi się o transferze negatywnym. Testy dydaktyczne uwzględniające strukturę przedmiotu ułatwiają uczniom porządkowanie wiadomości, czynią ją bardziej sensownymi, a zarazem trwalszymi. Umiejętność porządkowania wiadomości w zakresie jednego przedmiotu, na zasadzie transferu pozytywnego, może sprzyjać przyswajaniu materiału w wyodrębnieniu struktur w zakresie innych przedmiotów.

W pracy badawczej koncentrowałem się nad zagadnieniem dynamicznym wpływu testów dydaktycznych uporządkowanych strukturalnie na efekty uczenia się. Analiza badania (dwuletniego eksperymentu) nad strukturą wiedzy naukowej i potrzebą uwzględniania jej w procesie nauczania i kontroli wyników nauczania i uczenia się pozwala sformułować wnioski potwierdzające postawione hipotezy:

1. Stosowanie testów dydaktycznych odpowiednio skonstruowanych powoduje przyrost wiadomości uporządkowanych strukturalnie.

2. W wyniku stosowania testów dydaktycznych uporządkowanych strukturalnie wzrastają umiejętności uczniów do rozwiązywania problemów.

3. Istnieje wysoka korelacja między wiadomościami uporządkowanymi strukturalnie a umiejętnością rozwiązywania problemów.

4. Wiadomości uporządkowane strukturalnie są bardziej trwałe i zarazem operatywne.

5. Testy dydaktyczne o odpowiedniej konstrukcji kształtują umiejętność wyodrębniania struktur w materiale, którego dziecko uczy się. Systematyczne stosowanie testów, których konstrukcja oparta jest na strukturze przedmiotu, należy do najlepszych form kontroli wyników nauczania, bo zarazem dynamizuje proces uczenia się, a także daje możliwość uzyskania pewnych efektów wychowawczych.

# S Z K O Ł A I P E D A G O G I K A W Ś W I E C I E W S P Ó Ł C Z E S N Y M

FELICJA E. KWIECIŃSKA  
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

## · MŁODZIEŻ WOBEC WYKSZTAŁCENIA (Próba analizy badań radzieckich)

### 1. PLANOWANE PRZEZ MŁODZIEŻ WYKSZTAŁCENIE JAKO PROBLEM SPOŁECZNY I BADAWCZY

W świetle radzieckich badań nad systemem wartości młodzieży (ciennotnaja orientacia) wykształcenie, podwyższanie kwalifikacji i ogólnej kultury zajmuje bardzo wysokie miejsce w hierarchii naczelnych wartości młodzieży. Taka ogólna ocena pozycji wykształcenia w systemie wartości młodzieży radzieckiej nie wystarcza jednak do tego, aby dokonać analizy planów młodzieży wobec długości okresu kształcenia, jego charakteru (treści, specjalizacji) i poziomu. Tymczasem społeczna waga tej problematyki i naukowa złożoność metodyki jej badania są tak wielkie, że doprowadziły do szybkiego rozwoju badań nad planami młodzieży wobec własnego wykształcenia na bardzo dużą skalę.

W znanych badaniach podłużnych (wieloletnich badań tej samej zbiorowości) W. N. Szubkin stwierdził, że dwie trzecie młodzieży realizuje swoje plany powzięte w okresie kończenia niepełnej szkoły średniej (tj. klasy ósmej) wobec przyszłego wykształcenia<sup>1</sup>. Już ten fakt każe uważnie i systematycznie badać i analizować plany młodzieży w zakresie wykształcenia, gdyż stają się one „siłą” społeczną, z którą musi się liczyć system oświaty i rynek pracy. Z drugiej jednak strony nie jest to siła autonomiczna. Przeciwnie, szereg autorów dowodzi, iż plany życiowe młodzieży wobec jej wykształcenia są funkcją rozwoju społeczeństwa jako całości, konkretnych ofert, jakie przedkłada młodzieży system oświatowy, oraz samooceny odniesienia sukcesu szkolnego, prowadzonych w dotychczasowej drodze szkolnej<sup>2</sup>. Tym bardziej jednak badanie pla-

<sup>1</sup> W. N. Szubkin: Koliczestwiennyje metody w socjologicznych issledowaniach. Problem trudoustrojstwa i wybora profesji, (w:) Koliczestwiennyje metody w socjologii. Red. W. N. Szubkin, Moskwa 1966, „Nauka”, s. 224. Do centralnych problemów badawczych w socjologii wychowania zalicza zagadnienie orientacji młodzieży wobec wykształcenia także R. G. Gurowa we wstępie do pracy: Socjologiczskie problemy obrazowania i wospitanija. Red. R. G. Gurowa, Moskwa 1973, Pädagogika.

<sup>2</sup> Na przykład — F. R. Filppow: Obrazowanie kak kriterij socjalnych razliczij (w:) Problemy duchowej kultury. Red. J. R. Wiszniewskij, L. A. Margolin, F. R.



nów, aspiracji, orientacji na kontynuowanie nauki i przyczyn braku takiej orientacji są bardzo ważnymi problemami społecznymi i teoretycznymi. Osobnym zagadnieniem jest tu potrzeba analizy, na ile młodzież, nastawiona pozytywnie do perspektywy kontynuowania nauki, a zarazem świadoma ograniczających realność własnych planów czynników zewnętrznych, potrafi przewyżczać te ostatnie właśnie dzięki skryzalizowanemu planowi życiowemu.

Spółeczna ważność badania planów młodzieży w zakresie kształcenia się podyktowana jest koniecznościami wynikającymi z tendencji i potrzeb rozwojowych gospodarki, kultury i życia społecznego oraz samego systemu oświaty. Współczesna rewolucja naukowo-techniczna stwarza zapotrzebowanie na kadry wysoko wykwalifikowane, z gruntowną podbudową ogólnokształcącą<sup>3</sup>. Jednocześnie jednak proces uczenia się w okresie szkolnym, jak i przed- i poszkolnym musi ulec intensyfikacji, żeby możliwe było przewyżczenie przepaści, jaka dzieli tempo przemian technologicznych od ewolucji technologii uczenia się i nauczania. Jest to możliwe zarówno poprzez zmiany strukturalne w samej oświacie (przesuwanie celów materialnych na formalne), jak przez zwiększanie możliwości samoedukacyjnych ludzi<sup>4</sup>, na które składają się umiejętności i rozwinięte dyspozycje do uczenia się, jak i korzystne nastawienie ludzi do uczenia się, chęć ustawicznego uczenia się. Młodzież, podobnie jak państwo i społeczeństwo, może traktować swoje własne kształcenie się jako cel sam w sobie, autonomiczną wartość, godną zdobycia dla niej samej, albo może je traktować instrumentalnie — jako środek rozwoju, zdobycia kwalifikacji zawodowych, zajęcia pożądanego przez siebie pozycji społecznej<sup>5</sup>. Stąd też wykształcenie jest stałym elementem struktury planu życiowego młodzieży (życiennej orientacji). Ponieważ jednocześnie jest to składnik podstawowy o złożonych funkcjach, to w świetle badań radzieckich planowanie poziomu i charakteru wykształcenia stanowi

Filippow, Swierdłowski 1974, Gosudarstwiennyj Pädagogiczeskij Institut; tenże: Socjologiczeskije problemy obrazowanija w SSSR. *Socjologiczeskije Issledowanija* 1974, nr 2, s. 15—24; M. N. Rutkiewicz, F. R. Filippow: Przemieszczenia społeczne. Warszawa 1974, Książka i Wiedza; M. Ch. Titma: Wybor profiessji kak socialnaja problema. Moskwa 1975, „Mysl”; Wysszaja szkoła i profiessionalnaja orientacija uczaszczesjaja molodioży. Red. A. W. Koop, P. O. Kenkmann, M. Ch. Titma, Tartu 1975, Tartuskij Gosudarstwiennyj Uniwersitet, t. I i II; S. S. Bałabanow, T. Ł. Konczanin, R. I. Nikiforow: Obrazowanije i profiessja: problema wybora (w:) Wysszeje obrazowanije w żizniennyh planach molodioży. Red. J. N. Kozyrew, F. R. Filippow, D. I. Ziuzin, Moskwa 1975, AN SSSR-ISI, s. 22—47.

<sup>3</sup> Por. T. Husen: Oświata i wychowanie w roku 2000. Warszawa 1974, PWN; Uczyć się, aby być. Red. E. Faure, Warszawa 1975, PWN; Raport o stanie oświaty w PRL. Komitet Ekspertów, Warszawa 1975, PWN; W. N. Turczenko: Naučno-techniczieskaja rewolucija i rewolucija w obrazowanii. Moskwa 1973, Izd. Polityczieskoj Litieratury.

<sup>4</sup> Turczenko, op. cit.; Husen, op. cit.; I. Illich: Deschooling Society, New York 1972, Harper-Row.

<sup>5</sup> L. G. Borysowa, W. N. Turczenko: Pierспектиwy razwitiija obrazowanija w sibirskoj dieriewnie (Obszczij zamysel, cieli i zadaczi issledowanija) (w:) Socjalno-ekonomiczieskije razwitiija siela i migracija nasielenija. Red. T. I. Zaslawszaja, W. A. Kałmyk, Nowosybirsk 1972, SO AN SSSR, s. 308.

składnik orientacji socjalnej — orientacji młodzieży na jej przyszłą pozycję społeczno-zawodową. Jako taki wyprzedza skonkretyzowanie planu zawodowego (orientację profesjonalną). Poziom planowanego wykształcenia może być zatem traktowany i jako odzwierciedlenie (funkcja) sytuacji społecznej jednostek i mas społecznych, i jako stymulator rozwoju jednostek i przemieszczeń społecznych, jak i indyktor procesów społecznych i oświatowych<sup>6</sup>. Będąc przede wszystkim jednak wskaźnikiem funkcjonowania systemu oświatowego, tendencji do przemieszczeń społecznych, powinny (plany młodzieży co do kształcenia się) być traktowane jako predyktory (wskaźniki prognozy) przyszłej sytuacji społeczeństwa i konkretnych jednostek oraz jako korelaty położenia społecznego wychowanków-uczniów.

Osobnym problemem jest zróżnicowanie planów kształceniowych młodzieży w zależności od ich sytuacji w rodzinie, od miejsca zamieszkania. Będąc czułym wskaźnikiem zróżnicowania społecznego plany młodzieży odsłaniają istniejące jeszcze zróżnicowanie społeczne i dlatego wyniki badań nad nimi mogą stanowić przesłankę do organizowania działalności kompensacyjnej i opiekuńczej w szkolnictwie i poza nim<sup>7</sup>.

Zagadnieniem, które wyodrębnia się w badaniach orientacji młodzieży na kontynuację kształcenia, jest stopień jej przygotowania do samokształcenia się, a także problem realności jej planów, stopnia przystosowania młodzieży do tendencji rozwojowych systemu oświatowego (i odwrotnie). Ten ostatni problem — to potencjalny czy realny konflikt ofert państwa i potrzeb młodzieży oraz stosunku do nich — struktury systemu oświaty.

Wśród badaczy radzieckich istnieje zgodność co do tego, że plany życiowe w ogóle, a plany kształceniowe w szczególności, należy badać w podstawowych punktach rozprzestrzeniania się młodzieży w systemie szkolnym i do zawodu. Są to momenty kończenia szkoły średniej niepełnej (klasy ósmej) i pełnej szkoły średniej oraz wyższej. Szereg autorów (np. E. K. Wasiljewa, D. I. Ziuzin, J. N. Kozyrew, W. N. Szubkin i jego szkoła, M. Ch. Titma) podnosi złożoną problematykę metodologiczną i metodyczną związaną z możliwością badań dynamicznych (nad realizacją, realnością planów i ich uwarunkowaniami).

Nielatwym problemem dyskusyjnym w ramach badań nad planami kształceniowymi młodzieży jest ocena tych planów, jako zawyżonych czy zaniżonych wobec potrzeb społecznych. Inaczej mówiąc, jest to problem: czy aspiracje do długiego kształcenia się i wysokiego wykształcenia są dobrem bezwzględnym, czy też masowe tendencje młodzieży, na przykład do uzyskania wyższego wykształcenia, nie są społecznie niebezpieczne?

<sup>6</sup> Filippow: Socjologiczeskie problemy..., op. cit., Rutkiewicz, Filippow: Przemieszczenia społeczne..., op. cit.

<sup>7</sup> E. K. Wasiljewa: Siemja i jejo funkcji. Moskwa 1975, „Statistika”.

Ukazana tu złożoność problematyki uniemożliwia wprost wyczerpującą jej analizę w całości i skazuje na wybiórcze potraktowanie materiałów z badań radzieckich na ten temat.

## 2. UCZNIOWIE KOŃCZĄCY KLASĘ ÓSMĄ WOBEC WYBORU DROGI

Radziecka powszechna szkoła średnia rozpoczyna się trzyletnią szkołą początkową. Następnym ogniwem jest niepełna szkoła średnia (klasy IV do VIII). Po ukończeniu ósmej klasy absolwenci (wypustniki) niepełnej szkoły średniej mają kilka dróg szkolnych do wyboru: 1) mogą kontynuować naukę w IX klasie szkoły ogólnokształcącej i wtedy przesuwać moment wyboru kształcenia zawodowego na koniec X klasy szkoły ogólnokształcącej; 2) mogą — po egzaminie selekcyjnym — uczyć się w technikum, szkole dającej średnie kwalifikacje zawodowe i dyplom technika oraz, równocześnie, możliwość kontynuowania nauki na studiach wyższych; 3) mogą podjąć naukę w szkołach zawodowych rozmaitych typów, dających kwalifikacje robotnicze (PTU — techniczno-profesjonalnoje ucziliszcze); 4) mogą podjąć naukę w takich szkołach zawodowych (PTU), które dają średnie wykształcenie ogólne i zawód robotnika kwalifikowanego; 5) mogą podjąć pracę zawodową i zdobywać kwalifikacje równoległe — na stanowisku pracy i w szkole dla młodzieży robotniczej (SzRM — szkoła raboczej młodzieży).

Obecnie w całym Związku Radzieckim około 55% młodzieży po ukończeniu VIII klasy rozpoczyna naukę w IX klasie szkoły ogólnokształcącej. Około 15—18% młodzieży rozpoczyna naukę w technikum. Technika jednakże mają znacznie mniejszą ilość miejsc niż liczba chętnych. Nieprzyjęci do techników „wracają” do szkół ogólnokształcących lub idą do PTU. Około 20—22% uczniów podejmuje naukę w szkołach zawodowych. Zamierzeniem dziesiątej pięciolatki było doprowadzenie do stanu, w którym połowa miejsc w PTU — to miejsca w szkołach dających pełne średnie wykształcenie. Ostatni Zjazd KPZR zalecił podwojenie miejsc w tego typu szkołach. Około 5% absolwentów niepełnej szkoły średniej podejmuje pracę, a tym samym także naukę w szkołach dla młodzieży robotniczej (SzRM)<sup>8</sup>.

Jak przedstawiają się plany młodzieży w momencie pierwszego rozprzeźnienia (raspriedielenija)? Problem ten dobrze ilustrują wyniki badań M. N. Rutkiewicza i F. R. Filippowa w Swierdłowsku i J. P. Pietrowa i F. R. Filippowa w Niżnym Tagile. W 1964 r. w Niżnym Tagile około 41% uczniów zamierzało kontynuować naukę w IX klasie szkoły ogólnokształcącej (szkół dziennych). W roku 1967 odsetek ten wzrósł do 51%<sup>9</sup>, ale w roku 1971 wynosił tylko około 33%. W dzielnicy kirowskiej w Swierdłowsku, w składzie której zaznacza się duży udział inteligencji

<sup>8</sup> Filippow, tamże.

<sup>9</sup> Rutkiewicz, Filippow, op. cit., s. 211.

i urzędników, w 1967 r. chciało kontynuować naukę w klasie IX aż 63,6% uczniów klas VIII<sup>10</sup>. Rzuca się w oczy duża różnica pod tym względem pomiędzy planami dziewcząt i chłopców. W 1965 r. w Niżnym Tagile ponad 2/3 dziewcząt pragnęło uczyć się w IX klasie, gdy tylko około 1/3 chłopców. W 1971 r. do klasy IX chciało wstąpić 39% dziewcząt, a tylko 26,2% chłopców. Tymczasem do techników chciało pójść 37,4% chłopców i 43,6% dziewcząt, do pracy — 11,3% chłopców i tylko 5,2% dziewcząt<sup>11</sup>. Liczba chętnych do kontynuowania nauki w klasach IX, choć jest różna w różnych latach, nie ewoluuje wyraźnie wwyż. Liczba chętnych do nauki w klasach IX jest niższa niż liczba miejsc w tych klasach i liczba przyjętych do nich uczniów. W świetle badań Pietrowa i Filippowa w 1964 roku do klas IX chciało chodzić 41,4% uczniów, a rozpoczęło w nich naukę 54,9%. W roku 1971 34% chciało pójść do klasy IX, a poszło do niej — 50,3% na skutek zbyt małej (w stosunku do planów młodzieży) liczby miejsc w szkołach zawodowych<sup>12</sup>. Odwrotnie było odnośnie szkolnictwa zawodowego: w 1964 roku 49,6% młodzieży chciało przejść do szkół zawodowych, a dostało się do nich 32,9%; w 1971 roku proporcje te kształtowały się odpowiednio jak 64 do 41,4%<sup>13</sup>.

Młodzież zdaje sobie sprawę z tego, że po skończeniu technikum czeka na nią mnóstwo miejsc pracy, a przy tym zdobywa się średnie wykształcenie uprawniające do starań na wyższe studia. Szczególnie silny nacisk młodzieży na technika był wtedy, gdy szkoły ogólnokształcące uczyniono jedenastoletnimi (1964, 1965), a technikum oparte na ósmej klasie było czteroletnie. Rośnie liczba chętnych do nauki w technikach. Jest to — zdaniem autorów radzieckich — skutek lepszej pracy preorientacyjnej tych szkół, a także wzrostu konkurencji egzaminacyjnej na wyższe uczelnie i zmian w warunkach przyjmowania na nie. Jednocześnie technika zapewniały szeroki wybór zawodów, gdy tymczasem w mniejszych ośrodkach akademickich wyższa uczelnia proponowała tylko 1—2 zawody. Na przykład w Niżnym Tagile istniało 9 atrakcyjnych techników i jedna wyższa uczelnia — instytut pedagogiczny.

Rośnie liczba młodzieży, która pragnie uczyć się w zasadniczych szkołach zawodowych (PTU), np. w Niżnym Tagile, w 1964 r. — 13,9%, w 1971 r. — 23%. Jest to rezultat tego, iż część spośród PTU przekształciła się w tym czasie w szkoły dające zawód robotnika wykwalifikowanego i jednocześnie pełne wykształcenie średnie<sup>14</sup>.

Autorzy radzieccy zauważają, że stwierdzona rozbieżność planów życiowych młodzieży i struktury miejsc w szkolnictwie średnim jest do-

<sup>10</sup> J. P. Pietrow, F. R. Filippow: Kak stanowjatsja raboczimi. Socjologiczeskij ocziernk, Swierdłowski 1973, Sriednie-Uralskoje Izdatielstwo, s. 23.

<sup>11</sup> Tamże i Rutkiewicz, Filippow: Przemieszczenie..., op. cit., s. 210—211.

<sup>12</sup> Pietrow, Filippow, op. cit., s. 24.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Op. cit., s. 23.

wodem nieprzystosowania systemu oświaty do potrzeb gospodarki. Plany młodzieży w większym stopniu, niż system oświatowy, odpowiadają potrzebom kraju. Co prawda, zgodnie z centralnymi ustaleniami coraz większa część młodzieży ma zdobywać pełne średnie wykształcenie ogólne, ale można tego dokonać: 1) poprzez podniesienie poziomu nauczania przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych i umożliwienie zdobycia w nich pełnego średniego wykształcenia; 2) poprzez uzupełnianie wykształcenia ogólnego przez absolwentów szkół zawodowych w drodze wieczorowej i zaocznej nauki.

Konieczne jest większe ujednoczenie programów przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych tego samego profilu w całym kraju i tym samym przeciwstawienia się wąskiemu utylitaryzmowi nauki w tych szkołach<sup>15</sup>.

Jak podkreślają autorzy radzieccy, ośmioklasiści prawidłowo wychodzą w swoich planach naprzeciw potrzebom praktyki. Ich decyzje kształtują się w trzech etapach: 1 — orientacja na pracę w ogóle; 2 — orientacja na profil zawodowy; 3 — orientacja na konkretny zawód. W dwóch pierwszych etapach wiele do powiedzenia mogła by mieć szkoła. Jednakże jej praca w tej mierze jest niedostateczna. Wśród zamierzających wstąpić do technikum 39% młodzieży (23% chłopców, 16% dziewcząt) — to uczniowie niepewni tego, czy ich wybór był prawidłowy; wśród wybierających PTU wahania takie wykazało 32% młodzieży. Ważnym czynnikiem wpływającym na plany życiowe jest środowisko szkolne. Dlaczego zatem ośmioklasiści wahają się, są niepewni oceny wartości własnych planów? Mają oni małą znajomość swoich zainteresowań, zdolności i możliwości, a szkoła w zbyt małym stopniu pomogła im wypracować właściwy obraz pod tym względem. Przywiązują się oni do rytmu życia szkolnego, do zespołu klasowego; trudno im oderwać się od niego. Zawyżają swoje siły i — wierząc w dominującą w ich otoczeniu wysoką ocenę wysoko kwalifikowanej pracy umysłowej — dążą do spróbowania sił na studiach wyższych. Ulegają silnemu wpływowi dorosłych, głównie rodziców, którzy realizują swoje plany wobec dzieci, mało licząc się zarówno z możliwościami dzieci, jak i z potrzebami społecznymi<sup>16</sup>. Ponadto wybór zawodów kobiecych w średnim szkolnictwie zawodowym jest bardzo ograniczony i „większość dziewcząt po ukończeniu ósmej klasy właściwie nie ma innego wyboru, jak rozpocząć naukę w dziewiątej klasie w nadziei przedłużenia jej przynajmniej do chwili dojścia do pełnoletności”<sup>17</sup>. Stąd też duża przewaga ilościowa dziewcząt w szkolnictwie ogólnokształcącym, w konsekwencji zaś w zbiorze kandydatów na studia wyższe.

W świetle badań nad planami młodzieży kończącej ósmą klasę usta-

<sup>15</sup> Op. cit., s. 26—27.

<sup>16</sup> Op. cit., s. 28.

<sup>17</sup> Rutkiewicz, Filippow, op. cit., s. 211.

lono, że najbardziej efektywnymi czynnikami, wpływającymi na określenie planów życiowych, okazują się: 1) kopiowanie wzorów ze starszych lub równoległych roczników; 2) opinia środowiska rówieśników w szkole i poza szkołą; 3) doradztwo rodziców; 4) wpływ nauczyciela; 5) konkretna sytuacja życiowa; 6) oficjalna informacja o możliwościach wyboru; 7) praca preorientacyjna szkoły.

Rodzice nadmiernie zachęcają swe dzieci do powtórzenia ich drogi. Jest to negatywny przejaw ich wpływu na kształtowanie się planów młodzieży.

W opinii Pietrowa i Filippowa wśród czynników kształtujących plany młodzieży w zakresie dalszej nauki rośnie rola czynników subiektywnych, a maleje rola czynników obiektywnych<sup>18</sup>.

Interesująca jest opinia badaczy radzieckich na temat roli nauczyciela w preorientacji szkolnej i zawodowej. Bardzo się wiele o tym pisze i chętnie podkreśla się wielkie znaczenie właściwych metod pracy nauczycieli<sup>19</sup>. Nauczyciel powinien i może odgrywać ważną rolę w pracy preorientacyjnej szkoły. Jednaż w rzeczywistości rola nauczyciela jest bardzo mała<sup>20</sup>. Dlaczego tak jest, jaki jest tego mechanizm?

Nauczyciele w małym stopniu liczą się z położeniem społecznym ucznia i z jego osobistymi dążeniami, pragnieniami, planami. Absolutyzują oni stosunek ucznia do nauki i uwzględniają tylko ten czynnik przy doradzaniu dalszej drogi życia. Nauczyciele w swej działalności preorientacyjnej uciekają od potrzeb społecznych i obiektywnej sytuacji społecznej. Przejawia się to w tym, że: 1) Wychowawca klasy i dyrektor szkoły nie chcą wypuścić ze szkoły do technikum czy PTU najlepszych uczniów, bo to osłabiłoby zespół klasowy i obniżyłoby poziom nauki w klasie IX. 2) Szkoła musi wypełnić plan naboru do klas IX określony przez władze oświatowe bez liczenia się z planami kształcenia zawodowego (przy czym nauczycieli interesują nie tylko cyfry planu, ale i ilość klas, które będą zorganizowane w ich szkole. 3) Wśród nauczycieli dominuje jednostronna orientacja na studia („będziesz się uczył dobrze — pójdziesz na studia, będziesz się uczył źle — zostaniesz robotnikiem”) i przeznaczanie słabo uczących się na robotników (gdyż nie nadają się na studia). 4) W szkołach toczy się cicha walka o pierwszeństwo tej czy innej dyscypliny naukowej. W rezultacie zwycięża nauczyciel (a nie dyscyplina naukowa), który najbardziej przekonywająco przedstawia walory swego przedmiotu nauczania. Stąd z jednej szkoły run na matematykę, z innej na historię itd.

<sup>18</sup> Pietrow, Filippow, op. cit., s. 30.

<sup>19</sup> Np. Optimalnyje usłowija osuszczestwlenija wsieobszczego sredniego obrazowanija w Sibirii i na Dalniem Wostokie. Red. A. S. Mierkułowa, Tomsk 1975, Izd. Tomskiego Uniwersytetu; A. A. Kywierjałg: Issliedowanija problem politechničeskoj trudowej podgotowki i profiessionalnoj orientacii mołodioży. Tallin 1975, „Wałgus”.

<sup>20</sup> Pietrow, Filippow, op. cit., s. 32—39.

W ten sposób obiektywnie poważne zadania są dalekie od ich spełnienia przez szkołę. Nauczyciele orientują uczniów głównie na wysoko kwalifikowaną pracę umysłową, a rodzice przeobrażają tę orientację w cel sam w sobie. Choć i rodzice, podobnie jak nauczyciele, zaniżają prestiż zawodów robotniczych, to jednak bardziej realistycznie patrzą oni na przyszłe losy dzieci, niż czynią to nauczyciele<sup>21</sup>. Najzdrowszą orientację wykazują te dzieci, które są wcześniej wdrażane do samodzielności i do wszelkiej pracy fizycznej i umysłowej, do samoobsługi, do gospodarzenia własnym czasem i budżetem rodziny. Taka orientacja przeważa w rodzinach robotniczych w porównaniu z inteligentkimi. Dzieci inteligentkie boją się pracy fizycznej.

Wyraźnie zarysowującym się problemem społecznym i pedagogicznym jest zróżnicowanie planów kształceniowych uczniów kończących ósmą klasę ze względu na ich pochodzenie społeczne.

Tabela 3

POCHODZENIE SPOŁECZNE UCZNIÓW KOŃCĄCYCH ÓSME KLASY A ICH PLANY DALSZEJ NAUKI (W PROCENTACH, U GORY CHŁOPCY, U DOŁU DZIEWCZYNKI)

Dzieci z rodziny	Planują wstąpić		
	do PTU	do technikum	do IX klasy
Robotniczej	87,3	76,5	49,0
	95,8	73,4	68,4
Specjalistów	5,9	18,8	44,5
	1,4	13,3	24,0
Urzędników-niespecjalistów	6,8	4,7	6,5
	2,8	13,3	7,6
R a z e m	100,0	100,0	100,0
	100,0	100,0	100,0

Źródło: J. Pietrow, F. Filippow: Kak stanowiatsja rabocznymi, op. cit., s. 37.

Plany młodzieży robotniczej znacznie różnią się od planów młodzieży z rodzin inteligencji (specjalistów). Ta ostatnia dąży przede wszystkim do nauki w szkołach ogólnokształcących i do techników, podczas gdy młodzież robotnicza relatywnie najsilniej aspiruje do najkrótszej drogi kształcenia zawodowego (PTU). Wyraźne też są odwrotne tendencje w tych dwu zbiorowościach przy porównaniu planów dziewcząt i chłopców. Bardzo silną przewagę liczebną nad chłopcami mają dziewczęta pochodzenia robotniczego, planujące naukę w klasie IX. Tymczasem wśród młodzieży pochodzenia inteligentkiego planującej kontynuację nauki w klasie IX relatywną przewagę mają chłopcy (podobnie jest w odniesieniu do techników). Jest to tylko przewaga relatywna, gdyż idzie tu o udział

<sup>21</sup> Tamże.



młodzieży z danej warstwy w stosunku do udziału kolegów z pozostałych warstw.

Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych w dwóch dzielnicach Swierdłowska. W dzielnicy Ordżonikidze, gdzie przeważają w strukturze mieszkańców robotnicy, więcej młodzieży — w porównaniu z dzielnicą Kirowską — pragnie podjąć pracę bezpośrednio po ukończeniu ósmej klasy, a mniej młodzieży pragnie kontynuować naukę w klasie IX. Jednakże w obrębie obydwu dzielnic występują te same prawidłowości. O ile 83,2% dzieci inteligentnych (w dzielnicy Kirowskiej) pragnie kontynuować naukę w szkole ogólnokształcącej, to tego samego pragnie 61,1% dzieci pracowników umysłowych i tylko 43,8% dzieci robotniczych. Więcej niż co czwarte dziecko pracownika umysłowego i robotnika planuje naukę w technikum, mniej niż co dziesiąte dziecko inteligentne. W PTU planuje naukę 10,2% dzieci robotniczych, 7,4% dzieci pracowników umysłowych i tylko 0,5% dzieci inteligentnych<sup>22</sup>.

Stosunkowo mało materiałów badawczych umożliwia porównanie aspiracji kształceniowych młodzieży wiejskiej z miejską i różnych warstw społecznych młodzieży wiejskiej. Dostępne materiały pozwalają jednak stwierdzić, że istnieje silne dążenie młodzieży wiejskiej do uzyskania pełnego średniego wykształcenia. W 1975 roku 96% absolwentów klas ósmych kontynuowało naukę w różnego typu szkołach. Następuje też zbliżanie się liczebności uczniów klas starszych w szkołach średnich na wsi i w mieście. W 1965/66 roku uczniowie IX i X klasy stanowili w mieście 13,8%, a na wsi 8,3% ogółu uczniów. W 1974/75 odpowiednio 14,6 i 12,4%<sup>23</sup>. Przejawem zbliżania się dążeń i obiektywnych możliwości ich realizacji na wsi w porównaniu z miastem jest zmniejszenie się różnic pomiędzy poziomem wykształcenia (ilością ukończonych klas) ludności wiejskiej i miejskiej oraz pomiędzy mieszkańcami republik o różnych tradycjach kulturowych<sup>24</sup>.

Jednakże badacze tych zagadnień podkreślają, że to zmniejszenie się różnic pomiędzy miastem i wsią, odzwierciedlone między innymi w dą-

<sup>22</sup> Rutkiewicz, Filippow, Przemieszczenia..., op. cit., s. 212.

<sup>23</sup> F. R. Filippow: Wsioobszczeje srednie obrazowanije kak faktor preodolenija razliczij miezdu dieriewniej i gorodom (referat na IV Światowy Konkres Socjologii Wsi, Toruń 1976, streszczenie w języku rosyjskim i polskim w materiałach Stacji IRWiR PAN w Toruniu).

<sup>24</sup> Patrz prace J. W. Ariutiunjana: Opyt socjologiczeskogo izuczenija siela. Moskwa 1968, Izd. Moskowskogo Uniwersitietu; Socjalnaja struktura sielskogo nasilenija SSSR, Moskwa 1971, „Mysl”; Socjalnoje i nacjonalnoje. Opyt etnosocjologiczeskich issliedowanij. Red. J. W. Ariutiunjan, Moskwa 1973, „Nauka”; J. W. Ariutiunjan: A Comparative Study of Rural Youth in the National Regions of the USSR (referat na IV Światowy Kongres Socjologii Wsi, Toruń 1976, maszynopis tłumaczenia w jęz. polski w Stacji IRWiR PAN w Toruniu). Potwierdzają to też referaty wygłoszone lub przysłane na IV Światowy Kongres Socjologii Wsi przez innych autorów radzieckich, np.: F. R. Filippowa, W. P. Tarasewicza, J. I. Jakuby, N. A. Pobiedy, R. Tuchwatullina, J. T. Lewykina, N. S. Sawkina, K. Taiczinowej, S. Mirchasiłowa, W. Leszkiewiczza, S. S. Bakatolina, A. W. Bezrukowa, W. S. Kotowa.

zeniach młodzieży radzieckiej, nie oznacza zaniku różnic. Przeciwnie, wielu badaczy<sup>25</sup>, jak i dokumenty państwowe<sup>26</sup> podkreślają, że aktualnie ważnym problemem społecznym i oświatowym jest przewycięzenie istniejących jeszcze bardzo poważnych różnic dzielących wieś i miasto, zarówno w obiektywnych warunkach oświatowych, jak i w dążeniach młodzieży oraz w możliwościach realizacji tych dążeń.

Dotyczy to zresztą w ogóle istniejących różnic, także w płaszczyźnie klas i warstw społecznych oraz pomiędzy poszczególnymi narodami radzieckimi. Widoczne zbliżenie, zanikanie różnic, internacjonalizacja kulturalna narodów radzieckich (J. Arutiunian), jak i zbliżanie się do siebie klas i warstw społecznych, silna tendencja do przemieszczeń społecznych w obrębie klas i wewnątrz nich — nie oznacza niedostrzegania różnic czy ich lekceważenia. W. N. Rutkiewicz i F. R. Filippow przypominają, że nierówności społeczne w socjalizmie są historycznie uwarunkowaną koniecznością. Jest to podstawowa sprzeczność tego ustroju pomiędzy formalnie zagwarantowaną równością a rzeczywistą odległością od zrealizowania „społeczeństwa równych szans”. Do głównych przejawów tej sprzeczności zaliczają sprzeczność pomiędzy prawnie zagwarantowaną równością w dostępie do oświaty a faktycznym zróżnicowaniem poziomów szkolnictwa na wsi i w mieście, faktycznym zróżnicowaniem dążeń oświatowych młodzieży z różnych środowisk. Rozumiejąc równość w dostępie do oświaty jako zgodność struktury społecznej uczniów (studentów) ze strukturą społeczeństwa jako całości piszą oni, że istniejąca w socjalizmie nierówność jest „najważniejszą dźwignią przyspieszenia ruchu ku równości”<sup>27</sup>. Tym samym diagnozowanie istniejących różnic służy przewyciężaniu ich. Badania naukowe tej sfery stały się podstawą kompleksowych poszukiwań środków kulturalnego zbliżania, integracji narodów, klas i warstw społecznych w ZSRR, w tym i realizacji oświa-

<sup>25</sup> Np. Turczenko: Nauczno-techniczieskaja rewolucija..., op. cit.; L. G. Borisowa, J. A. Glebowa, W. G. Kostjuk: Szkoła i problemy sielskiego rassielienija (w:) So-wriemiennaja sibirskaja dieriewnia. Niekotoryje problemy socjalnego razwytija, cz. II, Nowosibirsk 1975, SO AN SSSR, s. 41—51; L. G. Borisowa, W. N. Turczenko, N. T. Nonkin: Obrazowanije — podsistemnia dieriewni (w:) Problemy sistemnogo izuczienija dieriewni. Nowosibirsk 1975, SO AN SSSR, s. 147—165; L. G. Borisowa, J. A. Glebowa, W. N. Turczenko: Aktualnyje problemy razwytija obrazowanija w dieriewnie (w:) Socjologiczieskija issliedowanija sibirskoj dieriewni. Nowosibirsk 1976, s. 6—18; Optimalnyje usłowija osuszczestwlenija wsieobszczego sredniego obrazowanija w Sibirii i na Dalniem Wostokie, op. cit.; M. N. Rutkiewicz i F. R. Filippow: Przemieszczenia społeczne, op. cit.

<sup>26</sup> W CK KPSS i Sowietie Ministrow SSSR. O zawierszeniji pieriechoda ko wsieobszczemu sredniemu obrazowaniju molodioży i dalniejszem rozwitiji obszcze-obrazowatielnoj szkoły. „Prawda” 1972, 25 VI; W CK KPSS i Sowietie Ministrow SSSR. O dalniejszem sowierszenstwowaniji sistemi professionalno-techniczieskogo obrazowanija. „Prawda” 1972, 29 VI; W CK KPSS i Sowietie Ministrow SSSR. O mierach po dalniejszemu sowierszenstwowaniju wyższego obrazowanija w stranie. „Prawda” 1972, 30 VII; Osnovy zakonodatelstwa Sojuza SSR i sojużnych respublik o narodnom obrazowaniji. „Prawda” 1973, 21 III; W CK KPSS i Sowietie Ministrow. O mierach po dalniejszemu utużczzeniju usłowij raboty sielskój obszczeobrazowatielnoj szkoły. „Prawda” 1973, 6 IV.

<sup>27</sup> Rutkiewicz, Filippow: Przemieszczenia..., op. cit., s. 243.

towych dążeń młodzieży wiejskiej<sup>28</sup>. Jest to zadanie o ogromnej złożoności. Z jednej bowiem strony aspiracje oświatowe młodzieży wiejskiej i jej rodziców są bardzo silne. Przejawem tego jest zauważone zjawisko przenoszenia się całych rodzin ze wsi peryferyjnie położonych do wsi lub miast zapewniających dzieciom lepsze warunki do kształcenia się<sup>29</sup>. Z drugiej strony młodzież wiejska powinna być tak wychowywana, aby — nie tracąc równych szans na kontynuowanie nauki — chciała wracać na wieś i pracować tam. Dodatkowy problem tkwi w tym, że dopóki istnieją obiektywne przeszkody do uzyskania pełnej jednolitości szkolnictwa średniego w mieście i na wsi, dopóty należy podejmować na różnych szczeblach szkolnictwa próby pomocy przynajmniej tej części młodzieży wiejskiej, która bez takiej dodatkowej pomocy, bez stworzenia jej specjalnych warunków, nie mogłaby zrealizować swoich ambitnych dążeń kształceniowych. Idzie tu zwłaszcza o uzdolnione dzieci rozsiane po rozległych przestrzeniach Syberii i Dalekiego Wschodu (Jakucji, Krasnojarskiego Kraju). Próbą tego rodzaju jest istniejąca od kilkunastu lat w Akademgorodku pod Nowosybirskiem dwuletnia (IX i X klasa) internatowa szkoła dla uczniów ze wsi wybitnie uzdolnionych w zakresie matematyki i fizyki. Po wielokrotnej selekcji (olimpiady, selekcje egzaminacyjne, obserwacja w czasie tzw. szkoły letniej, ponownie egzaminy) uczniowie ze wsi syberyjskiej mają możliwość uczenia się pod kierunkiem akademików i pracowników Akademii i Uniwersytetu, rozwijania indywidualnych zainteresowań w instytutach naukowych Akademii, po czym muszą zdawać egzamin na wyższą uczelnię w normalnym trybie. Prawie wszyscy dostają się jednak na mocno obsadzone w czasie egzaminów atrakcyjne kierunki renomowanych uniwersytetów i innych uczelni<sup>30</sup>. Inną próbą jest organizowanie zbiorczych szkół internatowych. Procesom wyrównywania szans realizacji dążeń oświatowych absolwentom niepełnych szkół średnich towarzyszy jednocześnie organizowanie szkół o rozszerzonym programie nauczania (np. w zakresie języków obcych, matematyki i fizyki, nauk przyrodniczych, nauk społecznych, pedagogicznych itp.) dla tych uczniów, którzy mają korzystne warunki do szybszej realizacji podstawowych wymogów programowych średniej szkoły ogólnokształcącej, mogą dodatkowo uczyć się czegoś, co odpowiada ich zainteresowaniom i ich planom życiowym. Choć zabiegi te są kontrowersyjne i w samym Związku Radzieckim (F. R. Filippow uważa na przykład, że mogą one powiększać istniejące różnice funkcjonowania

<sup>28</sup> Patrz np. *Optimalnyje usłowija osuszczestwlenija...*, op. cit. i dokumenty państwowe i partyjne cytowane w przypisie 26.

<sup>29</sup> Stwierdzili to np. T. I. Zaslawszaja (*Zadaczi socjalno-ekonomicznego izuczenija dieriewni w swietle sistiemnego podchoda (w:) Problemy sistiemnego izuczenija dieriewni. Nowosibirsk 1975, SO AN SSSR, s. 13*) i F. R. Filippow (*Socjologiczeskije problemy obrazowanija...*, op. cit., s. 19).

<sup>30</sup> Por. Z. Kwieciński: *O radzieckich próbach rozwiązania problemu kształcenia uczniów zdolnych na wsi. Diamenty Syberii. Gazeta Pomorska 1976, nr 278, 6—8 VIII.*

szkolnictwa na wsi i w mieście i hamować przemieszczenia społeczne pionowe<sup>31</sup>), jak i budzą nieporozumienia za granicą (przykładem jest „odkrycie” przez S. M. Lipseta nierówności oświatowych w ZSRR<sup>32</sup>), to są dowodem realistycznego podejścia do przewyżczania w oświacie istniejących jeszcze różnic społecznych na obecnym etapie społeczeństwa radzieckiego. Są też dowodem niekwestionowanej potrzeby starannego i wszechstronnego diagnozowania subiektywnych i obiektywnych przejawów istniejących jeszcze różnic, jako instrumentu polityki oświatowej i społecznej.

Przypomnijmy, że w licznych badaniach polskich nad aspiracjami, losami szkolnymi młodzieży i selekcjami szkolnymi na progu szkolnictwa podstawowego i średniego wykazano podobne prawidłowości<sup>33</sup>. Młodzież wiejska w porównaniu z miejską — młodzież chłopska i robotnicza w porównaniu z młodzieżą z rodzin pracowników umysłowych, pracowników usług i inteligencji przejawia niższe aspiracje do dalszego kształcenia się oraz dąży do wcześniejszego zdobycia kwalifikacji zawodowych, wybiera pośrednią drogę do studiów wyższych, nie chcąc ponosić ryzyka pozostawania po maturze bez pracy i bez możliwości studiowania<sup>34</sup>. Te same prawidłowości znacznie ostrzej zarysowują się w krajach kapitalistycznych tak w rozwiniętych, jak zwłaszcza w rozwijających się<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> F. R. Filippow; Socjologiczkeskie problemy..., op. cit. i wywiad z 22 XII 1975 przeprowadzony w Instytucie Badań Socjologicznych w Moskwie.

<sup>32</sup> W. I. Starowierow: Socjalnaja struktura SSSR w burżuazijnoj krityce ili otkrowienija Sejmura Martina Lipseta, *Socjologiczkeskie Issledowanija* 1974, nr 1, s. 144—149.

<sup>33</sup> Np. prace S. Kowalskiego i jego szkoły (Szkoła w środowisku, 1968, PZWS; Selekcyjne funkcje wychowania. „Studia Pedagogiczne” t. 23, 1972; Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku. „Studia Pedagogiczne”, t. 32, 1974) oraz np. M. Kozakiewicz: Kariery płockie. Szkolnictwo i uprzemysłowienie. Warszawa 1971, NK; K. Suszek: Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży. Poznań-Szczecin 1971, WSN; M. Łoś: Aspiracje a środowisko. Warszawa 1972, PWN; I. Reszke: Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej i odpływu młodzieży ze szkół. Wrocław 1972, Ossolineum; M. Szymański: Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Warszawa 1973, PWN; Z. Kwieciński: Losy szkolne i poziom umysłowy młodzieży a zróżnicowanie społeczne. Warszawa 1973, IRWiR PAN; tenże: Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Warszawa 1975, IRWiR PAN; Z. Kosel: Społeczne determinanty wyboru szkoły zawodowej. Warszawa 1974, Instytut Wydawniczy CRZZ; M. Kutyma: Drogi życiowe sukcesu. Warszawa-Wrocław 1974, PWN.

<sup>34</sup> R. Boudon: *Ingalité des chances*. Paris 1974. Kilka referatów na temat przedstawiono na IV Światowym Kongresie Socjologii Wsi, np. W. P. Kuvlesky: *Rural Youth in the USA: Status Needs and Suggestion for Development*; H. K. Scharzweller; *Career Orientations of Rural Youth and the Structuring of Ambition: A Comparative Perspective*; S. T. Bardales: *The Rural Areas and the Effects of Deprivatin on Students*; S. K. Brown: *The Ghanian Rural Youth: Human-Resource or Human Burden*; E. D. Edington: *Educational and Occupational Aspirations of Rural Native American Youth in New Mexico* (materiały w IRWiR PAN). Syntezą porównawczą badań międzynarodowych na te tematy jest książka M. Kozakiewicza: *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa 1973, Instytut Wydawniczy CRZZ.

<sup>35</sup> Np. Rutkiewicz, Filippow: *Przemieszczenia...*, op. cit. i S. T. Wierszołowski, E. N. Desochina: *Mołodioż w puti. Socjalno-pedagogiczeskij oczerk*. Moskwa 1971, „Mołodaja Gwardija”, ss. 171; W. D. Popow: *Niekotoryje socjalno-pedagogiczkeskie problemy obrazowanija i wospitanija*. Red. R. G. Gurowa, Moskwa 1973, „Pedagogika”, s. 22—37.

### 3. PLANY KSZTAŁCENIOWE MŁODZIEŻY, KTÓRA PORZUCIŁA SZKOŁĘ ŚREDNIĄ

Dotychczas omówione zostały obszernie zagadnienia związane z planami wobec dalszej nauki młodzieży, która ukończyła klasę ósmą, czyli pełną szkołę średnią. Jednakże 5—6% młodzieży corocznie opuszcza szkołę na przełomie VII i VIII klasy, niektórzy porzucają naukę już wcześniej, a ponadto około 5% młodzieży już ze świadectwem klasy VIII nie podejmuje nauki w żadnej szkole dziennej, lecz trafia bezpośrednio lub po pewnym czasie do pracy. Niemalże, bo sięgający 10—15%, odpad zachodzi także w czasie nauki w IX klasie, to znaczy w pierwszej klasie pełnej szkoły średniej. Jak w całym świecie i w Związku Radzieckim występuje zatem zjawisko przedwczesnego opuszczania szkoły powszechnej, czyli odpad szkolny<sup>36</sup>.

Z przyjętego tu punktu widzenia interesujące jest, jakie jest miejsce kształcenia się i samokształcenia w planach życiowych młodzieży, która opuściła szkołę powszechną, jaka jest postawa tej młodzieży wobec szkoły i dalszej nauki.

Unikalne studia na ten temat wykonano w Instytucie Badań nad Dorosłymi Akademii Nauk Pedagogicznych w Leningradzie<sup>37</sup>. Zjawisko przerywania nauki należy widzieć w jego dynamice. Jeżeli w 1959 r. statystyczny robotnik miał ukończonych 6 klas, to w roku 1970 średnia ta wynosiła 8,4 klasy. W wielkim przemyśle metalurgicznym i chemicznym średni poziom wykształcenia wynosił tymczasem około 10 klas. W badaniach terenowych nad wsią radziecką J. W. Arutiunian stwierdził, że przeciętne wykształcenie pracowników fizycznych kwalifikowanych w sowchozach wynosiło 7,4 klasy, w kołchozach 5,9 klas, a wykształcenie pracowników fizycznych niewykwalifikowanych odpowiednio 5 i 3,8 klasy<sup>38</sup>. Jednakże podkreślić trzeba za autorami radzieckimi, że im niższy jest wiek robotników, tym wyższe jest wykształcenie, z którym rozpoczynają oni pracę.

W świetle badań 2022 młodych ludzi nie mających średniego wykształcenia, a zatrudnionych w typowych gałęziach gospodarki i zamieszkałych w typowych miejscowościach kraju ustalono, że około 25% młodzieży badanej przejawia zainteresowanie dalszą nauką, a co dziesiąty spośród nich gotów jest podwyższyć swoje kwalifikacje biorąc pod uwagę interesy zakładu. Zapytani o motywy kontynuacji nauki bez oderwania od pracy, badani uzasadniają to: zamiarem nauki w technikum lub podjęcia studiów (25,1%), potrzebami produkcji (21,4%), chęcią poszerzenia własnych horyzontów (17,8%), naciskiem swoich bliskich (11,7%), zain-

<sup>36</sup> S. T. Wierszołowski, Ł. N. Lesochina: op. cit.; Raboczaja młodioż i obrazowanie. *Socjologiczeskije Issliedowanija* 1975, nr 2, s. 90—99.

<sup>37</sup> S. T. Wierszołowski, Ł. N. Lesochina: Raboczaja młodioż..., op. cit., i J. W. Ariutiunjan: Opyt..., op. cit., s. 62—63.

<sup>38</sup> S. T. Wierszołowski, Ł. N. Lesochina, op. cit., s. 98.

interesowaniem zdobywania wiedzy (10,6%), chęcią lepszego własnego rozwoju (10,1%) i możliwością większych zarobków (3,3%)<sup>39</sup>.

S. G. Wierszołowski i Ł. N. Lesochina w swojej monografii na temat młodzieży pracującej w drodze do pełnego wykształcenia średniego (1971)<sup>40</sup> zauważają, że przychodząc do pracy ci młodzi ludzie cieszą się, że zdobyli samodzielność i niezależność. Jeszcze ich zawodowe zainteresowania nie zdążyły się ukształtować i ograniczone są jednym: „odejść ze szkoły”. Lekko wtedy przyjmują życie, nie zastanawiają się nad obowiązkami, jakie nakłada ono na nich. Niedostatecznie wysoki poziom wykształcenia, nie zawsze dotąd właściwe odnoszenie się do nich przez nauczycieli utrudnia ich samopoznanie, samoocenę. Działają wciąż nadal te obiektywne warunki, które przyczyniły się lub współprzyczyniły się do opuszczenia przez nich szkoły. Te obiektywne i subiektywne przeszkody może, zdaniem radzieckich autorów, przezwyciężyć aktywność samej młodzieży, jeżeli zyska ona poczucie, świadomość autonomicznej i instrumentalnej wartości wykształcenia w swoim życiu<sup>41</sup>. Wiele miejsca w swej pracy leningradzka para autorska poświęciła na analizę przyczyn odejścia ze szkoły przez młodzież z typowych środowisk społecznych, wskazując na sploty obiektywnie trudnych warunków życiowych i rodzinnych z funkcjonowaniem szkoły i systemem wartości w rodzinie i grupie rówieśniczej oraz z postawą poszczególnych osób wobec życia, kształcenia się, szkoły i przyszłej pracy, obowiązków społecznych. Na tle analizy przyczyn odpadu autorzy konstruują przytoczoną w poprzednim rozdziale typologię postaw badanej przez siebie młodzieży wobec życia, przy czym ważnym elementem wchodzącym w skład takiej postawy jest właśnie postawa wobec kontynuacji nauki. „Inteligenci” w 72,5% przejawili zainteresowanie wiedzą i wykształceniem, jako głównym motywem kontynuowania nauki, w 13,6% chcą to uczynić z konieczności podwyższenia kwalifikacji zawodowych, a w 10,5% pod wpływem bliskich, krewnych, kolegów. 38,6% spośród nich pragnie podwyższać kwalifikacje w toku pracy, 29,7% chce w przyszłości ukończyć szkołę wyższą, a 20,1% — ukończyć technikum. W odróżnieniu od „inteligentów” „negatywiści” odrzucają potrzebę kontynuacji nauki; tylko 9,3% pragnie dalej uczyć się w jakiejkolwiek formie. Grupa ta stanowi 10,9% ogółu badanej populacji. Pasywność życiowa cechuje też typ „indyferentny”. Stanowią oni aż 31,6% tej zbiorowości; tylko 13,5% chce wstąpić do PTU, a 16,4% chciałoby ukończyć technikum, ale w nieokreślonej perspektywie i w nieokreślonym konkretnie typie szkoły. Wśród „poszukiwaczy” aż 97,5% aktualnie gdzieś się uczy. Ich plany życiowe w 25,7% związane są z pozyskiwaniem specjalności zawodowej; 6,1% chciałoby kiedyś studiować. Jednakże 39% spośród nich chce się uczyć głównie

<sup>39</sup> Op. cit., s. 93.

<sup>40</sup> Wierszołowski, Lesochina: *Mołodoż w puti...*, op. cit.

<sup>41</sup> Op. cit., rozdz. II i III.



z konieczności zawodowej. „Niezadowoleni” w 96,6% aktualnie nie uczą się; 30% planuje naukę w szkole wieczorowej, 15% chciałoby ukończyć technikum. Są oni jednak mało stabilni w pracy zawodowej i mało konsekwentni w realizacji planów życiowych. „Studenci” za wszelką cenę chcą się uczyć dalej (ponad 60% planuje wstąpienie do szkoły). Wśród najstarszych — „profesjonalistów” 36,7% pragnie podwyższyć swe kwalifikacje, 28,7% — ukończyć technikum<sup>42</sup>.

Młódzież, która rozpoczęła pracę zawodową przed ukończeniem powszechnej szkoły średniej, jest przeto bardzo zróżnicowana wewnętrznie ze względu na swój stosunek do kontynuacji nauki i pogłębiania kwalifikacji. Znaczna jej część odznacza się postawami negatywnymi. Jednakże zarówno zakłady pracy i system oświaty dla dorosłych, jak i koledzy, rówieśnicy będący nosicielami pozytywnych postaw oraz wzrastający społeczny prestiż wykształcenia, stwarzają ramy społeczne dla przewyciężenia tych postaw i do rzeczywistego upowszechnienia średniego wykształcenia w całej młodej generacji.

#### 4. PLANY KSZTAŁCENIOWE ABSOLWENTÓW DZIESIĘCIOLETNIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZAŁCĄCEJ

Młody człowiek kończący średnią szkołę ogólnokształcącą w Związku Radzieckim ma następujące możliwości wyboru: podjąć studia (po egzaminie konkursowym); podjąć naukę w dziennym technikum; podjąć naukę w dziennej szkole zawodowej; podjąć pracę i jednocześnie naukę w PTU. Ponieważ średnia szkoła ogólnokształcąca nie daje kwalifikacji zawodowych, nie ma w zasadzie możliwości podjęcia pracy bez zdobywania kwalifikacji w szkole wieczorowej lub zaocznej. Nie oznacza to jednak, że nie ma odstępstw od tej reguły i odwlekania przez część młodzieży pozyskania kwalifikacji. Część młodzieży podejmuje pracę i w tym okresie przygotowuje się ponownie do konkursu egzaminacyjnego na studia lub do technikum.

Plany uczniów (absolwentów) dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej są przedmiotem licznych badań. Jest to zrozumiałe wobec tego, że perspektywę radzieckiego systemu oświatowego, wprawdzie dość odległą, widzi się w powszechnej średniej szkole ogólnokształcącej i średniej szkole zawodowej dającej maturę.

W Związku Radzieckim, podobnie jak w innych krajach socjalistycznych, liczba miejsc w poszczególnych typach zawodowych szkół średnich i w różnego rodzaju wyższych uczelniach jest planowana i limitowana ze względu na potrzeby gospodarki narodowej. Jak zatem młodzież w swych planach życiowych przystosowuje się do obiektywnych możli-

<sup>42</sup> S. S. Bałabanow, T. N. Koncezanin, R. I. Nikifor: *Obrazowanie i profiessija: problema wybora (w): Wysszeje obrazowanie w żizniennych planach molodioży*. Moskwa 1975, AN SSSR-ISI, s. 22—47.



wości stwarzanych jej przez system oświatowy, w jakim stopniu pragnie po ukończeniu średniej szkoły ogólnokształcącej kontynuować naukę na studiach wyższych, a w jakim w innych szkołach zawodowych, jaka jej część pragnie łączyć pracę z nauką? Jaki jest stopień realności planów młodzieży i warunki szans uzyskania miejsca w wyższej uczelni czy — wcześniej — warunkującego to wstąpienie na uczelnię sukcesu w szkole średniej?

Autorzy rozprawy „Kształcenie i zawód: problemy wyboru” S. S. Bałabanow, T. Ł. Konczagin i R. I. Nikiforow<sup>43</sup> porównawczo zestawili wyniki licznych badań prowadzonych nad planami uczniów kończących klasę X, prowadzonych w Nowosybirsku, Leningradzie, Kazaniu, Ufie, Niżnym Tagile, Swierdłowsku, Tallinnie, Saratowie, Lipiecku, Kijowie, Lwowie, Rostowie i na kilku republikańskich próbach reprezentacyjnych w latach 1963—1972. Stwierdzili oni, że „80—90 i więcej procent absolwentów szkół ogólnokształcących wiąże swoje dalsze życie z perspektywą kontynuacji kształcenia w dziennych, wieczorowych i zaocznych uczelniach”<sup>44</sup>, przy czym odsetek aspirujących do dalszej nauki po ukończeniu średniej szkoły ogólnokształcącej nie oznacza wcale tego, że owe 80—90% absolwentów pragnie kończyć studia wyższe. Część zamierza kontynuować naukę w technicznych szkołach zawodowych (PTU), część w średnich szkołach specjalistycznych (technikach), a część pragnie łączyć pracę zawodową z nauką, i to niekoniecznie zaraz po opuszczeniu szkoły średniej. Dzieci pracowników umysłowych, znacznie częściej niż dzieci robotników, chcą w ogóle kontynuować naukę, i to przede wszystkim w wyższych uczelniach oraz bezpośrednio po zakończeniu nauki w szkole średniej. Ten ostatni wniosek potwierdzają liczne badania, wśród których szczególnie interesujące wydają się wieloletnie eksploracje prowadzone pod kierunkiem W. N. Szubkina w ośrodku nowosybirskim<sup>45</sup>, M. N. Rutkiewicza i F. R. Filippowa w ośrodku swierdłowskim<sup>46</sup>, M. Ch. Titmy w Tartu i Tallinnie<sup>47</sup>, a szczególnie prace E. K. Wasiljowej z Leningradu z zastosowaniem metody rekonstrukcji losów kohorty absolwentów (kogortnyj analiz)<sup>48</sup>. Młodzież z rodzin inteligenckich, dzieci

<sup>43</sup> Op. cit., s. 12.

<sup>44</sup> W. N. Szubkin: Opyt socjologiczieskiego issledowanija trudoustrojstwa i wybora profiessij (w:) Socjologiczieskije opyty, Moskwa 1970, „Mysl”, s. 151—287; tenże: Koliczestwiennyje metody w socjologiczieskich issledowanijach. Problem trudoustrojstwa i wybora profiessij (w:) Koliczestwiennyje metody w socjologii. Red. W. N. Szubkin, Moskwa 1966, „Nauka”, s. 168—231.

<sup>45</sup> Rutkiewicz, Filippow, op. cit.; Pietrow, Filippow, op. cit.

<sup>46</sup> Titma, op. cit., Wysszeje obrazowanije i profiessjonalnaja orientacija..., op. cit. (przypis 2).

<sup>47</sup> E. K. Wasiljewa: Socjalno-profiessjonalnyj urowień gorodskoj młodioży (po materiałam wyborocznego obsledowanija szkolnikow i młodioży Leningrada). Leningrad 1973, Izdat. LGU; też: Siemja i jejo funkcji (Demografo-statisticzeskij analiz). Moskwa 1975, „Statistika”; też: Kogortnyj analiz realizacii żizniennyh planow młodioży w odnoszeniji wysszego obrazowanija (w:) Wysszeje obrazowanije w żizniennyh planach młodioży. Moskwa 1975, AN SSSR-ISI, s. 112—122.

<sup>48</sup> Bałabanow i in., op. cit., s. 39—43.

mające rodziców z wyższym i średnim specjalistycznym wykształceniem, dzieci rodziców o większej aktywności kulturalnej z rodzin pełnych i o korzystniejszym położeniu materialnym, miejskich (w porównaniu z wiejskimi), absolwenci szkół o poszerzonych profilach programowych w wyższym stopniu aspirują do studiów wyższych dziennych i mają większe niż inni szanse zrealizowania tych zamierzeń.

W świetle badań dynamicznych proporcje pomiędzy liczbą pragnących uczyć się dalej w szkołach techniczno-zawodowych, średnich szkołach specjalistycznych i na wyższych uczelniach ulegają zmianie na korzyść tych dwu pierwszych dróg kształcenia, a na niekorzyść studiów wyższych.

Ważna zdaje się być konstatacja, że młodzież — oprócz planu idealnego, maksymalnego wariantu życia — ma „zapasowy” plan życiowy (zapasowy wariant)<sup>49</sup>. Faktyczna realizacja zamiaru studiowania, pracy lub łączenia nauki z pracą jest kompromisem pomiędzy „idealnym” a „rezerwowym” wariantem planu. W zakresie planowania pracy bezpośrednio podejmowanej po ukończeniu klasy X z biegiem ostatnich lat następuje zbliżanie się poziomu planu „zapasowego” i realizacji. W coraz większym stopniu młodzież kolejnych roczników liczy się też z niemożnością realizacji „idealnego” planu studiowania dziennego po ukończeniu klasy X.

Na tym tle autorzy radzieccy podejmują interesującą polemikę z tymi naukowcami i dziennikarzami, którzy podnieśli „alarm” z powodu „dramatycznej” rozbieżności pomiędzy bardzo wysokimi aspiracjami kształceniowymi absolwentów średnich szkół ogólnokształcących a potrzebami rynku pracy, który przez kilkadziesiąt jeszcze lat będzie odczuwał deficyt „średnich specjalistów” (techników, wysoko kwalifikowanych robotników, pracowników usług, urzędników)<sup>50</sup>. Ich zdaniem nie ma się czym przerażać, gdyż: 1) chętnych do wyższych studiów nie jest aż tak dużo, jak wskazywałyby na to powierzchowna analiza (tylko 40—45% absolwentów chce studiować stacjonarnie na wyższych uczelniach; jest to trzy razy tyle, ile miejsc w uczelniach; zapewnia to właściwą bazę dla konkursu egzaminacyjnego); 2) młodzież ma zawsze dwa lub trzy warianty planu życiowego; w razie niepowodzenia planu pierwszego (maksymalnego) wdraża ona w życie drugi, bardziej realistyczny, co zabezpiecza ją przed psychiczną katastrofą i nadmiernym rozczarowaniem; 3) plan życiowy jest elastyczny i ulega uszczegółowieniu i korekcie po opuszczeniu szkoły, w zależności od konkretnych sytuacji w środowisku, zakładzie pracy, życiu osobistym; 4) rozbieżność pomiędzy planem a rzeczywistością jest czymś naturalnym i stanowi ona stymulator pozytywnych dążeń młodzieży; 5) byłoby przecież naprawdę wtedy dopiero źle, gdyby młodzież nie marzyła o studiach,

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> Prace cytowane E. K. Wasiljewej.

gdyby w 80% chciała objąć stanowiska pracy nie wymagające kwalifikacji.

Argumentacja ta jest bardzo przekonująca. Jednakże ważne argumenty w tej dyskusji stanowią rezultaty badań E. K. Wasiljewej<sup>51</sup>. Autorka ta ustaliła, że co prawda tylko nieduża część młodzieży planującej studia po klasie X realizuje ten zamiar w roku ukończenia szkoły ogólnokształcącej, ale podłużna, dynamiczna obserwacja losów absolwentów szkół ogólnokształcących w okresie 5—6 lat pozwoliła ustalić, że zdecydowana ich większość, prawie wszyscy, realizuje w różnych okresach i w różnych formach (dziennej, wieczorowej, zaocznej) swój plan studiowania na wyższej uczelni (czyli, według nazewnictwa Bałabanowa i jego współautorów plan „idealny”).

Ten zaskakujący rezultat badań E. K. Wasiljewej czyni aktualnym problem konfliktu nadmiernych aspiracji młodzieży kończącej średnie szkoły ogólnokształcące i możliwości ich zaspokojenia przez wyższe uczelnie oraz problem konfliktu aspiracji młodzieży do studiowania i potrzeb rynku pracy.

Szczególnie poważny jest to problem w odniesieniu do prognozy polskiego systemu oświatowego, w którym projektuje się przecież powszechną ogólnokształcącą szkołę średnią. Jeżeli problem ten tak ostro zarysował się w radzieckim systemie oświatowym, w którym „tylko” około 55% absolwentów klasy VIII kontynuuje naukę w klasie IX, to czyż można spodziewać się, że wystąpi on z mniejszą ostrością w powszechnej średniej szkole ogólnokształcącej?

##### 5. ORIENTACJA ABSOLWENTÓW ZAWODOWYCH SZKÓŁ ŚREDNICH NA STUDIA WYŻSZE

Znacznie rzadziej — w porównaniu ze szkołami ogólnokształcącymi — przedmiotem badań stawały się plany uczniów średnich szkół technicznych wobec kontynuacji nauki na wyższych uczelniach.

W rozprawie D. I. Ziuzina „Orientacja absolwentów techników na wyższe wykształcenie”<sup>52</sup> podniesiona jest dwoistość i sprzeczność zadań tego typu szkół średnich. Mają one przygotowywać specjalistów średnich kwalifikacji, tak potrzebnych gospodarce narodowej, a zarazem mają dać formalne prawo i rzeczywiste kwalifikacje dla wstępowania przez ich absolwentów na wyższe uczelnie<sup>53</sup>. Jakie są nastawienia, orientacja uc-

<sup>51</sup> D. I. Ziuzin: Orientacja wypustników technikumów na wyższe obrazowanie (w:) Wyssze obrazowanie w życiennych planach..., op. cit., s. 48—63.

<sup>52</sup> Ten sam konflikt rzeczywistych funkcji społecznych technikum zauważalny jest w polskich badaniach aspiracji i losów młodzieży, np.: L. Bielewicz: Funkcje selekcyjne Technikum Budowy Okrętów, „Studia Pedagogiczne”, t. 23, 1972, s. 211—222; Z. Kwieciński: Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Warszawa 1975, IRWiR PAN, s. 84—89.

<sup>53</sup> I. J. Elagin, W. D. Popow: Wyssze obrazowanie w życiennych planach uczaszcichsja profesjonalno-technicznych uczebnych zawiedienij (w:) Wyssze obrazowanie w życiennych planach..., op. cit., s. 64—69.

niów i absolwentów techników co do wyboru tych dwu sprzecznych dróg życiowych, do których przygotowuje ich szkoła?

W świetle badań empirycznych wśród absolwentów techników 50% wstąpiło na stacjonarne studia wyższe, 1/5 podjęła studia wieczorowe, a 1/3 studia zaoczne. Rola technikum jako dostarczyciela kandydatów na studia i studentów wzrasta. Są to przy tym kandydaci przeciętnie lepiej przygotowani do studiów, na co wskazują rezultaty rekrutacji. Absolwenci techników stanowią — w porównaniu z absolwentami szkół ogólnokształcących — większy odsetek wśród tych, którzy zostali przyjęci, niż wśród ogółu kandydatów na I rok. Przy tym udział absolwentów techników zgłaszających się na egzamin wstępny jest mniejszy niż udział wśród składających podania. Wysoki odsiew przedegzaminacyjny jest rezultatem realności oceny własnych możliwości i stopnia przygotowania do egzaminu. Absolwenci techników — mając zdobyty już zawód — odznaczają się mniejszą wytrwałością realizacji planów. Prestiż wyższego wykształcenia jest dla nich niższy.

Istotną cechą specyficzną absolwentów techników wstępujących na wyższe uczelnie jest to, że studia są dla nich przede wszystkim podwyższaniem poziomu wykształcenia w obranej wcześniej specjalności zawodowej (3/4 ich ma profil studiów identyczny lub podobny do profilu wcześniej ukończonego technikum), podczas gdy dla absolwentów średnich szkół ogólnokształcących studia są środkiem zdobycia zawodu.

Tak duży odsetek absolwentów techników idących na studia nie może nie odbijać się na systemie funkcjonowania samych średnich szkół technicznych. Gospodarka narodowa traci około 1/5 kadr średnio kwalifikowanych specjalistów. Wynika stąd, że konieczne jest poszerzenie liczby młodzieży kształcącej się w technikach tak, aby rzeczywista liczba absolwentów wchodzących do gospodarki narodowej odpowiadała liczbie miejsc pracy czekających na nich w gospodarce. Innym aspektem tego samego problemu jest fakt, że ci, którzy zamierzają studiować, uczą się lepiej, niezależnie od ich pochodzenia społecznego, przyszli do technikum po ukończeniu ósmej lub dziesiątej klasy i kładą nacisk na naukę tych przedmiotów, które są objęte egzaminami wstępnymi. Tak więc najlepsi uczniowie techników tworzą atmosferę mniejszego zainteresowania przedmiotami zawodowymi. Najlepiej uczą się w technikach ci, którzy przyszli tu po ósmej klasie i planują studia. Liczebność uczniów pragnących wstąpić na studia bezpośrednio po technikum jest znacznie wyższa wśród pochodzących z rodzin pracowników umysłowych niż wśród dzieci robotników i kołchoźników. Tak zatem omawiany tu proces odbija się niekorzystnie także na poziomie kadr średnio kwalifikowanych specjalistów.

Autor uważa też, że obydwie typy techników (na podbudowie ośmiolatki i na podbudowie dziesięciolatki) mają swoją specyfikę. Absolwenci tych pierwszych chętniej pozostają w zawodzie i rzadziej chcą studiować stacjonarnie. Z drugiej strony technika na podbudowie dziesięciolatki

w zakresie kształcenia ogólnego dorównują wyższym uczelniom, mogąc zarazem w ciągu 2,5—3 lat dać przygotowanie do zawodu. Tę swoistość należałoby wykorzystać dla podniesienia prestiżu tych szkół i zmniejszenia tym samym odplywu absolwentów na studia stacjonarne.

Ten sam problem w odniesieniu do absolwentów szkół techniczno-zawodowych (profesijsjonalno-techniczskie uczebnyje zawiedienija) podjęli N. I. Ełagin i W. D. Popow<sup>54</sup>. Oczywiście i te szkoły, w których uczyć się mogą także uczniowie ze świadectwem szóstej i siódmej klasy, mają podwójne zadanie: przysposobić do zawodu i do dalszej nauki. Większość uczniów tych szkół wywodzi się ze wsi (60,6%) i z osad robotniczych (14,4%); większość wywodzi się z rodzin, w których ojcowie (52%) i matki (60%) mają wykształcenie niższe niż 7 klas. Kilkanaście procent uczniów tych szkół pragnęłoby kształcić się dalej w wyższych uczelniach, przy czym bardziej chcieliby tego ich rodzice niż sami uczniowie. Aspiracje te są znacząco wyższe wśród dzieci pracowników umysłowych niż wśród dzieci robotników i kołchoźników; wyższe wśród dzieci z rodzin pełnych w porównaniu z niepełnymi; wyższe wśród dzieci z rodzin z wysokimi dochodami niż dzieci z rodzin ze średnimi i niskimi dochodami. Autorzy stwierdzają, że biorąc pod uwagę te zależności, nie należy oczekiwać, że sytuacja w zakresie aspiracji młodzieży z zawodowych szkół technicznych ulegnie gwałtownej zmianie. Są one uwarunkowane zjawiskami ekonomiczno-społecznymi.

Konfrontacja tych — niskich przecież — aspiracji uczniów szkół zawodowych z ich realizacją dała dość nieoczekiwany rezultat. Otóż wśród studentów wyższych uczelni — w zrealizowanych pod kierunkiem J. N. Kozyrewa badaniach empirycznych — nie znaleziono wcale absolwentów zawodowych szkół technicznych (w okresie po zniesieniu specjalnych przywilejów dla nich przy wstępowaniu na wyższe uczelnie). Tak więc zdeterminowane środowisko niepowodzenia na wcześniejszych etapach nauki spowodowały, że i potem uczniowie szkół zawodowych nie pragną i nie mogą kontynuować nauki na wyższej uczelni. Tym samym jedno z dwóch zadań szkół zawodowych, wynikające z ustroju szkolnego, nie jest realizowane.

#### 6. NIEKTÓRE PROBLEMY PRZYGOTOWANIA MŁODZIEŻY DO REALIZACJI PLANÓW PODJĘCIA STUDIÓW

Dążenie dużej części młodzieży, zwłaszcza absolwentów szkół ogólnokształcących, do studiów wyższych rodzi problem trwałości tego planu oraz przygotowania młodzieży do jego realizacji. Zagadnienia te autorzy

<sup>54</sup> W. I. Żurawlew: Jawlenieje pierieorientacji w żizniennych planach postupajuszczich w wuzy (w:) Wysszeje obrazowanie w żizniennych planach..., op. cit., s. 89—94.

radzieccy zaliczają do badań nad orientacją młodzieży na kontynuację nauki.

Rozprawa W. I. Żurawlewa „Przejawy reorientacji w planach życiowych osób wstępujących na wyższe uczelnie”<sup>55</sup> dotyczy stabilizacji i elastyczności planu studiowania w wyższej uczelni. Autor zaobserwował trzy grupy młodzieży: 1) o orientacji planu, którą nazwać można stabilną; 2) o reorientacji negatywnej planu, gdy ulega on obniżeniu i 3) reorientacji pozytywnej, gdy losy szkolne przewyższają pierwotne zamiary. Przedmiotem analizy są medaliści średnich szkół ogólnokształcących, z których tylko niespełna połowa skończyła z sukcesem studia wyższe, a dość znaczna część doznała niepowodzeń. Podobne rezultaty daje obserwacja prowadzona z odwrotnego punktu widzenia. Na 64 osoby, które ukończyły kubański instytut pedagogiczny z wyróżnieniem, tylko 30 ukończyło w swoim czasie szkoły średnie z medalami, 30 miało dobre wyniki, a 4 dostateczne. Szukając przyczyn reorientacji negatywnej, autor wymienia następujące okoliczności: 1) zmiana systematycznego nauczania w szkole na arytmiczny sposób nauki w szkole wyższej (przy wysokim stopniu trudności materiału); 2) niski prestiż oceny w szkole wyższej, nie wpływającej na wartość dyplomu i na perspektywę zatrudnienia; 3) mniejszy stopień kontroli w nauczaniu, a większy udział samokontroli w uczeniu się; 4) „przeciążenie” nauką; 5) niedostatki w obiektywności wystawianych studentom ocen. Autor wymienia też czynniki subiektywne; 6) brak nawyków u studentów samodzielnej pracy w warunkach wyzwolenia od opieki rodziców i nauczycieli; 7) słabości woli i braki w organizacji własnej pracy, wykorzystania czasu.

Z wynikami badań Żurawlewa korespondują badania R. G. Gurowej i G. B. Ryczkowej. W pracy „Orientacja uczniów klas starszych wobec kontynuacji nauki”<sup>56</sup> przedstawiają te autorki wyniki badań nad poziomem przygotowania absolwentów szkół średnich do studiowania.

W orientacji młodzieży wobec własnej przyszłości szczególnie ważny jest obecnie stopień jej przygotowania do kontynuowania nauki i do samokształcenia. Rewolucja naukowo-techniczna zmienia wymagania wobec szkoły<sup>57</sup>, która nie może i nie powinna dawać gotowej wiedzy i wiedzy „na zapas”, lecz powinna wyposażać w wiedzę podstawową i umiejętności uczenia się, organizowania pracy umysłowej, samodzielnego rozwiązywania problemów, wyszukiwania i analizy informacji, posługiwania się źródłami, podręcznikami, słownikami, karta-

<sup>55</sup> R. G. Gurowa, G. B. Ryczkowa: Orientacja starszекlässników na przedłużenie obrazowania (w: Socjologiczесkie problemy obrazowania i wosпитania. Red. R. G. Gurowa, Moskwa 1973, „Pedagogika”, s. 144—161.

<sup>56</sup> Por. też W. N. Turczenko: Nauczno-technическая rewolucija..., op. cit.

<sup>57</sup> Jest to zbіżne z badaniami i poglądami wyrażanymi w Polsce (np. Szkoła i edukacja permanentna. Red. M. Maciaszek, J. Wolczyk, R. Wroczynski, Warszawa 1975, PWN) i w świecie (cytowane w przypisie prace T. Husena i raport E. Faure'a; myśl tę silnie akcentuje T. Husen w pracy: The Learning Society. London 1975).



logami, bibliografiami itp. R. G. Gurowa i G. B. Ryczkova objęły swoimi badaniami sondażowymi studentów I i II lat studiów kilku radzieckich miast różnej wielkości, a także uniwersytetów na Węgrzech i w Rumunii. Konfrontacja opinii studentów i wykładowców, uczniów i nauczycieli, prowadzi do wniosku, że szkoła w znacznej mierze nie spełnia zadania przygotowania absolwentów do dalszej, samodzielnej nauki, do studiowania i samokształcenia. Absolwenci nie mają wystarczająco szerokiej kultury umysłowej, wiedza ich jest zbyt płytka, niedostatecznie nią operują. Szczególnie nisko oceniany przez wykładowców wyższych uczelni jest poziom znajomości matematyki, języków obcych i wiedzy o społeczeństwie. Absolwenci szkół średnich mają trudności w stosowaniu wiedzy, nie mają nawyków samodzielnej pracy z książką. Część studentów nie umie wyszukiwać potrzebnych wiadomości, analizować szerszy zespół informacji z kilku dziedzin nauki, konspektować książki i wykłady oraz ściśle, jasno i ładnie wyrażać swoje myśli. Nie mają oni nawyków samodzielnego gospodarowania czasem i samokontroli, systematycznej pracy i dążenia do dalekosiężnych celów.

Studenci i wykładowcy wysunęli szereg postulatów zmian w pracy szkoły średniej i uczelni. W szkole średniej trzeba bardziej intensywnie przyuczać młodzież do samodzielnej pracy; nasilić kontrolę i podwyższyć wymagania; zbliżyć zasady i formy pracy klas starszych do pracy w uczelni; pogłębić programy szkolne; okazywać większą pomoc w wyborze zawodu. Temu samemu służyć będzie podwyższenie prestiżu społecznego nauczycieli, poprawa warunków ich pracy i życia oraz poprawa doboru młodzieży do zawodu nauczycielskiego.

Wyższe uczelnie powinny także poprawić swoją pracę z punktu widzenia rzeczywistych trudności studentów pierwszych lat studiów: zlikwidować powtórzenia w programach, zbliżyć program do najnowszych osiągnięć nauki, poprawić metodykę wykładu i ćwiczeń, wzmocnić kontrolę śródsesemestralną, ożywić wykłady pytaniami i rozmowami; wzmocnić kontrolę przy jednoczesnym wyeliminowaniu szkolarkstwa, zwiększyć odpowiedzialność studentów za każdy stracony dzień, wprowadzić elementy nagród materialnych za dobrą naukę.

Szereg tych postulatów — zdaniem autorek radzieckich — jest już wprowadzanych w życie, ale systematycznej poprawy wymaga: preorientacja młodzieży co do możliwości i potrzeb obiektywnych (społecznych) w zakresie wyższego wykształcenia oraz rozwijanie zainteresowań, zdolności młodzieży i kształcenie umiejętności uczenia się<sup>58</sup>.

Wobec wymagań coraz lepszego przygotowania instrumentalnego młodzieży i kształcenia u niej pogłębionych zainteresowań i wobec kłopotów z realizacją tych zadań w masowym szkolnictwie coraz

<sup>58</sup> F. R. Filippow: Socjologiczneskije problemy..., op. cit., i cytowany wywiad z 22 XII 1975.



popularniejsza jest idea szkół średnich sprofilowanych. Skądinąd jednak realizacja zadań wynikających z przeobrażeń szkolnictwa pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej popada w pewną sprzeczność z zadaniem wyrównywania różnic społecznych, przestrzennych i narodowościowych w dostępie do szkolnictwa wyższego i z zasadą jednolitości powszechnej szkoły średniej. Sprzeczność tych zadań niepokoi autorów radzieckich. Na przykład F. R. Filippow przedstawia następujące wątpliwości<sup>59</sup>:

- 1) Szkoły sprofilowane rozwijają się w miastach i tym samym przyczyniają się do zmniejszania szans dostania się na uczelnie przez młodzież wiejską; 2) W szkołach tych zdecydowanie dominowała młodzież inteligentka (wykazał to na przykład w swojej dysertacji kandydackiej Ł. G. Ziemcow<sup>60</sup>); 3) Rzecz nie w innym programie, lecz w doborze nauczycieli. Wszystkie szkoły powinny przecież mieć nowoczesne programy, dobrą infrastrukturę i dobrych nauczycieli; 4) Gdy do konkursu na wyższe uczelnie przestano dodawać premie za oceny na świadectwach szkolnych, obniżyły się szanse dostania się na uczelnie absolwentów szkół sprofilowanych, gdyż oceny te były przeciętnie niższe (na skutek wyższych wymagań i innego układu odniesienia do wystawiania ocen w tego typu szkole); zmniejszyły się też kontyngenty chętnych do studiowania spośród absolwentów tych szkół; 5) W szkole wyższej nie ma ciągłości w nauczaniu języków obcych. Ponadto zbyt wiele jest szkół sprofilowanych na języki obce; 6) Szkoły sprofilowane zaniedbywały nieraz nauczania innych grup przedmiotowych (np. humanistycznych czy przyrodniczych); 7) Objawiały się trudności wychowawcze (przejawy snobizmu).

Niezależnie od tych argumentów szkoły sprofilowane są popularne i mają swoich obrońców, którzy przedstawiają przeciwstawne argumenty, jak na przykład taki, iż sprofilowanie na język obcy nie oznacza przygotowania do studiów filologicznych, lecz tylko wyposażenie młodego człowieka w instrument komunikacji, porozumienia się i studiowania, czy też, że rzekome trudności wychowawcze są wyolbrzymiane lub wręcz wymyślane, gdyż młodzież szkół sprofilowanych czy dla uczniów uzdolnionych ma w nich właśnie gorszą pozycję niż w „normalnej” szkole.

Dla młodzieży o gorszym starcie szkolnym i życiowym, dla tej, która nie mogła bezpośrednio po ukończeniu klasy X podjąć studiów, wprowadzane są tzw. wydziały przygotowawcze (podgotowlennyje otdielenija) — studia przygotowawcze zlokalizowane w wyższych uczelniach, trwające jeden rok. Skuteczność tej formy pomocy młodzieży w realizacji jej planów kontynuowania nauki nie jest jeszcze dobrze rozpoznana. Studia na ten temat podjął aspirant W. Kondratiew w 5 uczelniach

<sup>59</sup> Ł. G. Ziemcow: Socjalnyje problemy obszczeobrazowatielnoj szkoły w SSSR na sowriemiennom etapie (Awtorieferat disertacji na poiskanie ucziebnoj stiepieni kandidata filozofskich nauk). Swerdłowski 1971, ss. 21.

<sup>60</sup> Z. Kwieciński: O radzieckiej próbie rozwiązania..., op. cit.

miasta Gorki<sup>61</sup>. Ponadto wprowadza się ulgi przy przyjmowaniu na uczelnie o profilu rolniczym lub kształcących w zawodach niezbędnych na wsi dla młodzieży pochodzącej ze wsi, kierując się chęcią większego powiązania kierunku studiów z dotychczasowymi doświadczeniami młodzieży i jej planami co do zawodu i miejsca zamieszkania po studiach<sup>62</sup>.

<sup>61</sup> Według informacji F. R. Filippowa (wywiady w Moskwie).

<sup>62</sup> Rutkiewicz, Filippow: Przemieszczenia społeczne..., op. cit., s. 144—146.

WOJCIECH SOBORSKI  
KRAKÓW

## UTOPIE PEDAGOGICZNE — ICH ŹRÓDŁA I SKUTKI

Tekst krótkiego artykułu Zbigniewa Kwiecińskiego: „Pedagogizm — utopie wychowawcze (Zaproszenie do dyskusji)” ma charakter emocjonalny i przekorny, świadomie prowokujący do dyskusji. Fakty w nim przedstawione Autor celowo, jak sądzę, oświetlił jednostronnie, przejskrawiając niektóre ich aspekty. Działanie takie, jakkolwiek w pewnym sensie pożyteczne, gdyż w tym ujęciu ważne problemy rysują się bardziej ostro i wyraziście, może mieć tylko i wyłącznie charakter wstępnego wprowadzenia do dyskusji (lub jej spowodowania). Dyskusji tej jednak nie można utrzymywać w tonie tak emocjonalnym i przez to nie pozwalającym na obiektywne prezentowanie myśli, ponieważ nie doprowadziłaby ona do wniosków konstruktywnych naukowo uzasadnionych. Śmiem twierdzić, że właśnie takiego obiektywnego spojrzenia oczekiwał Z. Kwieciński od swoich adwersarzy i przyszłych polemistów.

Z tych też względów pozwalam sobie w innej konwencji zaprezentować własne stanowisko w sprawach poruszonych przez Autora. Wykorzystam także, w swoim głosie w dyskusji, pewne ogólne założenia cybernetycznego sposobu badania zjawisk, w tym także społecznych, przedstawione przez Mariana Mazura w jego ostatniej książce „Cybernetyka i charakter” (Warszawa 1976, PIW).

Podstawowym pojęciem sygnalizowanym już w tytule „Zaproszenia do dyskusji” jest pedagogizm, czyli „utożsamianie życia z wychowaniem, przypisywanie instytucjom wychowawczym mocy uniwersalnej, (...) przy jednoczesnym lekceważeniu odkrytych przez historię, ekonomię polityczną i socjologię praw rozwoju społecznego” (s. 745). W tym zasadniczym określeniu proponowanym przez Autora widać bardzo wyraźną lukę: pomija ono znaczenie dla rozwoju jednostki jej cech o charakterze biologicznym (dziedziczonych, wrodzonych), a także wcześniej konstytuujących się i kształtujących pod wpływem środowiska oraz niektórych endogennych warunków mechanizmów rozwojowych.

Pomijanie tego aspektu w krytycznej ocenie pedagogizmu jest z teoretycznego punktu widzenia błędne. Nie stwarza bowiem szans owocnego i pełnego dyskusyjnego z rzeźnikami pedagogizmu, jako określonej, uogólnionej postawy wobec procesu wychowania. Takie położenie akcentu na psychologicznych aspektach problemu wychowania może być przecież poszukiwaną syntezą dwóch skrajnych koncepcji — wspomnianego pedagogizmu i teorii spontanicznego, niekierowanego rozwoju jednostki.

Pogląd tej ostatniej znajdujemy zresztą w krytykowanej przez Autora (i słusznie) „podutopii”, wyrażającej się w negowaniu potrzeby istnienia szkoły.

Pedagogizm ma różne odmiany, które Z. Kwieciński nazywa „utopiami”, podkreślając w ten sposób ich naukową i praktyczną nieprzydatność. Utopie te stanowią, jak sądzę, efekt pewnych, bardzo ogólnych założeń przyjmowanych a priori, wzmacnianych i konkretyzowanych poprzez przeżywane przez badacza doświadczenia (często bez względu na ich znaczenie dla badanego zjawiska, to jest bez względu na to, czy doświadczenia te faktycznie potwierdzają owe nastawienia, czy im zaprzeczają).

Pierwszą z tych utopii sprowadzić można do stwierdzenia: poza szkołą nie ma dobrego życia, a więc „szkołę należy zamienić w miniaturę świata dorosłych”, „tylko szkoła (a nie rodzina czy rówieśnicy — W.S.) naprawdę i prawidłowo wychowuje”, do szkoły „należy uczęszczać zawsze, przez całe życie”, „ze szkoły — do domu starców”. Tak więc „pedagogiści” chcieliby całą organizację życia społecznego wtłoczyć w ramy specyficzne dla instytucji szkolnych (pedagogicznych). Jaskrawość sformułowania tych tez obnaża ich bezsensowność. Autor, przeprowadzając swoje rozumowanie, sprowadza do absurdu pewne poglądy (ze szkoły — do domu starców), wskazując dobitnie ich błędne podstawy teoretyczne, utopijność i ogromną jednostronność.

Musimy pamiętać o tym, że uznawanie znaczenia w procesie wychowania tylko jednej grupy czynników zawsze jest błędem i prawie zawsze prowadzi do fałszywych działań i negatywnych skutków. Utopią również byłoby jednak antyteza podstawowego założenia pedagogizmu, którą dałoby się sformułować chociażby tak: szkoła nie spełnia i nie może realizować żadnych zadań wychowawczych jej przypisanych; żadnej instytucji społecznej nie należy przyznawać funkcji i cech pedagogicznego oddziaływania, w małym nawet stopniu podobnych do tych, które typowe są dla szkoły.

Podstawą dla powstawania innych utopii byłoby przypisywanie podobnie uniwersalnych (jak w przypadku szkoły) funkcji rozwijających i kształcących — np. rodzinie, środowisku rówieśniczemu i samej jednostce (mechanizmom dojrzewania i „autorozwoju”).

Tak więc negując jedną utopię nie można automatycznie umożliwić przejścia do innej. Trzeba zatem formułować takie tezy, którymi można by się kierować w konstruowaniu teorii pedagogicznych oraz w określaniu sposobów i technik ich weryfikacji. Taką tezę stanowić mogłoby stwierdzenie, uznane zresztą dość powszechnie przez psychologów i pedagogów za słuszne, że wychowanie jednostki i jego efekty — to funkcja wielu rozmaitych czynników, stanowiących złożoną strukturę wzajemnych związków i zależności. Czynniki te oddziałują na jednostkę, ale też działają wzajemnie na siebie, wzmacniając się lub osłabiając. Na dodatek,

jednostka przez swój wybiórczy stosunek do otoczenia również wpływa na układ (nadsystem) czynników (systemów) na nią oddziałujących.

Utopia druga, punktowana przez Autora, to stwierdzenie, że „szkoła powinna i może zmienić świat”, jest bowiem instytucją najbardziej kompetentną w programowaniu i organizowaniu życia innych, zgodne z ideałami wychowawczymi danej epoki. Ingeruje w tym celu w działalność i funkcjonowanie różnych układów i środowisk społecznych (rodzina, osiedle, środki masowego przekazu itp.). Zmiana tego świata uzależniona jest wyłącznie od działalności szkół, a także instytucji kształcących nauczycieli.

I tu, podobnie jak poprzednio, stwierdzić można, że stanowisko „pedagogizmu” przez swą skrajność jest absurdalne i uderza w autonomię oraz niepowtarzalność pewnych zjawisk i procesów społecznych, które mają w rozwoju jednostki ogromne, osobotwórcze znaczenie. Taka zewnętrzna bezpośrednia czy wręcz bezpardonowa ingerencja szkoły w życie określonych grup i środowisk społecznych wcześniej czy później budzi sprzeciw tych grup czy jednostek, bo wiąże się z ograniczeniem swobody wyboru działań w określonych sytuacjach i stwarza atmosferę pewnego przymusu. To z kolei musi wywołać reakcję, polegającą na totalnej negacji wartości szkoły, uniemożliwiającej jej tym samym spełnianie nawet elementarnych zadań.

Również błędem byłoby jednak ograniczenie zakresu działania szkoły tylko do terenu samego budynku szkolnego. Szkoła może i powinna oddziaływać aktywizująco, a także korekcyjnie na swoje społeczne otoczenie, musi być także ostoją rozwoju kultury (zwłaszcza w środowiskach pozbawionych specjalistycznych instytucji). Rzecz w tym, by to promieniowanie wychowawcze i kulturowe szkoły było skutkiem przemyślanej koncepcji, uwzględniającej prawo człowieka do samodzielności działania, w tym także popełniania błędów. Nie można tu przekroczyć żadnych barier w żadnym kierunku ani zrezygnować z ambicji pedagogizacji środowiska, ani też — nad określoną miarę, specyficzną dla każdego środowiska — majoryzować życia społecznego.

Są to oczywiście rozważania ogólne (nie koncentrowałem się tutaj na analizie znaczenia szkoły w rozwoju jednostek pochodzących z nietypowych rodzin bądź tak zorganizowanych i funkcjonujących, że faktycznie lepiej niż szkoły spełniają zadania wychowawcze i dydaktyczne, bądź takich, które dostarczają dziecku tylko negatywnych wzorów). W rozważaniach tych przedstawiłem swoje stanowisko w sprawach podstawowych dla teorii wychowania. Ważnym tu zadaniem powinna być analiza warunków metodologicznego postępowania, optymalnego w badaniu interesującej nas klasy zjawisk społecznych.

Obecnie chciałbym zatrzymać się na sprawach związanych z wiedzą o faktycznym znaczeniu szkoły w życiu społecznym jednostek, grup i środowisk, a także źródłami tej wiedzy. Ogólnie stwierdzić można, iż więk-

zność badań w tym względzie nie pozwala na sprecyzowanie bardziej uzasadnionego stanowiska. Ogromną trudność stanowi tu sama sytuacja „pomiaru” wpływu szkoły na rozwój jednostki czy jej otoczenie społeczne, nie mówiąc już o innych, związanych z przyjęciem takiej bądź innej teorii, takiej czy innej strategii badawczej lub metodologii.

Bardzo często teorie leżące u podstaw projektowanych badań zostały dlatego zaakceptowane, że są „wygodne” dla eksperymentatora i zgadzają się z całym systemem jego wcześniej ukształtowanych przekonań wobec konkretnego wycinka badanej rzeczywistości. Bardzo częste są zjawiska potwierdzania tych „słabych” teorii „mocnymi” danymi empirycznymi. I odwrotnie — słabą, bardzo słabą empirię podpira się mocną teorią, która jednak, jak to się wówczas najczęściej okazuje, nie jest adekwatna do badanego zjawiska.

Taka sytuacja ostro jawi się w badaniach faktów społecznych, szczególnie na terenie pedagogiki, a także — w mniejszym stopniu — psychologii. Wiąże się to z faktem, że w pedagogice badacz ma do czynienia z sytuacjami niezbyt określonymi i jasnymi, a przez to wieloznacznymi, uwarunkowanymi różnorodnością czynników, których nie da się, jak na razie, jednocześnie uchwycić i mierzyć. Z kolei pomiar ten także może być źródłem dodatkowych błędów, gdyż jest, co zaznacza M. Mazur, „interwencją w obiekt mierzony”, a przecież ta interwencja ma często w badaniach pedagogicznych zakres niesłychanie szeroki.

Przy organizowaniu badania pedagogicznego pewne związki, relacje czy — cybernetycznie rzecz ujmując — „transformacje” wysuwa się na plan pierwszy, arbitralnie uznając je za podstawowe i diagnostyczne, w najwyższym stopniu specyficzne i typowe dla danej klasy zjawisk. Tymczasem relacje te i zależności są na tyle niepowtarzalne i sytuacyjne, że przyjęcie owej strategii badawczej może prowadzić do stwierdzenia artefaktów. Tak więc wybieranie tych czy innych podstawowych założeń badawczych, wiążących się z apriorycznym porządkowaniem przewidywanych informacji w danym zakresie, jest „kwestią wiary, a tam gdzie jest wiara, nie ma nauki” (M. Mazur, s. 42).

Analiza wyników badań w pedagogice także ma swoje słabości, nawet gdy przyjęte założenia są trafne. Operuje się tu bowiem ogromem informacji, które często wywołują wiele bardzo nieostrych skojarzeń. W rezultacie nie prowadzi ona do prawdziwej syntezy, przybliżającej nam badaną rzeczywistość.

Także konstrukcja narzędzi jest źródłem rozmaitych błędów. Często bowiem, nawet nieświadomie, przyjmujemy za dobre takie narzędzie, które przez swe specyficzne cechy ułatwi nam udowodnienie określonej hipotezy; czyli narzędzie dobre to takie, przy którego zastosowaniu hipoteza się sprawdzi, inne — ma wątpliwą wartość. Również negatywne w skutkach jest inne nastawienie: zdajemy sobie mianowicie sprawę od początku, że narzędzie użyte w badaniach ma wiele braków, ale są-

dzimy, iż przez dużą ilość badań oraz szczegółowość „obróbki” statystycznej materiału i tak dojdziemy do wniosków prawdziwych, co oczywiście jest poważnym błędem metodologicznym.

Wyjściem z tych trudności (i innych, o których nie wspomniałem) mogłoby być przyjęcie metodologicznej koncepcji prezentowanej w ujęciu cybernetycznym przez M. Mazura. Proponuje on metodę systemową, która wykorzystuje podstawowe pojęcie cybernetyczne — system. Jest to zbiór elementów i zachodzących między nimi relacji. Metoda ta wymaga przestrzegania następujących zasad:

- 1) ścisłego określenia systemu (co do niego należy);
- 2) niezmienności systemu (dane elementy zawsze należą do danego, a nie innego systemu);
- 3) rozłączności systemu (dane elementy muszą należeć tylko do jednego systemu, a nie większej ich ilości);
- 4) nie może być takich elementów systemu, które nie należą do żadnego z jego podsystemów.

Według M. Mazura metoda systemowa cechuje się następującymi zaletami:

1) usuwa dowolności interpretacyjne w toku rozwiązywania problemu (choćby wystąpić one mogą nadal przy stawianiu założeń — co jest nad-systemem, jakich systemów, złożonych z jakich podsystemów oraz jakie między nimi występują powiązania (struktura);

2) jest przydatna w rozwiązywaniu problemów dotyczących tzw. systemów wielkich, tj. takich, które są zbiorami bardzo wielu elementów, jak np. funkcjonowanie instytucji, społeczeństw i innych mniejszych grup społecznych,

3) pozwala konstruować całościowe schematy (modele) problemu badawczego, co ułatwia programowanie działań eksploracyjnych,

4) jest zwięzła.

Kończąc swoje uwagi, chciałbym podkreślić, że dotyczą one bardzo ogólnych zagadnień teorii wychowania i praktyki badawczej w tym zakresie. Pewien poziom ogólności stwierdzeń jest tu jednak konieczny, gdyż dyskusja, którą chciałbym podtrzymać, ma dotyczyć pryncypiów wychowania człowieka oraz sposobów mierzenia skutków tego procesu. Dlatego też nie ukonkretniałem swoich wywodów przykładami z praktyki pedagogicznej. Raczej starałem się uogólnić poczynione w pedagogice i psychologii obserwacje.

Rozważania te traktuję jako punkt wyjścia do dalszej dyskusji, która mogłaby potoczyć się w dwu kierunkach: 1) sformułowania ogólnych i obowiązujących zasad badań pedagogicznych, bardziej trafnych niż dotychczas, a przez to skuteczniejszych,

2) dalszej analizy funkcji szkoły w życiu jednostek i narodu.



MICHAŁ ŚWIERZ  
NOWY ŻMIGRÓD

## NIEKTÓRE ZASADY KSZTAŁTOWANIA POSTAW W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Marksistowska pedagogika stoi na gruncie powiązania wychowania z polityką i ideologią społeczną, ale dając prymat wychowaniu społecznemu, nie gubi wychowania indywidualnego. U podstaw tego wychowania tkwi dynamiczne pojmowanie człowieka. Osobowość pojmowana jest jako nieustanny proces stawiania się, jako proces dokonujący się w dialektycznych sprzecznościach.

Wychowanie to proces rozwijania uczuć i woli, rozwijanie umiejętności oceniania zjawisk życia i uznawania wartości, urabianie przekonań, postaw i motywów postępowania, formowanie charakterów, a więc kształtowanie osobowości.

Jednym z czynników działających na postawy wychowanka są ideały i wzorce osobowe. W terminologii pedagogicznej przez pojęcie ideału wychowania rozumiemy uogólniony opis osobowości dojrzałego człowieka, który przyjmujemy za wytyczną działalności wychowawczej, zaś wzór osobowy to dokonany za pomocą dowolnych środków wyrazu opis konkretnej jednostki, jej czynów i postaw. Ideał służy wychowawcy do wydedukowania celów wychowawczych, zaś wzór stawiany jest wychowankowi do naśladowania. Ideał działa na intelekt wychowawcy i pozwala mu uświadomić sobie, jakie cechy osobowości wychowanka powinien kształtować. Wzór przemawia do uczucia i wyobraźni ucznia, co wywołuje skłonność do naśladowania. Jeżeli ideał wychowania socjalistycznego może być tylko jeden — to bywa on realizowany przez ukazywanie różnych wzorców.

Wzorce osobowe dla celów praktyki szkolnej czerpiemy z życia (jednym z nich jest sam nauczyciel), z historii i z różnych dziedzin sztuki (np. literatura, film). Jedne są zbliżone do ideału, inne bardziej od niego odbiegają, chociaż posiadają cechy zgodne z ideałem dzisiejszego człowieka. Historia uczy nas, że nawet w tej samej epoce lansowano różne ideały osobowe. Podobnie wzorce mogą być pozytywne i negatywne w zależności od celów wychowawczych, a nawet ten sam wzorec może być odczuty jako pozytywny lub negatywny w zależności od dotychczasowego doświadczenia ucznia.

Przekonania i poglądy określające nasze postawy są podobnie jak wiedza powiązane w system. Człowiek przyjmuje to, co się z tym systemem łączy. Im poszczególne elementy są mocniej powiązane, tym są trudniejsze do wytrącenia i zastąpienia przez inne. Kształtowanie nowych postaw musi się odbywać na zasadzie najślabszego ogniwa. Tylko te elementy, które są uważane za marginesowe, mogą być zastąpione przez inne, aż utworzą nowy system. Wprowadzanie do świadomości ucznia elementów nowych wymaga ciągłego badania jego sądów i opinii, a wyzbywanie starych musi być poparte tym, co jest bezsporne, gdyż człowiek nie jest skłonny do przyjmowania prawd, które unicestwiają jego poglądy.

Wychowanek, ze względu na ukształtowane pewne postawy, odbiera z przedstawionych wzorców to, co jest uczuciowo bliskie, a więc ideowo pokrewne. Nie zawsze to, co jest uczniowi pokazywane jako wzór do naśladowania, zostaje przyjęte jako cecha pozytywna i zdarza się również, że cechy ideowo obce są przyjmowane jako wzór, jeżeli mieszczą się w systemie przekonań i poglądów odbiorcy.

Żywe wzorce mają to do siebie, że same ulegają odkształceniu. Obserwacja ucz-

niów wykazuje, że przyjaźnie zawiązują się według wzoru bliskiego sobie. Jeżeli nawet spotkają się dwie osoby o kontrastowych postawach i nie będziemy na nich oddziaływać w sposób dodatkowy, wynik będzie możliwy do przewidzenia: zmieni się postawa tej osoby, której bardziej zależy na kontakcie. Celowa działalność nauczyciela sprawia, że zmienia się postawa wychowanka, lecz on sam zmienia się również pod wpływem uczniów. Jeżeli jednak działalność nauczyciela ma większy wpływ, to dlatego, że on działa nie tylko swoją osobowością, lecz także przy pomocy innych czynników (np. przy pomocy wzorców jednostronnych, przekazywania informacji, organizowania przeżycia czy aktywności).

Wzorce kreowane językiem filmu czy literatury, jak również brane z historii, mniej lub więcej zbliżone do ideału, powodują tylko oddziaływanie jednostronne, gdyż same nie ulegają odkształtowaniu. Jedynie człowiek może w oparciu o nie tworzyć mity, aby były uczuciowo bliskie.

Podstawą właściwego stosowania wzorców osobowych jest wykorzystanie czynnika emocjonalnego i dążnościowego. Bowiem postawę człowieka cechują cztery aspekty: poznawczy, emocjonalny, dążnościowy i integracyjny. Podobnie psychologowie radzieccy dzielą sztukę na cztery kategorie:

- 1) poznawczą — ukazującą prawdę o ludziach i świecie,
- 2) emocjonalną — dającą wyładowanie uczuć, działającą oczyszczająco,
- 3) dążnościową — realizującą w sztuce to, czego brak w życiu,
- 4) integracyjną — uspokajającą.

Stawiane przed wychowankiem wzorce muszą być przeżyte, muszą dawać wyładowanie uczuć i realizować dążenie do piękna i ideału. Wpływ wychowawczy dzieła sztuki nastąpi tylko wówczas, gdy zostanie ono przeżyte. Bez zrozumienia nie ma przeżycia. Ważne jest więc przygotowanie uczniów do odbioru dzieła. Chodzi o nastawienie na przeżycie, o zajęcie odpowiedniej postawy, gdyż stan gotowości do przyjmowania wrażeń potęguje wrażliwość odbiorcy i szybkość jego poddania się działaniu dzieła sztuki. Rola nauczyciela polega również na uprzyśtępnieniu dzieła, to jest na wyjaśnieniu jego struktury oraz powiązaniu go z epoką i z twórcą. Im uczeń ma więcej wiadomości na temat omawianego dzieła, tym większa jest możliwość przeżycia. Niektóre wiadomości podajemy przed, inne w toku zapoznawania z dziełem, jednak wszystkie po uprzednim zbadaniu doświadczenia uczniów na interesujący nas temat. Wiadomości o konstrukcji dzieła potrzebne są szczególnie wówczas, gdy uczeń nie ma możliwości wykorzystywania dotychczasowych wiadomości teoretycznych. W celu pobudzenia i zainteresowania wykorzystujemy rezultaty pracy metody polegającej na działaniu, wykorzystujemy doświadczenia uczniów z telewizji, radia czy lektury indywidualnej oraz dotychczasowe wiadomości uczniów.

Psychologia współczesna zgodnie wypowiada się, że nic tak nie angażuje uczuciowo, jak rozwiązywanie problemów, dlatego w procesie omawiania dzieł sztuki najlepsza dla jego przeżycia jest metoda problemowa. Warto pamiętać, że w każdym dziele sztuki występują problemy, których rozwiązanie przyczyni się do przeżycia:

Jaka jest dominanta kompozycyjna dzieła?

Jaką pełnią funkcję najważniejsze jego elementy?

Jakie zachodzą związki między elementami dzieła, między omawianym dziełem a innymi, między dziełem a epoką czy twórcą, a nawet między dziełem a innymi dziedzinami sztuki?

Poważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie się postaw wychowanka są również informacje. Rolę poważną odgrywa nie tylko ich charakter, lecz sam sposób przekazania. Największy wpływ ma informacja zorganizowana, tj. sprawna, uogólniona, całościowa i przyczynowa.

Informacja sprawna jest wówczas, gdy napływa do odbiorcy w odpowiednim czasie i wyjaśnia nurtujące go problemy.

Uogólniona — to znaczy, że jest przyporządkowana według wspólnych cech.

Całościowa — to ujęcie informacji w szersze całości. Wyjaśnia zjawiska w pełni. Informacja częściowa stwarza tendencje do uzupełniania jej według własnych pragnień. Zaś informacja przyczynowa wyjaśnia przyczyny i pozwala przewidywać skutki.

Efektywność zmiany postawy zależy nie tylko od rodzaju informacji, lecz także od sposobu ich przekazania. Im mniej daje się zauważyć tendencję do przekonania i im mniej podkreślamy dystans różnicy poglądów, tym większy wpływ wychowawczy.

Jakie z tego można wyciągnąć wnioski dla praktyki szkolnej?

1. W praktyce pedagogicznej konieczne jest ciągłe badanie postaw wychowanków. Należy poznawać ich przekonania i sądy. Ciągłe poznawanie osobowości ucznia. Dokonujemy ciągłego poznawania osobowości ucznia w toku jego działalności w szkole przez obserwację nie tylko jego pracy, lecz także stosunków międzyludzkich, przyjaźni i uczuć. Zaś przekonania i sądy najlepiej poznajemy w toku szczerzej dyskusji w kolektywie i w czasie indywidualnych rozmów czy wypowiedzi pisemnych lub ustnych. Szczerość tych wypowiedzi zależy od szacunku wychowanka dla pewnych wartości reprezentowanych przez nauczyciela. (Wartości te wymagają oddzielnego omówienia).

2. Informacje podawane przez nauczyciela powinny być zorganizowane. Dobry wychowawca omawia z uczniami interesujące ich problemy w sposób całościowy i w odpowiednim czasie, nie obawia się ani problemów drażliwych, ani wstydliwych. Bada ciągle postawy uczniów i omawia nurtujące ich problemy, czyli wspólnie z uczniami planuje pracę.

3. W czasie podawania informacji tak w zespole, jak i w rozmowie indywidualnej unika dystansu i chęci przekonania. Unika przede wszystkim nieistotnych konfliktów, gdyż nic tak, jak one, nie podkreśla dystansu. Nawet w sytuacjach konfliktowych umie znaleźć się w sytuacji pedagogicznej, to znaczy, że nie neguje całej postawy wychowanka, przyznaje część racji, przeciwstawia się metodom, środkiem itd.

4. Połowa sukcesu to dobrze zorganizowana praca. Nie tylko każda praca z uczniem musi być przygotowana, lecz także uczniowie powinni być przygotowani do pracy, a problem postawiony do rozwiązania uprzyętniony. Przed każdą działalnością z uczniami należy odwołać się do ich sądów i opinii, wykorzystać ich doświadczenie.

5. W toku pracy należy stosować optymalne modele zgodnie ze zdobyczami wiedzy i uzasadnione eksperymentalnie w celu pobudzenia i rozwijania uczuć przez przeżycie estetyczne.

STEFAN TURLEJ  
KATOWICE

## OSTRA POSTAĆ NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY PRZESTĘPCZEJ W ŚWIETLE BADAŃ

### I. PROBLEMATYKA I CEL BADAŃ

Do zajęcia się problemem młodzieży przestępczej, zatrzymywanej na mocy postanowienia sądu lub prokuratury, skłoniły mnie wyniki analizy danych statystycznych dotyczących przestępczości nieletnich, wyniki niektórych badań odnoszące się do

młodzieży przestępczej oraz własne spostrzeżenia i ustalenia wstępne na temat przestępczości nieletnich i sprawców czynów przestępczych.

Niepokojący był fakt, że przestępczość wśród nieletnich, a szczególnie wśród chłopców, nieustannie wzrastała, oraz to, iż duży odsetek sprawców czynów przestępczych uczestniczył w takich kategoriach przestępstw, jak włamania, kradzieże mienia społecznego, rozboje i gwałty.

Z analizy danych statystycznych wynikało również, że dotychczas stosowane przez sądy środki wychowawcze i poprawcze nie odnosiły skutku, czego wymownym dowodem była nasilająca się recydywa nieletnich.

Z badań B. Kowalskiej-Ehrlich<sup>1</sup> dowiadujemy się, że w okresie czterech lat od zwolnienia z zakładu poprawczego co najmniej 50% wychowanków zakładów poprawczych powraca na drogę przestępczą i zostaje prawomocnie skazanych przez sądy. Okazało się przy tym, iż im krótszy był pobyt nieletniego w zakładzie poprawczym, tym mniejsza była recydywa. Zależność ta jest statystycznie istotna.

Powyższe ustalenie nie tylko zmusza do głębokiej refleksji, ale również do przeanalizowania przyczyn takiego stanu rzeczy oraz do podjęcia odpowiednich środków zaradczych.

Wyniki niektórych badań oraz własne spostrzeżenia między innymi wskazywały na ścisły związek słabych efektów pracy resocjalizacyjnej z wadliwą selekcją nieletnich skierowywanych do różnego typu zakładów resocjalizacyjnych.

Zebrane wcześniej dane upoważniały do stwierdzenia, że do tych samych zakładów wychowawczych i poprawczych kierowani byli zarówno osobnicy krańcowo niedostosowani społecznie, jak i jednostki, u których nie stwierdzono zaburzeń zachowania, świadczących o ostrej postaci niedostosowania społecznego.

Mówiąc o niedostosowaniu społecznym mam na myśli — zgodnie z punktem widzenia H. Spionek — tylko takie jednostki, u których zaburzeniu uległa sfera emocjonalno-wolowa oraz rozwój charakteru i osobowości, następstwem czego są zakłócenia stosunków społecznych między takimi jednostkami a ich otoczeniem.<sup>2</sup>

Ostrą postać niedostosowania społecznego określam mianem skrajnej aspołeczności.<sup>3</sup>

Należy założyć, że u osobników skrajnie aspołecznych występuje nasilenie pewnych form zachowania skierowanego przeciwko innym osobom lub rzeczom, świadczące o zaburzeniu sfery emocjonalno-wolowej oraz o daleko posuniętym wypaczeniu charakteru danego osobnika, powodujące zakłócenia stosunków między nim a jego otoczeniem.

Z obiegowych opinii przedstawicieli dorosłego społeczeństwa wynikało, że młodzież dopuszczającą się czynów przestępczych należy zaliczyć do młodzieży z poważnymi odchyleniami w rozwoju społeczno-moralnym, że w większości przypadków jest ona krańcowo niedostosowana społecznie. Własne ustalenia, oparte na kilkuletnich obserwacjach młodzieży przestępczej, nie potwierdzały tej opinii.

Postanowiłem więc, w oparciu o wszechstronną analizę przypadków, ustalić faktyczny stan rzeczy dotyczący rozmiarów ostrej postaci niedostosowania społecznego wśród ogółu nieletnich zatrzymywanych w schronisku dla nieletnich za dokonane czyny przestępce.

Szczególne miejsce w systemie resocjalizacji nieletnich mają — jak wiadomo — zakłady poprawcze. Należy przyjąć, iż przy właściwej selekcji w zakładach tych powinni się znaleźć tylko osobnicy skrajnie aspołeczni. Osobników takich trzeba nie tylko izolować od pozostałej młodzieży, ale również resocjalizować przy pomocy specjalnych metod i środków wychowawczych.

<sup>1</sup> Kowalska-Ehrlich B.: Warunkowe zwolnienie nieletnich z zakładów poprawczych. Warszawa 1973.

<sup>2</sup> Spionek H.: Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Warszawa 1965, s. 274.

<sup>3</sup> Por. J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1971, s. 166.

W związku z ujawnionymi niepowodzeniami w pracy zakładów poprawczych należało zatem ustalić, czy do tych zakładów kierowani są rzeczywiście tylko skrajni aspołecznicy, a jeżeli nie, to jaki odsetek kierowanych do zakładów poprawczych stanowią jednostki skrajnie aspołeczne.

W tym celu dokonałem wnikliwej analizy dużej ilości przypadków, uwzględniającej zarówno formy zachowania nieletnich, jak i historię oraz warunki ich życia.

Przyjmując uprzednio przytoczone wyjaśnienia dotyczące rozumienia treści pojęć: „niedostosowanie społeczne” oraz „skrajna aspołeczność”, do podstawowych symptomów skrajnej aspołeczności (ostrej postaci niedostosowania społecznego) zaliczyłem:

— znacznie obniżoną wrażliwość jednostki na troski, cierpienia i krzywdę innych ludzi,

— znacznie obniżoną zdolność jednostki do przejawiania uczuć opiekuńczych, przywiązania, przyjaźni i wdzięczności,

— znacznie obniżoną zdolność jednostki do przejawiania żalu za popełnione aspołeczne czyny,

— nasiloną tendencję jednostki do inicjowania napaści fizycznej i słownej, skierowanej przeciwko osobom,

— tendencję do złośliwego niszczenia przedmiotów przeznaczonych do publicznego użytku,

— tendencję do systematycznego uchylania się od respektowania przepisów i zarządzeń,

— znaczne odchylenia w sferze aktywności na polu wyznaczonych jej obowiązków i zadań,

— znacznie odchylną od normy ocenę jednostki, dotyczącą społecznie dewiatywnych form zachowania innych ludzi (zachowania niezgodnego z obowiązującymi zasadami i normami moralnymi).

Symptomy te są przeciwstawne do podstawowych wymogów stawianych młodemu pokoleniu przez społeczeństwo dorosłych, dotyczących: poprawnego współżycia i kontaktowania się z innymi ludźmi, przyswajania sobie zasad i norm moralnych i regulowania swego postępowania zgodnie z tymi zasadami i normami oraz sfery aktywności na polu wyznaczonych obowiązków.

## II. SPOSOB PRZEPROWADZANIA BADAŃ

Badaniami objąłem chłopców w wieku od 15 do 17 lat, zatrzymywanych w schronisku dla nieletnich za dokonanie różnych czynów przestępczych, którzy przebywali w tym zakładzie obserwacyjno-rozdzielczym co najmniej przez trzy miesiące. Niezależnie od stosowanych metod i narzędzi diagnostycznych, obowiązujących w każdym schronisku dla nieletnich, posłużyłem się opracowanymi przez siebie nowymi narzędziami diagnostycznymi.

Za pomocą obserwacji, wywiadów oraz analizy dokumentacji i różnych narzędzi diagnostycznych z 862 nieletnich wyodrębniłem chłopców, będących — zgodnie z wyróżnionymi podstawowymi symptomami skrajnej aspołeczności — skrajnymi aspołecznikami.

Aby przekonać się, ilu jest osobników skrajnie aspołecznych wśród nieletnich kierowanych do zakładów poprawczych, poddałem szczegółowej analizie 160 chłopców oczekujących na umieszczenie w zakładzie poprawczym.

Jednostki uznane jako skrajnie aspołeczne poddałem także badaniom weryfikacyjnym. W badaniach tych zastosowałem przygotowane przez siebie, zweryfikowane testy osobowości.

Chłopcy objęci badaniami byli obserwowani przez psychologa, wychowawców internatu, nauczycieli, instruktorów praktycznej nauki zawodu, a także przez psy-

chiatrę, przeprowadzającego badania w schronisku. Wnioski dotyczące konkretnych form zachowania poszczególnych nieletnich formułowano nie wcześniej jak po czterech tygodniach obserwacji. Obserwacje przeprowadzono co najmniej przez okres trzech miesięcy. Zwracano przy tym uwagę na dokładność i ich konkretność.

Aby zwiększyć wartość diagnostyczną obserwacji, przyczynić się do jej zobiektywizowania oraz w celu zwrócenia uwagi przeprowadzających obserwację na określone formy zachowania nieletnich, opracowałem przewodnik skalowy do obserwacji. Miał on ponadto ułatwić porównywanie danych obserwacyjnych. Przewodnik ten uwzględniał przejawy: obojętności uczuciowej, agresji wrogiej, otwartej, słabej motywacji do podejmowania aktywności zgodnej z interesem społecznym oraz niskiego poziomu oceny społeczno-moralnej badanych jednostek, dotyczącej zachowania innych ludzi niezgodnego z powszechnie obowiązującymi zasadami i normami moralnymi. Skala przewodnika była pięciostopniowa, a symptomy skrajnej aspołeczności uwzględniał stopień czwarty i piąty skali.

Posługiwałem się również opracowanym przez siebie kwestionariuszem wywiadu środowiskowego. Kwestionariusz ten uwzględniał podstawowe informacje dotyczące nieletniego i jego warunków środowiskowych, rozpatrywane na tle historii życia nieletniego, jakimi powinna dysponować każda instytucja opiekuńczo-wychowawcza. Są one bowiem niezbędne w toku organizowania racjonalnie pojętego procesu dydaktyczno-wychowawczego.<sup>4</sup>

Przygotowałem także kwestionariusz wywiadu przeprowadzanego z nieletnimi w pierwszych trzech dniach po ich zatrzymaniu w schronisku dla nieletnich.

Ważną rolę w powyższych badaniach spełniła również analiza dokumentacji odnoszącej się do badanych osób. W schronisku dla nieletnich dokumentacja taka była gromadzona w oddzielnych teczках. Zawierała ona informacje na temat charakteru i okoliczności czynów przestępczych, dokonanych przez nieletnich, dotychczasowej działalności przestępczej chłopców, orzeczonych przez sądy środków wychowawczych i poprawczych, poziomu rozwoju umysłowego i moralnego nieletnich, ich środowiska domowego, szkolnego i pozaszkolnego, zachowania się nieletnich w domu, szkole, w miejscu pracy, kariery szkolnej i zawodowej nieletnich, zmiennych biologicznych itd.

Materiały, o których mowa, były kompletowane przez cały czas pobytu badanych w schronisku dla nieletnich. Pochodziły one z zewnątrz (sąd, prokuratura, izba zatrzymań MO, szkoła, zakład pracy, przychodnia zdrowia psychicznego, szpital, inne schroniska dla nieletnich, w których przebywali zatrzymani osobnicy, itp.) oraz była to dokumentacja wewnętrzna. Zaliczyć do niej przede wszystkim należy: sprawozdania z systematycznie przeprowadzonych obserwacji i różnów przez pracowników schroniska biorących udział w pracy diagnostyczno-prognostycznej, informacje o nagrodach i karach udzielanych nieletnim, okresowe opinie o chłopcach sporządzane dla sądów, prokuratury i milicji, wyniki badań psychologicznych i lekarskich. Analizie podlegała także korespondencja przychodząca, korespondencja wychodząca i inne wytwory działalności nieletnich.

W przypadku gdy nieletni był zatrzymywany w schronisku po raz drugi, całą dotychczasową dokumentację dołączano do aktualnych akt nieletniego.

W badaniach weryfikacyjnych posługiwałem się celowo skonstruowanymi i zweryfikowanymi przez siebie testami osobowości, służącymi do wykrywania: obojętności uczuciowej, agresywności, poziomu oceny społeczno-moralnej.

Ponadto wykorzystałem w tych badaniach zweryfikowaną przeze mnie skalę wykonawczą testu FTT, przy pomocy której można oceniać siłę motywacji osiągnięć.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Turlej S.: Diagnostyka skrajnej aspołeczności młodzieży. Katowice 1975, s. 21—44.

<sup>5</sup> Tamże s. 45—90.

### III. ROZMIARY OSTREJ POSTACI NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO WŚROD MŁODZIEŻY PRZESTĘPCZEJ

Dzięki zastosowaniu uprzednio wymienionych metod i narzędzi diagnostycznych spośród 962 chłopców przebywających okresowo w schronisku dla nieletnich wykryłem pięćdziesięciu skrajnych aspołeczników. Stanowili więc oni zaledwie 5,2% ogółu badanych osób.

Był to zaskakujący wynik. Wprawdzie zakładałem, że opinia na temat dużej ilości jednostek skrajnie aspołecznych wśród młodzieży przestępczej musi budzić zastrzeżenia, ale nie było dostatecznych dowodów na to, że jest ona sprzeczna z rzeczywistym stanem rzeczy.

Uzyskany wynik potwierdziły badania weryfikacyjne, w których posługiwałem się testami osobowości. Ich rezultaty można przedstawić skrótowo w następujący sposób:

1. W 94% badanych przypadków uzyskano wyniki świadczące o tendencji do obojętnej uczuciowo reagowania oraz do agresywnego reagowania badanych chłopców.

2. U 92% nieletnich, zaliczonych do grupy skrajnych aspołeczników, wykryto słabą motywację osiągnięć.

3. Wszyscy badani chłopcy wykazywali znaczne odchylenie w zakresie oceny społeczno-moralnej, odnoszącej się do zachowania innych ludzi, niezgodnego z obowiązującymi zasadami i normami moralnymi. Przeciętnie były to oceny na poziomie jedenastoletniego dziecka, prawidłowo rozwiniętego pod względem społeczno-moralnym. (Przypomnę, że badaniami objąłem nieletnich w wieku od 15 do 17 lat).

Po ustaleniu rozmiarów skrajnej aspołeczności wśród ogółu nieletnich dopuszczających się czynów przestępczych (962 osoby) przeanalizowałem pod tym względem chłopców oczekujących w schronisku na umieszczenie w zakładzie poprawczym. Była to grupa licząca 160 osób.

Wnikliwa analiza tych 160 przypadków dowiodła, że spośród nich tylko czternastu można było zaliczyć do osobników skrajnie aspołecznych (8,8%).

Zatem i w tym przypadku uzyskałem wynik, który zmusza do refleksji oraz rzuca światło na temat dotychczasowych zasad selekcji nieletnich do zakładów poprawczych i niektórych przyczyn niepowodzeń w działalności resocjalizacyjnej zakładów poprawczych.

Przedstawione przed chwilą wyniki można porównać z wynikami badań pedagogicznych nad niedostosowaniem społecznym, przeprowadzonymi przez J. Konopnickiego. Objęto nimi 300 osobników z zakładów wychowawczych. Należy jednak wyjaśnić, że do zakładów wychowawczych J. Konopnicki zaliczył nie tylko wszystkie instytucje zawierające określenie „zakład wychowawczy” w swej nazwie (oprócz zakładów wychowawczych specjalnych — dla upośledzonych umysłowo, głuchych, kalekich), ale również zakłady poprawcze.

Przebadano następujące cztery grupy:

— grupę dzieci przestępczych z zakładu zamkniętego, podległego Ministerstwu Sprawiedliwości (100 osób),

— grupę dzieci przestępczych i zagrożonych wykojeniem, z zakładu wychowawczego podległego władzom oświatowym (100 osób),

— grupę chłopców skazanych wyrokiem sądu dla nieletnich, ale w chwili przeprowadzania badań, z powodu braku miejsc, jeszcze nie umieszczonych w zakładzie (50 osób),

— grupę dziewcząt skazanych wyrokiem sądu dla nieletnich, jeszcze nie umieszczonych w zakładzie (50 dziewcząt).

Do tych trzystu przypadków zastosowano orientacyjną punktację środowiska oraz arkusz diagnostyczny D. H. Stotta (wersja szkolna), opracowany przez J. Konopnickiego.

Uzyskane przez siebie wyniki J. Konopnicki podsumowuje w następujący sposób:



„We wszystkich czterech grupach, tj. wśród 300 przypadków, znaleziono ich (skrajnych aspołeczników — uz. moje) łącznie 10, co stanowi 3,3%. Jest rzeczą charakterystyczną, że we wszystkich tych grupach procenty tak wykolejonych są podobne (4%, 3%, 4% i 2%), z tym, że czwartą grupę, jak wiemy, tworzą dziewczęta, u których problem niedostosowania przedstawia się znacznie lepiej niż u chłopców. Fakt, że jest ich tak niewiele, nawet w tych środowiskach, w których należałoby ich oczekiwać sporo, też przemawia za ich izolacją”.<sup>6</sup>

Przytoczone przed chwilą wyniki stanowią dane porównawcze dla przeprowadzonych przeze mnie badań. W badaniach J. Konopnickiego zastosowano co prawda inne środki metodologiczne, ale pojmowanie zjawiska skrajnej aspołeczności w obu przypadkach było zbliżone.

Ze względu na to, że miałem do czynienia z osobnikami bardziej wykolejonymi przestępczo, aniżeli miało to miejsce w badaniach J. Konopnickiego, należy mówić o dużej zbieżności obu uzyskanych wyników.

Dla nauczycieli i wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych interesujące powinny być ustalenia z badań, dotyczące całej grupy osobników skrajnie aspołecznych. Do najważniejszych z nich należą:

— osobnicy skrajnie aspołeczni, którymi się zajmowałem, na ogół reprezentowali niski poziom inteligencji, ale tylko w jednym przypadku stwierdzono niedorozwój umysłowy chłopca,

— większość z nich nie ukończyła szkoły podstawowej na skutek niepowodzeń szkolnych (90% badanych powtarzało więcej niż jedną klasę),

— w momencie zatrzymania ich w schronisku dla nieletnich zazwyczaj nie uczyli się ani też nie pracowali,

— trudności wychowawcze zazwyczaj sprawiali już w młodszych klasach szkoły podstawowej,

— wszyscy badani chłopcy rozpoczęli wagarować w szkole podstawowej, przy czym 68% czyniło to już w najmłodszych klasach,

— 80,2% nieletnich, którymi się zajmowałem, zaczęło uciekać z domu rodzinnego w okresie uczęszczania do szkoły podstawowej (przed ukończeniem czternastu lat),

— 88% osobników z omawianej tutaj grupy popadło w konflikt z prawem w wieku szkolnym (do ukończenia 15 roku życia),

— pierwsze czyny przestępcze nieletnich miały zazwyczaj ścisły związek z wagarami oraz z uciezkami z domu rodzinnego,

— 62% badanych z grupy skrajnych aspołeczników — to recydywiści, mający na swoim koncie dwa lub więcej czynów przestępczych, za które odpowiadali przed sądem,

— 68% skrajnych aspołeczników dopuściło się czynów przestępczych przeciwko zdrowiu i osobom (rozboje, gwałty),

— u wszystkich skrajnych aspołeczników występowały chronicznie symptomy ne-uropsychiatryczne (np. moczenie nocne, po ukończeniu drugiego roku życia, lęki nocne, drgawki, zaburzenia mowy, ogryzanie paznokci, ssanie palca, tiki).

#### UWAGI KOŃCOWE

Jak można się zorientować, większość z wymienionych przed chwilą czynników łączy się z funkcjonowaniem szkoły. Zadaniem szkoły, jako jednej z najważniejszych instytucji wychowawczo-opiekuńczych, jest przede wszystkim usuwanie powstałych w czasie rozwoju wychowanka sytuacji zagrożenia, między innymi poprzez zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa i interwencję wychowawczą w sytuacji zagroże-

<sup>6</sup> Konopnicki J.: Niedostosowanie... s. 236.

nia. Zasadniczym warunkiem wywiązywania się z tego zadania przez szkołę, a tym samym warunkiem jej działalności profilaktycznej, jest wszechstronna znajomość uczniów oraz czynników uwzględnionych w toku niniejszych badań, a przedstawionych skrótowo w powyższym doniesieniu.

Podane tutaj informacje i wynikające z nich wnioski powinny przede wszystkim zwrócić uwagę nauczycieli i wychowawców na niektóre odchylenia od normy w zachowaniu uczniów oraz czynniki warunkujące powyższe odchylenia. Pozwoli im to zastosować odpowiednie środki wychowawcze, a nawet przeciwdziałać powstawaniu takich odchyień zachowania. Powinny one również przyczynić się do wyjaśnienia niektórych źródeł dotychczasowych niepowodzeń w resocjalizacji nieletnich oraz do poprawy skuteczności oddziaływania wychowawczego, jakim obejmowana jest młodzież wkraczająca na drogę przestępczą.

STANISŁAW PAJKA  
OSTROŁĘKA

## ROLA WZORU W PROCESIE WYCHOWAWCZYM

Temat wyszczególniony w tytule jest bliski i istotny dla ogółu nauczycielstwa. Całe bowiem wychowanie, jego rezultaty zależą w dużej mierze od umiejętnej strategii operowania odpowiednim katalogiem żywych wzorów i bohaterów. Bez spełnienia tego warunku, i to należy podkreślić z całym naciskiem, nie można mówić o autentycznych procesach wychowawczych. Nasuwa się przeto pytanie, czy nasi wychowankowie posiadają jakieś wzory osobowe? Czy biorą je z konkretnego, otaczającego życia, czy też z literatury, historii, filmu itp.? A może jest tak, iż nie są „wpatrzeni” we wzory bohaterów, lecz chcą iść w życie własnymi drogami? Odpowiedź na to pytanie, jaką zamierzamy udzielić w poniższych uwagach, nie może być wyczerpująca, gdyż nie pozwala na to zarówno szczupły materiał badawczy, jak też i ograniczone ramy artykułu.

### KIM BYLI BADANI

Stanowili oni 400-osobową grupę młodzieży szkolnej, w której skład wchodziło 264 dziewcząt+136 chłopców. Zbiorowość ta rekrutowała się z trzech typów szkół: Liceum Ogólnokształcącego (A) — z klas III, Technikum Budowlanego (B) — z klas II oraz ośmioklasistów (C) — z dwóch szkół podstawowych. Szkoły objęte badaniami znajdowały się na terenie blisko 30-tysięcznego miasta (obecnie siedziba województwa), stanowiącego ośrodek dość dynamicznie rozwijającego się przemysłu. W prezentowanej zbiorowości, a więc w grupach A, B i C, najwięcej było młodzieży robotniczej (do 40%), a następnie chłopskiej (do 35%) i inteligenckiej (do 25%).

Materiały badawcze (kwestionariusze, wywiady) zebrano w maju ubiegłego roku szkolnego z myślą o wykorzystaniu na konferencjach ZNP poświęconych problematyce uwidocznionej w tytule. Aczkolwiek badania miały charakter ograniczony, gdyż objęto nimi niewielką liczebnie populację, jednakże otrzymane wyniki okazały się interesujące. Potwierdzały to zarówno dyskusje z nauczycielami, jak i z rodzicami. Dlatego też uznałem za stosowne, by zaprezentować dla szerszego ogółu niektóre rezultaty z przeprowadzonego badania. Wypada również nadmienić, iż ze względu na ograniczone ramy wypowiedzi świadomie zrezygnowano z analiz pojęciowych, teoretycznych i metodologicznych.

## CZY CHCĄ BYĆ PODOBNI DO KOGOŚ Z RODZINY LUB OTOCZENIA

Wydaje się, że cokolwiek byśmy powiedzieli, to sprawą podstawową dla wychowania, dla osiągnięcia pozytywnych efektów wychowawczych jest istnienie czy też stworzenie takiej sytuacji, w której młody człowiek mógłby znaleźć żywe wzory dla siebie ze swojego najbliższego otoczenia, a więc rodziny, ze szkoły, ze wsi, z osiedla itp. Można by nawet zaryzykować twierdzenie, że to właśnie konkretne wzorce są o wiele silniejsze od tych, które feruje szkoła lub środki masowej informacji w postaci wielkich ludzi bądź bohaterów literackich, filmowych, telewizyjnych itp. Nawiasem dodajmy, że nauczyciele-praktycy najczęściej przychyłają się ku takiemu stanowisku.

Szczególną rolę w podsuwaniu tych konkretnych wzorów powinna spełniać rodzina. Z pewnością cieszylibyśmy się, aby nasi wychowankowie jak najczęściej czerpali przykłady z postępowania swoich rodziców lub kogoś z rodziny, czy też kogoś z kręgu znajomych.

Jak więc wygląda ta kwestia w świetle uzyskanych danych? Otóż padły różne odpowiedzi, w zależności od grupy. I tak np. nieco więcej niż połowa licealistów (53%) oświadczyła, iż chciałaby być podobna do kogoś z rodziny lub otoczenia. Natomiast zdecydowanie więcej tego typu odpowiedzi (o 22%) dali uczniowie Technikum Budowlanego (B). Mniej więcej tak samo odpowiedzieli uczniowie klas ósmych (C).

Zwraca również uwagę fakt, że interesujące nas odpowiedzi poważnie różnicuje płeć. Dziewczęta, i to we wszystkich grupach, o wiele częściej niż chłopcy dają potakującą odpowiedź, tzn. chcą być podobne do rodziców lub kogoś z otoczenia.

Przytoczone dane wskazują, że pomimo odrzucenia interesujących nas tu wzorców przez sporą liczbę indagowanych, to jednakże większość, szczególnie spośród ośmioklasistów (C) i uczniów Technikum Budowlanego (B), chce być podobna do kogoś z rodziny lub do kogoś ze środowiska. Mówi o tym poniższe zestawienie (w %):

	A	B	C
Chcieliby być podobni do matki	34,5	27,5	20,8
— „ — ojca	17,5	12,5	11,4
— „ — obojga rodziców	8,0	5,6	4,8
— „ — któregoś z nauczycieli	8,0	12,3	6,0
— „ — kogoś z rodzeństwa	10,5	5,2	5,0
— „ — kogoś z rówieśników	9,0	4,5	4,0
— „ — kogoś z otoczenia	9,0	10,0	7,4
Nie zajęli stanowiska	3,0	13,0	40,0

Wyraźnie zauważa się, że matka — jako żywy wzór do naśladowania — cieszy się największą popularnością, i to we wszystkich grupach. Przy czym jest dość zmiennym faktem, iż największą pozycję zajmuje ona wśród najmłodszych, tj. ośmioklasistów, najniższą zaś wśród licealistów (A). Ojciec, i to zarówno w grupie A, jak też B i C, zdobył o wiele niższą pozycję w porównaniu z matką. Godne jest także podkreślenia, że jest częściej wymieniany wśród ośmioklasistów niż w grupie B i C. Niewielki również odsetek wymienił oboje rodziców.

Nie wnikając w jakąś szczegółowszą interpretację ujawnionych tutaj danych, należy jednakże stwierdzić, że znaczna część indagowanej młodzieży od 25% do 47% (w zależności od grupy) nie może znaleźć dla siebie wzorców w najbliższym środowisku. To stwierdzenie nie nastraja optymistycznie, szczególnie jeśli odnieść je do grupy A, więc do licealistów. Przecież niemal co drugi uczeń z tej grupy oświadcza w rodzaju „ja nie chcę być podobny do nikogo z rodziny ani też do nikogo z najbliższego otoczenia”. Czym tłumaczyć, że akurat w tej grupie spiętrzyło się

najwięcej tego typu odpowiedzi? Wynikać to może z różnych przyczyn. Jednakże zasadniczą tutaj sprawą — w moim przekonaniu — jest chyba ten fakt, że licealiści są o wiele bardziej dojrzały intelektualnie, posiadają szersze spojrzenie na świat niż młodzież z pozostałych grup (B, C) i stąd też ich duży krytycyzm wobec życia, w tym także wobec wzorców z najbliższego otoczenia. Nie uważam, aby w rodzinach licealistów i w ich całym otoczeniu było gorzej niż np. w rodzinach uczniów w technikum. Przeciż wszyscy badani, niezależnie od grupy, rekrutowali się w zasadzie z jednego środowiska.

Jeśli uczniowie LO wypowiedzieli się zdecydowanie krytyczniej niż pozostali (B i C), to przede wszystkim dlatego, iż patrzą oni bardziej krytycznie na otaczającą rzeczywistość. W tym świetle, oczywiście w sposób hipotetyczny, można by mówić o następującej prawidłowości: im wyższe wyrobienie intelektualne, tym bardziej krytyczny stosunek do rodziny i najbliższego otoczenia, w tym także w sensie przyjmowania wzorców. Powyższe uwagi prowadzą do wniosku, że dość liczna grupa młodzieży objętej badaniami nie znajduje dla siebie wzorców życia w najbliższym środowisku. A może wobec tego poszukuje ich w historii, zarówno tej dawnej, jak i współczesnej? Otóż właśnie...

### MOŻE CHCĄ BYĆ PODOBNI DO WIELKICH POSTACI

Z tym pytaniem zwróciliśmy się do młodzieży. Brzmiało ono następująco: „Czy miałbyś pragnienie pójść drogą życia jakiejś wybitnej postaci w historii Polski (może być ona z teraźniejszości lub przeszłości)”. A oto odpowiedź (w %):

	A	B	C
TAK	25,4	35,6	35,0
NIE	50,6	35,4	40,0
Niezdecydowani	24,0	29,0	35,0

Podane wyżej wskaźniki dowodzą, że historia — rozumiana tu w bardzo szerokim aspekcie — nie stanowi dla przytłaczającej większości wzorów postępowania. Porównując dane powyższe z wynikami poprzednio analizowanymi łatwo zauważyć, iż badani o wiele częściej chcą brać wzorce z otaczającego ich życia niż z historii. Przy tym zwróćmy uwagę, że najbardziej krytycznie — podobnie jak poprzednio — wypowiedzieli się licealiści. Więcej niż połowa z nich (50,5%) definitywnie odrzuca historię.

Zwraca również uwagę fakt, że chłopcy o wiele częściej niż ich koleżanki potrafili wskazać wielkie postacie. Mówi o tym poniższe zestawienie z uwzględnieniem

poszczególnych grup:	A	B	C
Dziewczęta	25,3%	12,5%	23,5%
Chłopcy	53,5%	50,3%	49,0%

W świetle przytoczonych danych widzimy, że dziewczynki osiągnęły zdecydowanie mniejsze wskaźniki niż ich rówieśnicy. Warto także nadmienić, że wszystkie wskazane, wybitne postacie należały do przeszłości. Padaly różne nazwiska: wojskowych, polityków, królów, uczonych, pisarzy, reformatorów społecznych, poetów itp. Jest przy tym rzeczą znamienne, że każda z wymienionych postaci nie zdobyła sobie jakiejś zdecydowanie większej liczby wyborów. Najwięcej głosów otrzymali: T. Kościuszko (6%), Mikołaj Kopernik (4,7%), M. Skłodowska (4,5%), S. Staszic (4%), K. Czarniecki — 3,5%, K. Wielki — 3%, B. Chrobry — 2,8%, H. Sucharski — 2,5%, J. Piłsudski — 2,3%.

Nie wdając się w jakieś szczegółowsze roztrząsanie, poprzestaniemy tylko na pewnej ogólnej refleksji. Otóż szkoła (nie tylko) feruje młodzieży różne autentyczne postacie historyczne jako wzory do naśladowania. Chciałoby się więc, aby nie „przeszły one obok niej”, lecz stały się trwałym elementem kształtującej się osobowości młodych ludzi. Tymczasem stan faktyczny — opierając się na danych z prezentowanego tutaj badania — jest zupełnie inny. Upraszczaając nieco sprawę, można powiedzieć, że historia — szczególnie w odniesieniu do dziewcząt — nie jest nauczycielką życia.

Nie wchodząc w szczegółową analizę tego niewątpliwie złożonego, wielowarstwowego zjawiska, wypada chyba stwierdzić, iż ukazana rzeczywistość nie może zadowolić wychowawcy. Zgodzimy się bowiem, że w naszej historii — niezależnie od naszego stanowiska — mieliśmy i mamy wiele pięknych postaci, których życie i działalność mogą w dużym stopniu współtworzyć postawy socjalistyczne. Nie chodzi tu o jakiś kult, o ślepe naśladownictwo. Rozumiemy też, że trudno spodziewać się, aby w dzisiejszych warunkach domagać się od młodych ludzi kopiowania drogi życia jakiejś wielkiej postaci. Uważamy nawet, że trudno byłoby znaleźć takiego wybitnego Polaka, którego biografia „we wszystkim” odpowiadałaby współczesnej rzeczywistości. Jednocześnie wyraźnie stwierdzamy, że nie jest dobre, jeśli młody człowiek nie potrafi upatrzeć w historii „nikogo” z wielkich ludzi — w sensie jakiegoś przybliżonego wzoru dla własnego postępowania. Bo przecież cokolwiek byśmy nie powiedzieli, to istotnie w świadomości młodych tego typu wzorów osobowych, które chciałoby się naśladować lub też które mogłoby stanowić pewną miarę i kryterium oceny własnych postaw, zachowań i postępowanie to fakt, o który warto zabiegać, jeśli istotnie chce się kształtować, rozwijać autentyczne i socjalistyczne wychowanie.

Czy ukazane wyniki referowanych badań można odnieść do szerszych grup młodzieży? Niestety, na to pytanie mogłyby tylko odpowiedzieć bardziej kompetentne, kompleksowe badania. W tym miejscu warto może tylko zasygnalizować, że również i inne ogólnopolskie badania wskazują, iż młodzież szkolna w swoim postępowaniu nie chce się wzorować na jakichś postępowaniach.

Oto z badań przeprowadzonych w roku 1971 nad postawami społeczno-politycznymi aktywu szkolnego ZMS<sup>1</sup> (na próbie 1748 uczniów z całej Polski) wynika, że przytłaczająca większość (65%) na nikim się nie wzoruje w swoim postępowaniu.

Mówiąc więc o braku wzorów należy na to zagadnienie spojrzeć jako na zjawisko o dość szerokim zasięgu. Trudno je chyba traktować jako wyraz dużej samodzielności intelektualnej i życiowej badanych. Po prostu wydaje mi się, że w sferze efektywnego propagowania konkretnych wzorców osobowych dotychczasowa działalność szkoły (i nie tylko) nie jest dość efektywna. Chcę również powiedzieć, iż w moim przekonaniu czynniki określające taki stan rzeczy znajdują się w dużej mierze poza zasięgiem nauczycieli. Rozwinięcie tej tezy to sprawa już odrębnego omówienia.

<sup>1</sup> Postawy społeczno-polityczne aktywu szkolnego ZMS. Raport z badań (opracowanie zbiorowe). Warszawa 1971. Wyd. ZMS — Zarząd Główny.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## PSYCHOLOGIA ROZWOJOWA DZIECI I MŁODZIEŻY

pod redakcją Marii Żebrowskiej, wydanie siódme, Warszawa 1976, PWN, ss. 880, cena zł 100.—

## PSYCHOLOGIA

pod redakcją Tadeusza Tomaszewskiego, wydanie drugie, Warszawa 1976, PWN, ss. 892, cena zł 120.—

## PEDAGOGIKA

pod redakcją Michała Godlewskiego, Stanisława Krawcewicza, Tadeusza Wujka, wydanie czwarte, Warszawa 1976, PWN, ss. 494, cena zł 70.—

Kto śledził z uwagą w Polsce po wojnie podstawowe publikacje typu podręcznikowego z zakresu pedagogiki i psychologii oraz programy nauczania tych przedmiotów w zakładach kształcenia nauczycieli, z pewnością zauważył, że były początkowo takie okresy, że uczniowie ówczesnych liceów pedagogicznych czy też studenci uczelni wyższych nie mieli zbyt dużego wyboru w zakresie podstawowych lektur z zakresu pedagogiki czy psychologii. Oto był okres, gdy do takich podstawowych lektur z zakresu psychologii należały prace S. Szumana: „Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego” (1947) i „Psychologia wychowawcza wieku szkolnego” (1947). Nieco później podręcznik pedagogiki J. A. Kairowa (1950), a psychologii ogólnej B. M. Tiepłowa (1950), z zakresu dydaktyki prace W. Okonia „Proces nauczania” (1954) i „Zarys dydaktyki ogólnej” (1963). W roku 1966 ukazał się od dawna oczekiwany podręcznik psychologii rozwojowej pod redakcją Marii Żebrowskiej, a nieco wcześniej „Wstęp do psychologii” T. Tomaszewskiego, dwutomowy podręcznik psychologii ogólnej W. Szewczuka, a z zakresu pedagogiki „Zarys pedagogiki” pod redakcją Bogdana Suchodolskiego.

O ile po wojnie brak było w polskiej literaturze metodologicznej poważniejszych pozycji książkowych napisanych zwłaszcza z pozycji filozofii marksistowskiej, to w latach sześćdziesiątych takich pozycji ukazało się sporo (np. z zakresu pedagogiki prace H. Muszyńskiego, z psychologii J. Reykowskiego, z socjologii S. Nowaka, historii J. Topolskiego i inne). Tak więc samoświadomość autorów odnośnie podstaw metodologicznych tych nauk społecznych wyraźnie wzrosła, co znalazło odzwierciedlenie we wszystkich trzech wymienionych na wstępie podręcznikach. Wszyscy autorzy bazują na materializmie dialektycznym i historycznym, jako ogólnej metodologii nauk.

Prof. Żebrowska ten fakt wspólnej bazy teoretycznej uzasadnia w przedmowie do „Psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży” (1976 s. 9) w sposób następujący: „Ogólnie staraliśmy się w naszym podręczniku zrealizować następujące założenia: jak najbardziej konsekwentnie przedstawić i uzasadnić uznawany przez nas materialistyczny pogląd na zagadnienia psychiki i jej rozwoju; staraliśmy się z tego punktu widzenia naświetlić zarówno ogólnoteoretyczne zagadnienia w pierwszej części podręcznika, jak i bardziej szczegółowe problemy w jego drugiej części...”

Bardziej szczegółowo tezę tę prof. Żebrowska uzasadnia na ss. 152—156 pisząc: „Badając rozwój psychiczny musimy przede wszystkim pamiętać o podstawowym twierdzeniu filozofii i psychologii materialistycznej, że psychika jest funkcją wysoko zorganizowanej materii, że rozwój psychiki jest czymś wtórnym w stosunku do rozwoju struktury i funkcji układu nerwowego (przed wszystkim — mózgu). Motorem wszelkiego rozwoju jest, według znanej

tezy materializmu dialektycznego, walka przeciwieństw. Teza ta jest ważna także dla rozwoju psychicznego...

Analizując tekst podręcznika M. Żebrowskiej pod tym właśnie względem, zauważymy, że stanowisko to jest konsekwentnie realizowane przy interpretacji szeregu szczegółowych zjawisk i faktów z zakresu psychologii rozwojowej.

Analogicznie jest w podręczniku „Psychologii” pod redakcją T. Tomaszewskiego. Chociaż we wstępie autor nie zaznacza tego, że podręcznik jest napisany z pozycji marksistowskiej metodologii nauk, jednak już same tytuły rozdziałów i podrozdziałów wskazują na materialistyczno-dialektyczną interpretację zjawisk, jak np.: „człowiek w środowisku”, „człowiek w sytuacji”, „biologiczne podstawy zachowania”, „mózgowe mechanizmy zachowania”, „społeczne podstawy zachowania”, „podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania” itd.

W podręczniku „Pedagogiki” pod redakcją M. Godlewskiego, S. Krawciewicz i T. Wujka także nie zapowiada się marksistowskiej interpretacji procesów dydaktyczno-wychowawczych, ale interpretacja ta widoczna jest wyraźnie w treści wywodów.

Oprócz tej wspólnej cechy dla tych trzech podręczników, jaką jest marksistowska metodologia nauk, można jeszcze zauważyć dwie cechy następne: dokonuje się w nich analizy przedmiotu psychologii ogólnej, psychologii rozwojowej i pedagogiki oraz daje opis metod badań stosowanych w tych naukach.

Prof. T. Tomaszewski następująco definiuje przedmiot badań psychologii: „Psychologia jest to nauka o czynnościach człowieka i o człowieku jako ich podmiocie”. Prof. M. Żebrowska pisze, że „psychologia rozwojowa obejmuje dzisiaj dwa zasadnicze działy: psychologię filogenetyczną, która śledzi pochodzenie i rozwój procesów psychicznych w całym świecie zwierzęcym — od organizmów najprostszych do najbardziej skomplikowanych, oraz psychologię ontogenetyczną, która zajmuje się badaniem rozwoju psychicznego organizmów jednostkowych, głównie człowieka — od chwili poczęcia, przez niemowlęstwo, dzieciństwo, do pełnej dojrzałości, a potem starości”.

Następnie autorka omawia przedmiot badań psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży na drodze zadań, jakie stoją przed tą dyscypliną naukową. Ma jednak trudności z wyodrębnieniem przedmiotu badań psychologii rozwojowej i wychowawczej (niektórzy psychologowie łączyli je w jedną naukę, np. prof. Stefan Szuman).

W podręczniku „Pedagogiki” pod redakcją M. Godlewskiego, S. Krawciewicz i T. Wujka w rozdziałach, traktujących o „miejscu pedagogiki w systemie nauk” i „przedmiocie i zadaniach pedagogiki”, przedmiot badań pedagogiki został określony w sposób tradycyjny (to jest tak jak w wielu poprzednich podręcznikach pedagogiki, np. Kairowa): „Pedagogika jest nauką o wychowaniu człowieka” (s. 23), a przez „wychowanie rozumie się całość wpływów i oddziaływań kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie” (s. 31).

Podsumowując problematykę przedmiotu badań w tych trzech podręcznikach, należy stwierdzić duże trudności autorów w dokładnym określeniu zakresu badań reprezentowanych przez siebie dyscyplin i ich stosunku do nauk pokrewnych. Jest to zadanie tym trudniejsze, że w ostatnich latach lawinowo wręcz mnożą się na gruncie nauk psychopedagogicznych wycinkowe prace naukowe, które poszerzają zakres przedmiotu badań tych nauk.

Ogólny zarzut, który można postawić wszystkim autorom tych trzech podręczników, jest historycyzm.

Oto podręcznik psychologii rozwojowej pod redakcją M. Żebrowskiej zamienia się w kolejnych wydaniach (coraz obszerniejszych) w podręcznik historii psychologii rozwojowej (zwłaszcza pierwsze jego rozdziały, ale nie tylko), podobnie podręcznik psychologii ogólnej pod redakcją T. Tomaszewskiego. „Pedagogika” pod



redakcją M. Godlewskiego, S. Krawcewicza i T. Wujka zawiera również wiele informacji historycznych.

Słuszne wydaje się dziś twierdzenie, że podręcznik winien zawierać najnowszą i najbardziej aktualną wiedzę z danej dziedziny nauki z ukazaniem jej perspektyw rozwojowych. Toteż w następnych wydaniach recenzowane podręczniki należałoby oczyścić z tych treści historycznych, a być może opracować oddzielne podręczniki najnowszej historii tych dyscyplin naukowych.

Metody i techniki badań psychologii i pedagogiki są w zasadzie te same, chociaż w tej sprawie istnieją różnice poglądów zarówno wśród pedagogów, jak również wśród psychologów. Problem metod i technik badań omówiony został w rozdziale IV w podręczniku „Pedagogiki” i w podręczniku „Psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży”. Podręcznik „Psychologii” pod redakcją T. Tomaszewskiego nie zawiera działu poświęconego omówieniu metod badań. Autor nie wyjaśnia tej sprawy we wstępie. Ponieważ układ treści tego podręcznika wyraźnie odbiega od poprzednio wydawanych podręczników psychologii ogólnej w Polsce, nasuwa się w związku z tym szereg spostrzeżeń. Oto niektóre z nich:

Podręcznik ten jest czytelny dla specjalistów, śledzących od lat rozwój psychologii w Polsce i na świecie i zawodowo uprawiających tę dziedzinę wiedzy (ci wiedzą, dlaczego poszczególni autorzy prezentują w kolejnych rozdziałach tę, a nie inną problematykę, m. in. dlatego, że sami w tej dziedzinie mają bogaty dorobek, po kilka prac typu monograficznego), może zaś być trudny do zrozumienia dla czytelników zaczynających studiowanie psychologii, np. dla studentów I roku psychologii czy pedagogiki. Ci nowi czytelnicy mogą sądzić, że podręcznik ten musi być taki, a nie inny. Tzn., że musi być w nim informacja na temat teorii czynności, problematyki sytuacji, struktury mechanizmów regulujących czynności człowieka, zagadnienia motywacji itd. Przy głębszym wniknięciu w sprawę okaże się, że jest to rezultat szczególnego zainteresowania tą problematyką zespołu warszawskich autorów z Instytutu Psychologii UW. Gdyby ten podręcznik był pisany przez inny zespół, np. z Uniwersytetu Poznańskiego czy Krakowskiego, jego układ i treść byłyby zupełnie inne. Nie jest to oczywiście rzecz godna nagany, że w Warszawie mamy ośrodek psychologiczny, który ma coś do powiedzenia i zaproponowania czytelnikom. Należy sądzić, że treść tego podręcznika przez kilka lat co najmniej będzie inspirować prace badawcze z zakresu psychologii w tym właśnie kierunku, który został nakreślony przez zespół warszawski.

Gdyby na podstawie indeksu nazwisk zawartego w podręczniku „Psychologii” pod red. prof. Tomaszewskiego zrobić zestaw, ilu jest cytowanych psychologów polskich, a ilu zagranicznych, to okaże się, że większa część cytatów pochodzi z literatury zachodniej. Jest to pewien znak czasu: adaptacja teorii psychologicznej zachodu do warunków polskich. Wynika to nie tylko z indeksu nazwisk, ale i treści podręcznika. Nie jest to również rzeczą ujemną, gdyż cytując psychologów zachodnich zespół autorów daje właściwą, naukową, marksistowską interpretację zjawisk.

Chociaż podręcznik „Psychologii” napisany jest na dobrym poziomie naukowym, to jednak zdarzają się tu i ówdzie twierdzenia oczywiste, czasem nawet banalne, jak np.: Józef Kozielecki na s. 350 pisze: „Myślenie jest czynnością umysłową. O ile czynności ruchowe, takie jak obróbka metali czy jazda na rowerze, polegają na wykonywaniu operacji materialnych na rzeczywistych przedmiotach, o tyle w czynności myślenia biorą udział operacje umysłowe, które nie są bezpośrednio obserwowalne”. Ależ to oczywiste, tylko że tak snuć refleksje można w nieskończoność. Ten sam zarzut można postawić również pozostałym autorom, choć to drobiazg, który w następnych wydaniach może ulec poprawie.

Jeszcze kilka uwag ogólnych o podręczniku „Pedagogiki”. Najwięcej uwag krytycznych można zgłosić odnośnie części drugiej tego podręcznika, zatytułowanej: „Pedagogika i nauki z nią współdziałające”. Gdyby dokładnie przeszedł się treść

kolejnych podrozdziałów napisanych przez różnych specjalistów (m. in. psychologów, socjologów, filozofów), to okaże się, że autorzy ci dają szumne nazwy, np. psychologia a pedagogika, socjologia a pedagogika, medycyna a wychowanie, a w rezultacie pod tymi tytułami zamieszczają te same treści, które można znaleźć w ich monograficznych opracowaniach. Np. B. Sadowski napisał podrozdział pt.: „Główne cechy budowy i czynności układu nerwowego”, J. Reykowski zaś — podrozdział pt. „Psychologia jako nauka o regulacji czynności ludzkich”. Wymienione podrozdziały zawierają treści szczegółowe, znajdujące się w odpowiednich opracowaniach, a tu niepotrzebnie zwiększające objętość podręcznika. Należało natomiast zająć się w nich wyraźniej rozważaniami na temat związku nauk pokrewnych z pedagogiką.

Drugi ogólny zarzut w stosunku do podręcznika dotyczy nadmiernego werbalizmu. Od lat nauczyciele-wychowawcy zgłaszają pod adresem pedagogów teoretyków zarzut: w podręcznikach pedagogiki za dużo jest teorii, a za mało informacji, jak stwarzać określone sytuacje wychowawcze i jakich dostarczać doświadczeń jednostkowych. Teoretycy odpowiadają „nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię” lub „w wychowaniu nie można podawać gotowych recept”.

Należy przypuszczać, że ta obrona teoretyków stanie się niedługo nieaktualna. Bowiem rozwój nauk współdziałających z pedagogiką, jak np. psychologii, powoduje, że coraz więcej się pisze na temat stwarzania konkretnych sytuacji wychowawczych, które kształtują takie, a nie inne cechy osobowości wychowanka (np. postawy — już dziś mamy bogatą literaturę na temat postaw). Toteż należy przypuszczać, że język pedagogiki (jako teorii) zmieni się niedługo z języka opisującego w sposób ogólny zjawiska i procesy dydaktyczno-wychowawcze w język konkretnych rad — jak stwarzać określone sytuacje wychowawcze dostarczające takich, a nie innych doświadczeń osobistych wychowanka.

Można zatem powiedzieć, że werbalizm tego podręcznika pedagogiki (jak zresztą i wielu innych) polega na tym, że można sobie z powodzeniem przyswoić treść tego podręcznika i zdać na przysłowiową piątkę egzamin z tego przedmiotu (np. opisując bułgarski system wychowawczy, referując cele kształcenia zawodowego, opisując istotę systemu oświatowego), a być bezradnym w stosunku do konkretnych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych w szkole.

Ktoś zauważy, że tych konkretnych rzeczy uczą metodyki szczegółowe. Postawmy więc pytanie — ile jest już dziś treści werbalnych z zakresu filozofii, psychologii, ekonomii, nauk politycznych i innych (tak dynamicznie rozwijających się dyscyplin naukowych), z których obowiązują egzaminy kandydatów na nauczycieli, a które to treści służą tylko do zdania egzaminu. Jak te treści owocują w praktyce dydaktyczno-wychowawczej, tego nie wiemy, bo nie ma w tym zakresie określonych badań.

Recenzowane podręczniki, bardzo grube objętościowo (podręcznik pod red. M. Żebrowskiej 880 s., podręcznik pod red. T. Tomaszewskiego 892 s., a podręcznik pod red. M. Godlewskiego i in. 494 s.), wskazują, jak rozległa jest już dziś wiedza psychopedagogiczna. Rzecz w tym, aby wiedza ta nie stawała się niepotrzebnym balastem, ale żeby owocowała w świadomości licznych rzesz nauczycieli-wychowawców przy stwarzaniu określonych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

MARIAN JANIGA  
GORLICE

**ZBIGNIEW ZABOROWSKI: STOSUNKI MIĘDZYLUDZKIE**

Wyd. Ossolineum 1976, s. 335

Problematyka regulacji, doskonalenia i kształtowania socjalistycznych stosunków międzyludzkich staje się obecnie jednym z czołowych zagadnień nowej polityki społecznej i praktyki wychowawczej. Stosunki interpersonalne odgrywają szczególnie doniosłą rolę w procesie wychowania w rodzinie i szkole, a także w zakładzie pracy, jako że jest on nie tylko instytucją administracyjną, produkcyjną, usługową itp., lecz także instytucją wychowawczą.

W procesie wychowania w rodzinie i szkole życzliwe, nacechowane zaufaniem stosunki między rodzicami, wychowawcami a dzieckiem wpływają na efektywność metod wychowawczych, identyfikowanie się z osobą wychowawcy i internalizację norm i wartości przez niego lansowanych. W zakładzie pracy od poziomu kultury stosunków interpersonalnych, od współpracy i jakości współzycia pracowników zależy wydajność pracy.

Wprawdzie współczesny poziom wiedzy nie daje pełnej możliwości sformułowania powszechnie uznanej, zwartej i pełnej teorii ludzkiego zachowania się i funkcjonowania osobowości, jednak doc. dr hab. Zbigniew Zaborowski spojrział na te zagadnienia wszechstronnie w książce „Stosunki międzyludzkie”. Pozycja ta jest pierwszym w Polsce tak szerokim i wnikliwym opracowaniem rozległej problematyki dotyczącej stosunków interpersonalnych. Ukazuje ona, jak to zmieniające się warunki życia zbiorowego sprawiają, iż stosunki międzyludzkie podlegają stałemu zagęszczeniu i rozbudowie, a także formalizacji i depersonalizacji, ponieważ pojawiają się w nich elementy niezdrowe, destruktywne, znieczulica moralna, wrogość, agresja itp. Książka ta wypełniła dotkliwą lukę, bowiem w dobie rewolucji naukowo-technicznej, w okresie gdy występują szybkie i ogromne zmiany w wielu dziedzinach życia, nauki i techniki, jednocześnie zbyt wolno zmienia się ta sfera życia społecznego, która jest decydująca dla wychowania przyszłych pokoleń.

W części pierwszej (nie zatytułowanej, a szkoda, tytuły części mogłyby w sposób globalny zorientować czytelnika o zawartej w nich treści) dokonał autor charakterystyki ważniejszych parametrów społecznych i psychologicznych stosunków międzyludzkich.

Percepcję społeczną w stosunkach międzyludzkich autor wyjaśnił od strony relacji bodźca proksymalnego z dystalnym, ukazał też organizację percepcji oraz jak mechanizm konstruowania spójnej całości dotyczącej partnera związany jest z indywidualnym doświadczeniem człowieka. Wyjaśniając różnicowane zachowania społeczne wyłuszczył etiologię określonych zachowań, ich zdeterminowanie przez kulturę, sytuację czy warunki zewnętrzne (wyjaśnił też rolę tzw. pierwszego wrażenia, która to często bywa tak nieadekwatnie interpretowana).

System potrzeb człowieka, komponenty jego postaw, dotychczasowe doświadczenie życiowe decydują o tym, jak będzie on postrzegał partnera, jak scharakteryzuje jego zachowanie i właściwości psychiczne, jak wyjaśni konkretne czyny i co za tym idzie — jak kształtować będzie stosunki z innymi ludźmi. Spraw tych autor nie pominął, bowiem sporo miejsca poświęcił wpływowi osobowości na percepcję, zwrócił uwagę na kilka ważniejszych mechanizmów występujących w procesie percepcji społecznej związanych ze strukturą osobowości: projekcję, transferencję, stereotypy. Swe wywody poparł wynikami szeregu badań, głównie zagranicznych, wykazał, od czego zależy ścisłość i trafność percepcji, scharakteryzował partnera jako osobę percypującą.

Niezmiernie istotną rolę odgrywają w stosunkach międzyludzkich postawy emocjonalne partnerów względem siebie, wpływają bowiem one na formę i treści ich

współzycia i współpracy, na to, czy ludzie mogą realizować własne cele, potrzeby czy pragnienia. Wskazując na istotne czynniki wpływające na powstawanie określonych postaw emocjonalnych, autor pokazał, jak postawy te, wyrastając na różnych podłożach, są funkcją zespołu zróżnicowanych czynników, składających do określonych w stosunku do partnera zachowań. Omówienie roli struktury osobowości w powstawaniu postaw emocjonalnych poparł konkretnymi przykładami.

Pisząc o funkcji oczekiwań w stosunkach międzyludzkich uwypuklił szczególnie rolę dynamiki oczekiwań, zarówno tych spełnionych, jak i nie spełnionych, które wywołują intensywny stan niepokoju i zagrożenia.

Czytelników interesujących się problematyką potrzeb psychicznych człowieka, ich funkcji w stosunkach interpersonalnych zadowoli rozdział poświęcony potrzebom, pragnieniom, wymaganiom, a zwłaszcza doborowi partnerów. Ponadto znajdują ciekawie naszkicowaną tzw. mapę stosunków interpersonalnych, wyróżnione typy stosunków międzyludzkich oraz barwne, interesujące i przekonywujące przykłady interakcji jako podłoża przystosowania interpersonalnego. Oświetlając psychologiczne mechanizmy przystosowania się nie pozostawia autor bez wyjaśnienia trudności występujących w trakcie przystosowywania się partnerów.

Na zakończenie części I szkicuje autor — zarówno pojęciowo, jak i graficznie — integralny model stosunku społecznego, analizując m. in. strukturalne składniki tegoż stosunku i wskazuje na niektóre zastosowania modelu.

Zbigniew Zaborowski skonstruował własną koncepcję teoretyczną stosunków średniego zasięgu. Znajdziemy ją w części drugiej omawianej książki. Koncepcja ta dotyczy wyrównania postaw emocjonalnych w stosunkach międzyludzkich. W drugiej części, przedstawiając podstawowe twierdzenia swej koncepcji, relacjonuje wyniki badań empirycznych nad procesem, psychologiczną funkcją i mechanizmem wyrównania postaw emocjonalnych — zrealizowanych na gruncie tej koncepcji. Prezentuje też swych współpracowników (np. o wyrównaniu postaw emocjonalnych jako procesie stochastycznym pisze E. Aranowska).

Wysoce użyteczną stroną ma naszkicowanie zastosowania koncepcji autora w problematyce rozwoju społecznego dziecka. Niemniej jednak przedstawiony dość szczegółowo przebieg rozwoju społecznego wraz z jego zaburzeniami nie ma już cech nowatorskiego spojrzenia.

Spośród wszystkich komponentów składających się na strukturę osobowości chyba najczęściej interpretowany jest (w odniesieniu do stosunków międzyludzkich) — charakter. Zaborowski podzielił się z czytelnikiem na kartkach swej książki własną koncepcją charakteru. Jego interpersonalna koncepcja traktuje o charakterze jako nabytej w ciągu życia strukturze motywów, cech i postaw pełniących określone funkcje. Jako podstawowy wymiar przy analizie typologicznej charakterów ludzkich analizuje czynnik emocjonalny.

W swym wszechstronnym spojrzeniu na rozległy zakres zjawisk autor nie pozostawił na uboczu — często zostawianą medycznym specjalistom — problematykę zjawisk psychopatologicznych. A mają one przecież rzeczywiście niebagatelne znaczenie dla kultury stosunków interpersonalnych, gdzie czynnik emocjonalny odgrywa rolę pierwszoplanową. Na polu zjawisk psychopatologicznych autor z powodzeniem przeprowadza próbę zastosowania swojej koncepcji wyrównania postaw emocjonalnych. Rozdział traktujący o tym zagadnieniu napisany jest z dużą dozą psychologicznej wnikliwości, np. przy rozpatrywaniu ambiwalentnych sytuacji interpersonalnych, zaburzeń osobowości deformujących strukturę stosunków międzyludzkich (np. osobowość chwiejna emocjonalnie czy bierna zależna, czy też wspomniane osobowości z wyraźnymi odczynami psychotycznymi, jak paranoidalna, masochistyczna itd.).

Dla pewnej grupy czytelników dyskusyjnymi mogą się wydawać nakreślone przez autora prawa stosunku psychoterapeutycznego. Jednak mając na względzie

istniejącą wielość szkół psychoterapeutycznych w świecie, różnorakie systemy oraz różnorodność metod stosowanych w postępowaniu psychoterapeutycznym zarówno u nas, jak i za granicą — należy uznać analizę Zbigniewa Zaborowskiego jako oryginalną, zwłaszcza dlatego, że można określić prawidłowy charakter stosunku psychoterapeutycznego w świetle koncepcji wyrównania.

Teoria nagrody i kary w stosunkach interpersonalnych ma już dość bogatą literaturę zgromadzoną przez profesjonalnie zainteresowanych tym sposobem oddziaływania na człowieka — pedagogów, psychologów i socjologów, jednak ujęcie tych spraw przez Z. Zaborowskiego, zwłaszcza jego oceny teorii nagrody i kary, wskazanie na czynniki ograniczające ważność prawa nagrody i kary — godna jest wnikliwego przestudiowania.

Pośród różnych ujęć i koncepcji stosunków międzyludzkich wyodrębnił autor, często krytykowaną współcześnie, psychoanalityczną koncepcję stosunków międzyludzkich. Przedmiotem analizy uczynił psychoanalityczną koncepcję stosunków międzyludzkich jako różnego rodzaju zależności między partnerami. Akcentując dynamikę stosunków międzyludzkich wskazał na różnorodność typów stosunków międzyludzkich. Ponadto przedstawił podział i charakterystykę stosunków przeprowadzonych przez S. R. Slavsona w jego nie tłumaczonej dotąd książce. Koncepcję psychoanalizy rozpatruje autor jako pewną propozycję teoretyczną, która po uściśleniach i ograniczeniach zakresu hipotez może stanowić inspirację w budowie naukowej teorii stosunków międzyludzkich.

Omawiając ważniejsze koncepcje teoretyczne zajmujące się wyjaśnieniem funkcjonowania stosunków interpersonalnych scharakteryzował autor głównie te, które są reprezentatywne dla danej teorii, np. teorię Heidera uważaną za reprezentatywną dla teorii kognitywnych, teorię Thibaut-Kelleya dla ogólnych teorii zachowania; tym samym przyczynił się do upowszechnienia ich w naszym kraju, gdzie dotąd były raczej mało znane.

Na końcu pracy znajdzie czytelnik rozdział przedstawiający skonstruowaną przez Zbigniewa Zaborowskiego ogólną teorię stosunków międzyludzkich. Nazwał ją teorią równowagi interpersonalnej.

Aczkolwiek praca powyższa będąca na bardzo wysokim poziomie naukowym wymaga od czytelnika niemałego przygotowania intelektualnego w celu należytego jej percepcji, to jednak poprzez jasny i szczegółowy opis i analizę stworzonej przez siebie koncepcji przybliżył tę tematykę zainteresowanym problematyką przedstawicielom różnych dyscyplin. W rozdziale tym poznać mogą zarówno pojęcie równowagi, jak i jej znaczenia intrapersonalne i interpersonalne, typy równowagi, jej społeczne determinanty. Interesujące informacje zawiera paragraf o waloryzacji interpersonalnej, co pozwala na nowo odczytać problemy atrakcyjności. Wykazano tu, jak ściśle waloryzacja interpersonalna zależy od poziomu stopnia adekwatności samooceny jednostki, do czego prowadzi samoocena ambiwalentna, jak przebiegać może dynamika waloryzacji. Omówiono też potrzebę równowagi interpersonalnej, a także dominację i władzę w tych stosunkach, ukazano, jak się ma do siebie przystosowanie i równowaga, jaka jest relatywna wartość określonych parametrów w stosunkach międzyludzkich, co za sobą niesie zachwianie równowagi interpersonalnej i jak można ją zwiększać czy przywracać.

Na zakończenie rozpatruje autor teorie samooceny, które to stanowią w psychologii społecznej nurt stosunkowo świeży. Mówiąc o nurtach teoretycznych istniejących we współczesnej psychologii społecznej wskazuje na ich luki, ograniczenie metodologiczne oraz wzajemne relacje. Ponadto oświetla możliwości poznawcze teorii równowagi interpersonalnej, szczególnie w odniesieniu do aktualnej kontrowersji między teoriami kognitywnymi a teoriami samooceny. Wskazując na perspektywy psychologii społecznej jako dyscypliny traktującej o społecznych wa-

runkach kształtujących jednostkę ludzką autor akcentuje humanistyczne perspektywy tej nauki.

Trzeba podkreślić, iż ukazanie się „Stosunków międzyludzkich” przełamuje u nas impas w tej dyscyplinie, której rozwój nie dorównywał od strony ilościowej i jakościowej standardom światowych ośrodków badawczych.

Można wyrazić przekonanie, iż omawianą książką autor przyczynił się do ożywienia badań nad mechanizmami funkcjonowania stosunków międzyludzkich i metodami ich doskonalenia.

Książka ta opatrzona jest bardzo bogatą bibliografią zarówno krajową, jak i zagraniczną.

FELICJA BORZYSZKOWSKA-SĘKOWSKA

### TADEUSZ NOWACKI: TEORETYCZNE PODSTAWY OPRACOWAŃ METODYCZNYCH

Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1976,  
Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, — Wydawnictwo PAN, ss. 216,  
cena zł 40.—

Tadeusz Nowacki jest autorem wielu interesujących prac z dziedziny dydaktyki szkolnictwa zawodowego. Do jego rozważań na temat opracowań metodycznych dla nauczycieli szkół zawodowych możemy więc odnieść się z pełnym zaufaniem.

Książka zatytułowana „Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych” jest adresowana do autorów metodyk nauczania różnych specjalności objętych planem kształcenia zawodowego.

W niniejszym opracowaniu chciałabym wykazać wielostronną przydatność wspomnianej pozycji. Zawiera ona bowiem dokładny instruktaż metodyczny, przedstawiony w sposób syntetyczny i uporządkowany, który mogą wykorzystać zarówno czynni nauczyciele, jak i kandydaci na nauczycieli.

Autor wychodzi ze słusznego założenia, że opracowania metodyczne nie mogą stanowić wartości samoistnych. W jego przekonaniu są one jak gdyby „technicznymi czy technologicznymi” środkami umożliwiającymi intensyfikację działań nauczyciela, ale ich wartość ujawnia się tylko w relacji do celów i zadań wychowania. Pełnią więc służebną rolę w kształtowaniu osobowości wychowanka (s. 12—14).

Tak sformułowane poglądy na rolę opracowań metodycznych są szczególnie ważne, gdyż liczne obserwacje wskazują na przejawy tendencji do „rzemieślniczego” kształcenia nauczycieli.

Książka T. Nowackiego jest jedną z pierwszych prób ukazania problematyki metodycznej na szerokim tle działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.

Na treść książki składa się 9 rozdziałów, z których dwa (4 i 5) stanowią niejako myśl przewodnią rozprawy.

W rozdziale 4 pt. „Klasyfikacja opracowań metodycznych” autor przedstawia klasyfikację opracowań metodycznych szkolnictwa zawodowego. Na wstępie wyjaśnia znaczenie niektórych pojęć. Opracowaniem metodycznym nazywa każdą pracę, której zawartość stanowią teoretyczne rozważania oraz informacje praktyczne dotyczące umiejętności, warunków i skuteczności stosowania instrumentarium dydaktycznego (s. 54).

- Całość opracowań została podzielona na dwie grupy:

a) metodyczne opracowania cząstkowe takie, jak projekty i opisy poszczególnych tematów, scenariusze lekcji itp.,

b) całościowe opracowania metodyczne — np. poradnik metodyczny, przewodnik metodyczny, podręcznik metodyczny, monografia metodyczna.

Wszystkie cząstkowe opracowania, które przedstawię w dalszej kolejności, autor zalicza do małych form metodycznych, w skrócie: MFM.

Ze względu na szczupłe ramy niniejszego omówienia zainteresowanych klasyfikacją czytelników odsyłam do tekstu książki (s. 54—62). Oczywiście klasyfikacja została dostosowana do potrzeb szkolnictwa zawodowego i — jak to słusznie stwierdził autor — nie wyczerpuje wszystkich możliwych rodzajów opracowań metodycznych. Może jednak stanowić podstawę do budowy podobnych klasyfikacji dla innych działów szkolnictwa.

Znaczny dorobek samego autora, a także wielu metodyków, zawarty jest w rozdziale poświęconym analizie struktury opracowań metodycznych. Godny uwagi jest wyrażony przez autora sąd, że opracowanie metodyczne nie może zawierać wywodów dydaktycznych, psychologicznych i logicznych, prowadzonych w formie ogólnej.

Teoretyczne elementy tych dyscyplin przełożone na język operacyjny metodyki winny ściśle spletać się z zagadnieniami metodycznymi przedmiotu nauczania. Próbą takiego ujęcia jest ta część rozdziału piątego, która traktuje o strukturze treści materiału nauczania. Autor wyraźnie określa zakres znaczeniowy trzech pojęć: układ, sytuacja, struktura (s. 85—86). W związku z analizą tej problematyki odwołuje się do bogatej literatury polskiej i zagranicznej.

Przyszłych autorów książek metodycznych z pewnością zainteresuje proponowany przez Tadeusza Nowackiego blokowy układ treści sklasyfikowanych opracowań.

W konstrukcji cząstkowych opracowań metodycznych dotyczących jednego tematu lub grupy tematów (np. plan lekcji, konspekt lekcji, analiza metodyczna tematu) autor uwzględnił trzy bloki:

- I — analiza funkcji,
- II — analiza struktury treści,
- III — modele rozwiązań metodycznych.

Natomiast w blokowym układzie treści podręcznika metodycznego wyodrębnił pięć elementów odpowiadających poszczególnym rozdziałom opracowania:

- I. Funkcje dydaktyczne przedmiotu;
- II. Analiza struktury treści;
- III. Modele rozwiązań metodycznych poszczególnych tematów;
- IV. Sprawdzanie i sprawdziany;
- V. Wyposażenie.

Krótkie omówienie wymienionych elementów jest konieczne chociażby dlatego, że nie wszystkie proponowane przez autora rozwiązania można przyjąć bez zastrzeżeń. Analiza funkcji danego przedmiotu polega zdaniem autora na określeniu znaczenia treści dla kształtowania umiejętności zawodowych ucznia. Analiza struktury treści ujawnia związki zachodzące między poszczególnymi elementami treści. Ma na celu wyodrębnienie podstawowych, głównych elementów treści i skupienie wokół nich pozostałych, stosownie do wykrytych między nimi relacji, co pozwoli na zlikwidowanie nadmiaru przykładów lub nieprawidłowego rozkładu przykładów.

Dalszy ciąg wyjaśnień autora dotyczy struktury umiejętności, przy tym ustalania struktury umiejętności umysłowych oraz metod analizowania, prowadzących do wykrycia struktury treści. Szkoda, że ograniczono się tylko do zasygnalizowania metod, odsyłając czytelników do opracowań specjalistycznych. Niestety, w cytowanej literaturze czytelnicy nie znajdą przykładów ujawniających strukturę układów umiejętnościowych. Myślę, że problem struktury treści i czynności zasługuje na szersze omówienie poparte przykładami. Nie zajęłoby to dużo miejsca, a zapewne rozwiązałoby wiele wątpliwości.



Analiza struktury materiału wyłania z materiału główne, ośrodkowe problemy, wokół których rozkłada się cała reszta materiału (s. 98). Te właśnie główne, węzłowe tematy proponuje autor demonstrować w postaci wzorcowych — modelowych opracowań metodycznych. Przestrzega przy tym przed podawaniem gotowych, szczegółowych rozwiązań. Mówiąc o sposobach zwraca uwagę na potrzebę ukazywania różnych sposobów rozwiązania jednego tematu. Opracowania te mogą mieć formę planu lekcji, konspektu lekcji, jeszcze lepiej — protokołu z rzeczywiście przeprowadzonej lekcji, ponieważ protokół ujawnia nie tylko czynności nauczyciela, ale również czynności i reakcje uczniów.

Dalej autor wskazuje na potrzebę unowocześnienia podręcznika metodyki. Nowoczesna metodyka — jak twierdzi — nie może się obejść bez przykładu lekcji prowadzonej problemowo, nie może też nie mieć przykładowego tekstu programowanego. W nowoczesnej metodyce dobrze byłoby też podać dla przykładu scenariusz lekcji z zastosowaniem pełnej aparatury techniki dydaktycznej (s. 101). Myślę, że w książce metodycznej powinny znaleźć odzwierciedlenie różne teorie nauczania i uczenia się, jak chociażby teoria wszechstronnego kształcenia W. Okonia, która budzi w nas należny jej podziw, ale niestety łączy się z nim niepełne i niepoprawne zrozumienie samej istoty tej teorii. Należałoby też przełożyć na język praktyki pedagogicznej model czynności poznawczych uczniów opracowany przez Konstantego Lecha.

W ogóle przy doborze przykładów rozwiązań poszczególnych tematów chodzi przecież o zademonstrowanie tych metod nauczania i uczenia się, które są najbardziej optymalne dla danego przedmiotu. Jest to trudny do spełnienia warunek użyteczności każdej książki metodycznej, ale niezbędny.

W czwartej części analizowanego rozdziału — „Sprawdzanie i sprawdziany” — czytelnik znajdzie sprecyzowane wymagania w sprawie kontroli i oceny pracy ucznia. Oprócz tradycyjnych metod sprawdzania postępów uczniów —

- 1) przepytывanie ustne,
- 2) prace pisemne,
- 3) zadania i prace praktyczne,

— autor sugeruje obserwację uczniów w toku pracy jako metodę służącą do interpretacji oceny szkolnej. Zainteresowanych tą oryginalną metodą odsyła do książki „Teczka biograficzna ucznia”<sup>1</sup>.

Nieodłączną częścią kontroli są narzędzia pomiaru. Tadeusz Nowacki ilustruje przykładami dwa narzędzia kontroli, tj. listę pytań i testy: luk i wyboru odpowiedzi.

Zamieszczone na stronie 105 pytania z psychologii nie mogą stanowić według mnie wzoru konstruowania pytań wprowadzających, informacyjnych, definicyjnych, a także uogólniających i strukturyzujących.

O walorach kontroli programowanej pisze autor na stronie 111. Dodam, że przytoczone fragmenty tekstów programowanych z użyciem testów luk i alternatywnych odpowiedzi są dobrze dobrane ze względu na kontrolę zarówno wiadomości, jak i umiejętności.

Omawiając problem kontroli autor posługuje się na przemian pojęciami: metody sprawdzania, środki kontroli. Przydałoby się uzasadnienie przyjętej tolerancji w posługiwaniu się terminami dydaktycznymi.

Ostatni blok omawianej konstrukcji stanowi rozdział o wyposażeniu. Ta część jest szczególnie ważna dla przedmiotów zawodowych. Przedstawione w tej części wskazówki do projektowania pomieszczenia pracowni i opracowywania zestawów maszyn i środków dydaktycznych mogą przydać się nie tylko nauczycielom przedmiotów zawodowych, ale także nauczycielom niektórych przedmiotów ogólnokształ-

<sup>1</sup> T. Nowacki: Teczka biograficzna ucznia. Wyd. 2 Warszawa 1974.

jących. Przy opracowywaniu zestawów autor zaleca uwzględnienie trzech zasad. Do nich należy:

- 1) zasada funkcjonalności i kompleksowości,
- 2) zasada wielofunkcyjności pomocy dydaktycznych,
- 3) zasada miniaturyzacji.

W tym rozdziale opracowania metodycznego warto chyba zamieścić regulamin pracowni, przykładowe wyposażenie i opis jednego czy dwóch zajęć ilustrujących wykorzystanie wybranych środków dydaktycznych.

Na treść siódmego rozdziału książki składają się przykłady szeroko pojętych zajęć. Przez zajęcia rozumie Autor pewną formę działalności dydaktyczno-wychowawczej. Zajęcie to lekcja, wycieczka, praktyka w zakładach pracy itp. Najwięcej miejsca poświęcono planom i konspektom lekcji. Przykłady przedrukowano z książki: „Praktyczne nauczanie zawodu”<sup>2</sup> „Przykłady lekcji problemowych”<sup>3</sup> Konspekt lekcji w opracowaniu M. Paściak można uznać za wzorcowy. Jest on dobrą ilustracją uczenia się przez odkrywanie. Inne przykłady opracowań nie odznaczają się szczególnymi walorami. Konstrukcja ich jest mało przejrzysta, a treści ujęte zbyt schematycznie. Przy tym trudno doszukać się w nich odzwierciedlenia trzech dróg uczenia problemowego: odkrywczej, wynalazczej i optymalnego planu działania. A właśnie miały być ilustracją tego rodzaju zamierzeń Autora.

Zamieszczony w tym samym rozdziale tekst programowany stanowi niewątpliwie dużą pomoc dla podejmujących własne próby w tym zakresie.

Wypada jednak dodać, że nie wydaje się, by był metodologicznie trafny postulat analizowania w książce metodycznej wszystkich rodzajów opracowań z rozkładami materiału włącznie.

Ostatni rozdział książki Tadeusza Nowackiego poświęcony jest ustaleniom terminologicznym. Autor wyjaśnia znaczenie niektórych terminów używanych w dydaktyce zawodowej. Wskazuje na niebezpieczeństwo wynikające z mechanicznego przenoszenia terminologii dydaktyki ogólnej na grunt dydaktyki zawodowej. Jako przykład podaje różne znaczenie pojęcia zasady wiązania teorii z praktyką. Ciekawe rozważania o języku, jakim powinien posługiwać się autor opracowania metodycznego, należało moim zdaniem umieścić wcześniej. Uściślenie terminów specjalistycznych dla dydaktyków szkolnictwa zawodowego umożliwiłoby lepszą percepcję treści czytanej książki. Ta drobna uwaga nie obniża wartości rozdziału dziewiątego — „Pojęcia i język”. Sądzę, że czytelnicy zaakceptują wymogi Autora odnośnie funkcji poznawczo-komunikatywnej języka opracowań metodycznych.

Książka Tadeusza Nowackiego „Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych” jest cenną pozycją naukową. Jest to pierwsza książka, która podejmuje próbę wypracowania metodologii podręcznika metodyki. Jakkolwiek adresowana jest do autorów wszelkich opracowań metodycznych, to osobiście poleciłabym ją także zakładom kształcenia nauczycieli i wykładowcom dydaktyki oraz ośrodkom metodycznym doskonalącym nauczycieli.

GENOWEFA KUFIT

<sup>2</sup> W. Torbus: Praktyczne nauczanie zawodu. Wyd. 2, Warszawa 1972, BKZ.

<sup>3</sup> Przykłady lekcji problemowych. Wyd. 2, Warszawa 1975, BKZ.

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W polskich czasopismach pedagogicznych coraz częściej pojawiają się dyskusje i relacje z dyskusji. Tym światem wartości, który zaczyna pasjonować, są programy nauczania, a powinny być również i zapewne będą podręczniki jako materializacja koncepcji zrodzonych w procesie szukania nowego i lepszego. Na warstwą sprawozdawczy wzięłam trzy czasopisma: *Nową Szkołę*, *Problemy Opiekun-czo-Wychowawcze* i *Oświatę i Wychowanie*. W każdym jest coś nowego, co warto przemyśleć i dyskutować. Charakterystyczne, co również jest w pewnym stopniu nowością, że mniej jest autorytatywnego narzucania gotowych recept, więcej poddawania projektów do przemyślenia.

## ZAWSZE WŚRÓD NAUCZYCIELI

Pod takim znamienym tytułem *Nowa Szkoła* zamieszcza w numerze 1 wywiad z prof. drem hab. Janem Kulpą. Chwalebna jest praktyka, by w ramach cyklu o zasłużonych dla oświaty i wychowania uczonych i działaczy charakteryzować dorobek w zakresie nauk pedagogicznych. Wymienię kilka sylwetek z ostatnich miesięcy: prof. dr Julian Krzyżanowski, prof. dr Romana Miller, prof. dr Janina Doroszewska, prof. Tadeusz Kotarbiński. W numerze styczniowym jest wypowiedź prof. dra hab. Jana Kulpy. Zwracając w przeglądzie uwagę na kontynuowany z numeru na numer pisma cykl, chciałbym podkreślić, widoczny w każdej wypowiedzi, dorobek w zakresie myśli pedagogicznej i w działaniu.

Zacnę od wywiadu ostatnio zamieszczonego z prof. Janem Kulpą. O czym mówić nauczycielom, wychowawcom? Przede wszystkim, że był zawsze wśród nauczycieli. Zarówno wówczas, gdy z dawien dawna uprawiał kształcenie ustawiczne, wyrabiając właściwe techniki pracy umysłowej, gdy doskonalili metody kształcenia zawodowego nauczycieli. Kończy wyznaniem: „W uczelni pedagogicznej — w moim przekonaniu, któremu jestem wierny przez całe życie — nauki pedagogiczne muszą być pierwszymi wśród równych. Jeżeli takie stanowiska nie zajmują, to niedobrze dla uczelni. Myśl, jak sądzę, jak najbardziej słuszna, a wcale nie respektowana przez rozpychającą się mnogość dyscyplin.

Sylwetka prof. Tadeusza Kotarbińskiego (nr 9/76) jest zilustrowana fragmentem „Medytacji o życiu godziwym”. Zacytuję pierwsze zdania z tego fragmentu, gdyż są bardzo charakterystyczne i dostosowane do roli nauczyciela w społeczeństwie: „Hasło dobrej roboty ma powab w oczach aktywnych. A porywa takie osoby bądź po prostu chęć robienia czegoś godnego trudu, bądź wielkość i nowość, a więc wybitnie twórczy charakter spodziewanego osiągnięcia, bądź perspektywa dania wyrazu odrębnym cechom własnej indywidualności, bądź wreszcie samo mistrzostwo techniczne, piękno znakomicie skutecznego i sprawnego wykonywania działań przedsięwziętych”. Chciałoby się powiedzieć: oto medytacja nauczyciela na dzień powszedni i święto, oto myśli do dyskusji w gronie przyjaciół i z sobą samym w chwilach krytycznego patrzenia na pracę własną i cudzą...

Z wypowiedzi prof. Romany Miller zacytuję zdanie, kończące refleksje nad własną pracą i potrzebami społecznymi. „Obecnie zajmuję się tak bardzo istotnym dla demokratyzacji społeczeństwa zagadnieniem wyrównywania startu szkolnego w mieście i na wsi. Chcę je przedstawić zarówno jako start do przedszkola i szkoły, jak i start do zawodu, do uczestnictwa w kulturze i do działalności społecznej. W ten sposób całość wychowania przedstawiałaby się jako szereg etapów, w któ-

rych startuje się do samodzielnego życia i edukacji permanentnej". Edukacja permanentna nie daje twórczym umysłom spokoju. A jest tak ważna i tak trudna do rozumnego realizowania.

W tym samym numerze (6) jest też wypowiedź prof. dr Janiny Doroszewskiej. Wspomina ludzi, z którymi zetknęło ją życie: Stefania Sempołowska, prof. J. Bogdanowicz, prof. Szenajch, prof. M. Michałowicz, wyznaje: „Od początku mego życia los był dla mnie tak niezwykle hojny, że obdarzał mnie bliskimi kontaktami ze szczególnie wspaniałymi ludźmi, wśród których nie można rosnąć inaczej, jak wśród atmosfery spraw najszerzej rozumianej pedagogiki specjalnej, jako niesienia pomocy ludziom szczególnie jej potrzebującym”. Cytuje też napis, jaki został wykuty na grobie Marii Grzegorzewskiej: „Wyrównywanie krzywd upośledzonym i niedostosowanym społecznie stało się nakazem mego życia”.

Refleksja: jak wiele można się dowiedzieć i nauczyć przez wsłuchiwanie się w żywy nurt wypowiedzi prawdziwego człowieka, jeśli wypowiedzi odzwierciedlają prawdziwe jego życie!

### ŚWIAT WARTOŚCI MŁODZIEŻY

Interesującą relacją z badań nad światem wartości młodzieży przedstawia w numerze 10 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* Krystyna Kuczyńska. Wypowiedzi pochodzą od 3493 osób z 17 miejscowości. Cel badań: jaka jest ranga wartości naczelných uznawanych przez młodzież. Z badań wynika, że młodzież odczuwa w wysokim stopniu potrzebę wzoru postępowania: 85,1% wypowiedziało się twierdząco, a tylko 6,7% wzór nie jest potrzebny, reszta nie miała na ten temat zdania. Wynik ten autorka tak komentuje: „Tak wysoki odsetek odpowiedzi pozytywnych jest dowodem na to, że młodzież deklaruje potrzebę bohatera — wzoru, obdarzonego zespołem cech i wartości osobowych, godnych naśladownictwa”.

Wzory czerpie młodzież z różnych źródeł: ludzie realnie istniejący są wzorem dla 17,7%, film i literatura — 17,1% i 16,9%. Różnice więc niewielkie. Źródła innych wzorów: prasa, rodzina, środowisko rówieśnicze, najmniej telewizja i radio. Jest to nieco dziwne, gdy się weźmie pod uwagę atrakcyjność jednego i drugiego, szczególnie telewizji. Autorka tak to tłumaczy: „...żywy człowiek jest w najpełniejszym stopniu nośnikiem wzorów postępowania”. I jeszcze jedno: „Młodzież chłopska wyraźnie wyżej od pozostałych grup młodzieży ceni rodzinę jako dostarczycielkę wzorów postępowania. Młodzież inteligentka przede wszystkim modeluje cechy innych ludzi i naśladuje bohaterów literackich”. Chciałoby się tu otrzymać interpretację tego zjawiska, gdyż podanie jedynie danych liczbowych nie wskazuje przyczyn.

W dalszym ciągu autorka analizuje wartości według stopnia wyboru wśród badanych. Oto zagadnienia: 1) relacja człowiek i inni ludzie; 15,3% badanych postawiło na pierwszym miejscu takie postępowanie, aby przyczynić się do szczęścia i dobra innych ludzi, ale jednocześnie 18,3% młodzieży wyżej stawia wartość: znaleźć przyjaciela, życzliwość i przyjaźń ludzką, a tylko 0,9% pracować bezinteresownie na rzecz innych ludzi; 2) dla 24,7% badanych naczelną wartością stanowi kształtowanie pożądaných cech — takich jak rozwijanie sprawności intelektualnej, rzetelności i sumiennosci w pracy; 3) silnie cenioną przez młodzież wartością jest rodzina; jedna z wypowiedzi: „Chcemy wprowadzić do naszego życia ustawicznie popędzanego coraz to nowymi zdobyciami techniki trochę romantyzmu, spokojnego szczęścia, a zwiążując się z drugim człowiekiem szukamy w nim przede wszystkim przyjaciela i nie jesteśmy tak zimni i bezideowi, jak usiłują to nam wmówić starsi”.

Inne wartości wymieniane przez młodzież: kultura (10,2%), praca zawodowa

(2,9%), przyroda, jej ochrona (2%). Najmniej cenione są przez młodzież wartości konsumpcyjne.

Podsumowując wyniki badań, autorka tak m.in. pisze: „W świetle uzyskanych informacji podważone zostało twierdzenie o konsumpcyjnych nastawieniach młodzieży, o jej bezideowości i egoizmie. Raczej wprost przeciwnie, to właśnie młodzież jest wyznawcą ideałów najbardziej wzniosłych: humanizmu, braterstwa między ludźmi, miłości dla własnego kraju”.

W tym samym numerze *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* jest seria artykułów z historii opieki nad dzieckiem (Helena Radlińska, Janusz Korczak, Kazimierz Jeżewski, Mania Grzegorzewska) oraz informacje o opiece nad dziećmi i młodzieżą w Związku Radzieckim, w NRD, w Holandii i w Czechosłowacji.

## PRZEDSZKOLNE DYSPROPORCJE

W sierpniu br. odbędzie się w Warszawie Światowy Kongres Wychowania Przedшкоlnego. Sygnalizując niecodzienne zdarzenie, zwrócę tutaj uwagę na dyskusję, jaka toczy się na łamach *Oświaty i Wychowania* na temat właśnie wychowania przedszkolnego. W numerze 21 wypowiada się m.in. prof. dr Jerzy Wołczyk. W związłym artykule zawarta jest bogata i różnorodna treść, jak również pokazane są obserwowane nie tylko zresztą u nas pewne dysproporcje. Oto niektóre elementy tych dysproporcji:

1. W wieku wczesnoszkolnym mamy 3927 tys. dzieci; w miastach zamieszkuje 1996 tys., a na wsi 1931 tys. Prognozy mówią, że w 1980 r. w tej grupie wieku będzie 4 492 500 dzieci, w tym 2461 tys. w miastach, a 2030 tys. na wsi. Autor taki daje przy tym komentarz: „W stosunku do tej grupy wieku potrzebna jest... pełna i wszechstronna koncepcja pracy wychowawczej, opiekuńczej, kształcącej, społecznej oraz określenie roli i udziału w tej koncepcji... poszczególnych środowisk wychowawczych”. Czy mamy taką koncepcję? Chyba nie, co autor tak wyjaśnia: „Jakie warunki powinniśmy w najbliższym czasie spełnić, ażeby osiągnąć zadowalający stan w tej dziedzinie? Oto pytanie, na które w trakcie zainicjowanej tu dyskusji należałoby odpowiedzieć”. Jest koncepcja czy jej nie ma? Jak dojść do wypracowania koncepcji? Problem trudny. Cykl artykułów jest dobrym przykiem.

2. W stosunku do dzieci 6-letnich wychowanie przedszkolne kształtuje się na poziomie 90% i wskaźnik ten ma tendencje wzrostowe. „I mamy oto świadomie ukształtowaną dysproporcję pomiędzy powszechnością przedszkola w przypadku 6-latków oraz upowszechnienia przedszkola w przypadku niższych grup wieku”. Zadanie: zmniejszyć dysproporcję. A problem jest ten, jak dojść do tego, by upowszechnić przedszkola na wsi i w nowo budowanych osiedlach w miastach. Bo wszystkie badania wykazują różnice pomiędzy poziomem i rozwojem dzieci w mieście i na wsi. Usunięcie tych dysproporcji jest wielkim problemem, a bardzo trudnym do rozwiązania. „Cała nasza polityka oświatowa jest zorientowana na przezwycięzenie tych dysproporcji. Ostrość sytuacji widzi autor szczególnie w odniesieniu do nowych osiedli, w których mieszkają przeważnie młodzi rodzice.

3. Był czas, że dużo się mówiło i pisało o klasie przedszkolnej z dziećmi 6-letnimi. Autor odcina się zdecydowanie od tej koncepcji. Pisze: „Bardzo bym się obawiał tych tendencji, które chcą zrobić z przedszkola szkołę, podobnie jak bardzo bym się obawiał tendencji, które chcą już w klasie pierwszej stosować wszystkie formy typowo szkolne. Chciałbym zaakcentować, że jestem orędownikiem edukacji, w której treści i formy szkoły i przedszkola wzajemnie się przenikają”. Jest to powiedziane jasno i widzieć to trzeba również w koncepcji kształcenia nauczycieli.

4. Zanotuję jeszcze jedną dysproporcję, która acz natury nie zasadniczej, to charakterystyczna. Autor notuje: „Mamy obecnie 30 586 nauczycielek przedszkoli i... jednego nauczyciela przedszkola”. Inne dane liczbowe, też charakterystyczne: obecnie pracuje w przedszkolach 1407 osób z wyższym wykształceniem, a 26 292 ze średnim na poziomie liceum. W perspektywie, i to niedalekiej, należałoby widzieć 1/3 kadry nauczycieli przedszkoli z wyższym wykształceniem.

W dyskusji o przedszkolach zabiera w tym samym numerze pisma głos wielu autorów: Z. Rabicki, E. Orlof, A. Gerszberg, R. Więckowski, H. Ratyńska, K. Rafa, J. Janusz i wielu innych.

\* \* \*

Prof. Jan Kulpa w cytowanej wyżej wypowiedzi sformułował wytyczną, którą warto tutaj na zakończenie zacytować: „W naukach pedagogicznych i dydaktykach szczegółowych chcielibyśmy położyć nacisk na odnowę metod nauczania i wychowania. Mówię »odnowę« dlatego, że te różnorodne bardzo dobre metody były od wieku stosowane przez najlepszych nauczycieli. Trzeba je wydobyć, naukowo »podeprzeć« i upowszechnić. Chodziłoby również o większą aktywizację uczniów, rozwój myślenia i o ile to możliwe — łączenie myślenia z działaniem”.

STANISŁAW NOWACZYK

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Treścią niniejszego przeglądu radzieckich czasopism pedagogicznych będzie omówienie artykułu N. D. Małachowa z Ministerstwa Oświaty ZSRR na temat średniego (wieczorowego) szkolnictwa dla pracujących w Związku Radzieckim<sup>1</sup>.

We wstępie artykułu autor stwierdza, iż w zakończeniu przejścia do powszechności kształcenia młodego pokolenia na poziomie średnim szkoła wieczorowa odegrała wyjątkowo ważną rolę. Np. w roku szkolnym 1975/76 z powodzeniem wykonany został największy w całej historii szkoły wieczorowej plan — w ławkach szkolnych zasiadło 4 mln 933 tys. młodzieży pracującej. W ostatnich latach naukę z pracą zawodową łączy ponad 700 tys. absolwentów młodzieżowej szkoły ośmioletniej, około 800 tys. uczniów szkół zawodowo-technicznych typu ogólnego i ponad 3,4 mln pracowników zatrudnionych w produkcji. Podniesienie ogólnego poziomu pracujących, nie tylko młodzieży, lecz również całego narodu, to — zdaniem autora — ważne zadanie socjalne. Odpowiada ono interesom jednostki: wiedza wzbogaca i poszerza świat duchowy człowieka, a tym samym odpowiada wymaganiom społeczeństwa, dzisiejszej jego ekonomice: pięcioletnia efektywności i jakości w każdej sferze pracy oczekuje na pracowników wykształconych i kulturalnych. Zrozumiałe, że również przed szkołami wieczorowymi stają nowe zadania.

Powszechne wykształcenie ludności to, jak stwierdza N. D. Małachow, pryncypialna polityka KPZR, której początki datują się już w pierwszych latach władzy radzieckiej. W tym czasie w kraju na 160 mln ludności ponad 100 mln było analfabetami. Obecnie nie tylko zakończone zostało przejście do powszechnego kształcenia dzieci na poziomie średnim, lecz ponad 117 mln obywateli radzieckich posiada średnie (pełne i niepełne) i wyższe wykształcenie. Następuje szybkie intelektualne zbliżenie się klasy robotniczej z inteligencją inżyniersko-techniczną

<sup>1</sup> Por. N. D. Małachow: Każdomu trużeniku — średnie obrazowanie. *Sowietskaja Piedadogika* 1976, nr 12, s. 22—30.

o czym świadczy niżej podane zestawienie, w którym przedstawiony jest poziom wykształcenia ludności zatrudnionej w gospodarce narodowej (na 1000 osób posiada wykształcenie wyższe i średnie — pełne i niepełne):

Wyszczególnienie	Lata			
	1939	1959	1970	1975
Ludność zatrudniona w gospodarce narodowej.	123	433	653	751
Z liczby tej posiada wykształcenie:				
wyższe ukończone	13	33	65	84
nie ukończone wyższe, średnie i niepełne średnie	110	400	588	667
robotnicy	84	396	586	697
kołchoźnicy	18	226	393	512

Z powyższych danych wynika, że ponad 66% robotników posiada średnie (pełne i niepełne) i wyższe wykształcenie, podczas gdy 30 lat temu takich robotników było tylko 9%. W systemie kształcenia permanentnego Związku Radzieckiego różnymi formami nauczania objętych jest 90 mln osób, a z nich w szkole ogólnokształcącej (masowej i wieczorowej) — 48,8 mln osób.

Niezależnie od tego — stwierdza N. D. Małachow — około 1/3 robotników nie ukończyło do tej pory szkoły ośmioletniej, a z młodzieży pracującej nie posiada wykształcenia średniego 13%. Dla nich podstawową drogą do średniego wykształcenia jest właśnie szkoła wieczorowa. Jeżeli w 1970 roku liczba uczniów szkół wieczorowych wynosiła 3 mln 743 tys. osób, w 1975 r. — 4 mln 983 tys., to w 1976 r. — 4 mln 807 tys., w 1977 r. — 4 mln 696 tys. i w 1980 r. — 4 mln 617 tys. młodych pracowników.

Będąc drugim pod względem masowości kanałem średniego wykształcenia, szkoła wieczorowa wypuściła w ciągu ostatnich 18 lat ponad 17 mln młodzieży pracującej ze świadectwami szkoły średniej. Autor pisze, iż przed dziesiątą pięcioletką postawiono poważne zadanie — zwiększenie liczby absolwentów o 274 tys.; w 1980 r. liczba absolwentów wynosić będzie 1079 tys. osób, a ogółem za ten okres ukończy wieczorową szkołę średnią ponad 5 mln, co stanowi 1,5 mln osób więcej niż wzmianowanej pięcioletce.

Zadanie maksymalnego wzrostu liczby uczniów szkół wieczorowych jest — według autora — nadal centralnym zadaniem, ponieważ brak średniego wykształcenia hamuje wzrost wytwórczości i kultury pracy. N. D. Małachow powołując się na socjologów radzieckich stwierdza, iż ukończenie każdej klasy średniej szkoły wieczorowej (od IX do XI) przyspiesza przyswojenie nowych rodzajów pracy o 50%. Wydajność pracy absolwentów szkoły wieczorowej jest o 25% wyższa, a okres nauki produkcyjnej i przekwalifikowania się jest o 20% krótszy, niż u tych którzy nie posiadają wykształcenia średniego. Masowe wciągnięcie młodzieży pracującej do nauki wywołało konieczność dwukrotnego (do 40 tys.) zwiększenia liczby instytucji ogólnokształcących — szkół i punktów naukowo-konsultacyjnych, w których prowadzi zajęcia ponad 400 tys. nauczycieli.

W dalszej części artykułu autor pisze, że zadania w dziedzinie podnoszenia ogólnokształcącego poziomu ludności, przewidziane przez XXV Zjazd KPZR, dyktują konieczność poszerzenia sfery działalności systemu nauczania bez oderwania od



produkcji i poszukiwania innych jego funkcji z uwzględnieniem zapotrzebowania pracujących. Poszerzenie sfery działania systemu kształcenia bez odrywania od pracy pozwala — zdaniem autora — przypuszczać, że w przyszłości nastąpi stopniowe zlewanie się szkół wieczorowych z aktualnie istniejącymi różnorodnymi ośrodkami kształcenia zawodowego dorosłych. W wyniku tego pracujący i nie posiadający średniego wykształcenia będą mogli je zdobywać, a posiadający już to wykształcenie będą mogli podnosić swój poziom kulturalny, kwalifikacje zawodowe, a także uzyskać niezbędne przygotowanie do wstąpienia do szkół wyższych. Jednak, jak stwierdza N. D. Małachow, są to zagadnienia przyszłości, natomiast obecnie należy podjąć bardziej energiczne środki po to, aby objąć nauką młodzież, która nie posiada jeszcze wykształcenia na poziomie szkoły ośmioletniej. W ostatnich latach liczba absolwentów klas ósmych szkół wieczorowych obniża się bez uzasadnienia, bowiem z liczby młodych ludzi w wieku do 30 lat, posiadających nie zakończone wykształcenie ośmioletnie, uczy się dalej jedynie 10%, gdy tymczasem w klasach starszych szkoły wieczorowej, w średnich szkołach zawodowo-technicznych i średnich szkołach specjalistycznych uczy się 41% młodzieży bez wykształcenia średniego.

Autor uważa, że dla młodzieży robotniczej najlepszą drogą uzyskania średniego wykształcenia jest łączenie przygotowania ogólnokształcącego z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych. Dlatego też postuluje szerszy rozwój sieci średnich szkół zawodowych. Jednocześnie należy — jego zdaniem — gwałtownie podnieść efektywność pracy szkół wieczorowych, która nadal jeszcze nie odpowiada współczesnym wymaganiom. Np. w latach minionej pięcioletki do poziomu pełnego wykształcenia średniego zostało doprowadzone jedynie 15% potencjalnego kontyngentu. Przy czym charakterystyczna jest skrajna nierównomierność wymienionych wskaźników: na Ukrainie — 24%, na Białorusi — 17, w Azerbejdżanie i Uzbekistanie — 15, w RFSRR — 10, w Tadżykistanie i Turkmenii — 6, w Estonii — 7%. Z tego wypływa wniosek o konieczności stałego rozwoju systemu nauczania bez odrywania od pracy, tym bardziej że znaczny kontyngent młodzieży będzie wstępować do normalnych szkół zawodowo-technicznych i względna część tej młodzieży będzie wzrastać.

Inny problem poruszany przez autora to podniesienie jakości nauczania w szkole wieczorowej (zmianowej). Mimo pozytywnych rezultatów, osiągniętych przez szkoły wieczorowe, stwierdza się wielką rozpiętość np. w poziomie pracy w zakresie utrzymania kontyngentów: w Litewskiej SRR odsiew wynosił 2,6%, w Ukraińskiej SRR — 8,6, w RFSRR — 15,3, w Estońskiej SRR — 19,2%. W sumie — stwierdza N. D. Małachow — ubytek uczniów ze szkół wieczorowych jest zbyt wysoki. Z 1 mln 488 tys. uczących się trzy lata temu w klasach dziewiątych w 1975 r. ukończyło szkołę 839,5 tys. osób, tj. 56,4%.

W dalszym ciągu — zdaniem autora — palącą sprawą jest zabezpieczenie obecności na zajęciach, która z reguły nie przekracza 60%. Oczywiście taka sytuacja wpływa na sprawność nauczania: trójka stanowi do tej pory podstawową ocenę wielkości uczniów. N. D. Małachow podkreśla ten fakt, że ponad 60% młodzieży, która opuściła szkołę, czyni to w pierwszych miesiącach roku szkolnego. Dzieje się tak dlatego, że część młodych ludzi poddawana jest wpływowi agitacji jedynie przed początkiem roku szkolnego i w związku z tym składa podania do szkół bez sprecyzowanej wyraźnie motywacji do nauki. Nie są oni przygotowani również pod względem pedagogicznym. Badania wykazały, że z powodu braku samoorganizacji i samokontroli w nauce odpada 51% uczniów, z powodu nieumiejętności przyswajania materiału nauczania — 32%, z przyczyn produkcyjnych — 17%.

Z posiadanych przez autora danych sprawozdawczych wynika, że poziom wykształcenia młodzieży pracującej w różnych gałęziach gospodarki jest bardzo różny. Np. w przemyśle lotniczym i okrętowym uczy się co trzeci młody robotnik,

który nie posiada średniego wykształcenia, w przedsiębiorstwach przemysłu elektrotechnicznego, elektronicznego i radiowego objęta nauką jest połowa potencjalnego kontyngentu. Jednocześnie w transporcie kolejowym nie posiada średniego wykształcenia i nie uczy się 56% młodych ludzi. Szczególnie wielką liczbę młodzieży bez średniego wykształcenia odnotowuje się w budownictwie, rolnictwie, przemyśle drzewnym, w sferze usług.

Autor stwierdza, iż poza różnicami w poziomie wykształcenia młodzieży według gałęzi gospodarki narodowej istnieje podobna sytuacja, jeżeli chodzi o poszczególne republiki. W 1975 r. w Azerbejdżanie objętych nauką było 66% młodych pracowników, w Uzbekistanie i na Ukrainie — 56, w Kirgizji i Białorusi — 50, Kazachstanie, Gruzji, Armenii i Federacji Rosyjskiej — 47, Mołdawii — 42, Litwie, Łotwie i Estonii — 40, Tadżykistanie i Turkmenii — 39%. Ten właśnie wskaźnik — zdaniem autora — powinien być brany pod uwagę przy określaniu zadań planowych dla republik pod względem wielkości rozmiarów kształcenia młodzieży pracującej na poziomie średnim.

W dalszej części artykułu autor omawia problem rozwoju doskonalenia szkoły wieczorowej. Wieloletnia praktyka w tym zakresie wskazuje, że główna linia doskonalenia szkoły wieczorowej powinna przebiegać we współdziałaniu z przedsiębiorstwami. Dla potwierdzenia słuszności wysuniętego wniosku N. D. Małachow przytacza szereg przykładów takiego współdziałania.

Spśród szeregu problemów, które autor omawia w swoim artykule, zwrócimy jeszcze uwagę Czytelnika na jedno zjawisko, jakie wystąpiło w radzieckiej szkole wieczorowej.

Analiza współczesnych tendencji w systemie kształcenia bez odrywania od pracy wskazuje, że następuje proces dalszego obniżania wieku uczących się. Aktualnie — jak pisze autor — 85% uczniów skoncentrowanych jest w klasach IX—XI, a ponad 60% z nich — to ludzie młodzi w wieku do 20 lat.

Tak więc — stwierdza autor — była szkoła dorosłych z jednej strony silnie „odmłodziła się”, a z drugiej strony nastąpiło gwałtowne zróżnicowanie wieku uczących się. W 1969 r. uczniowie w wieku do 17 lat stanowili 20,6% (539 tys.), w 1970 r. — 31,7% (1 mln 100 tys.); w wieku od 18 do 20 lat — odpowiednio 878 tys. i 1 mln 200 tys.; ponad 21 lat — 46 i 35%. W 1976 r. — według N. D. Małachowa — procesy te jeszcze bardziej pogłębiły się. I tak, młodsza grupa — do 16 lat włącznie stanowiła 18,6% ogólnego kontyngentu (ponad 900 tys.), młodzież od 17—18 lat — 27% (1 mln 305 tys.), 20—24 lat — 22,7% (1 mln 105 tys.), 25 lat i starsi — 21,4% (ponad 1 mln). Tak więc młodzież w wieku do 19 lat włącznie stanowi 55,9%.

W szkołach wieczorowych mężczyźni stanowią większość, bo 67,5%. Wśród nich żonaty jest 25%, a posiadających dzieci 20,2%. Wśród kobiet — odpowiednio 26,4% i 18,9%. Średnio rodziny stanowią 27,5%. Uczniów mieszkających z rodzicami jest 53,3%, posiadających własną powierzchnię mieszkalną — 30% i mieszkających w internatach — 11%.

Jeżeli chodzi o skład zawodowy uczniów, to robotnicy stanowią 67%, uczniowie szkół zawodowo-technicznych — 18, pracownicy umysłowi — 9, nie pracujących z różnych przyczyn — 6%. W strukturze zawodowej autor wyodrębnia robotników kwalifikowanych — 42%, niekwalifikowanych — 25%, przyuczonych do zawodu — 17, urzędników — 9, pracujących w sferze usług — 6%.

N. D. Małachow stwierdza, iż na aktywność społeczną pozytywnie wpływa wiek, staż pracy i nauka w szkole wieczorowej. Tak np. w grupach do 17 lat jest 35% członków Komsomołu, 18—20 lat — 58%, w 21—25 lat — 60% Komsomolców i 10% członków KPZR.

Przytoczone przez autora dane świadczą o tym, że chociaż współczesna szkoła

wieczorowa mocno „odmłodziła się”, to w jej składzie dominuje klasa robotnicza, wykwalifikowani pracownicy, młodzież aktywna społecznie.

Trzeba to — jego zdaniem — uwzględnić w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół na równi z tym, że do kolektywów uczniowskich razem z ludźmi dojrzałymi, żonatymi coraz częściej przychodzi młodzież z nieukształtowanymi zainteresowaniami do nauki, a także z nieumiejętnością łączenia pracy z zajęciami w szkole.

W zakończeniu artykułu N. D. Małachow podkreśla, że szkoła wieczorowa w Związku Radzieckim osiągnęła niebywały wzrost liczby uczniów, umocnił się jej autorytet, wzrosło zainteresowanie się nią ze strony związków zawodowych, Komсомоłu i zakładów pracy. Zadaniem szkoły wieczorowej jest — według autora — wniesienie swego udziału do ogólnonarodowego ruchu o efektywność i jakość, który rozpowszechnił się w Związku Radzieckim — zgodnie z uchwałami XXV Zjazdu KPZR.

JÓZEF ZALEWSKI

## WISSENSCHAFTLICHE ZEITSCHRIFT DER UNIVERSITÄT ROSTOCK (1975, nr 10)

Na Sympozjum Pedeutologicznym, zorganizowanym przez Instytut Kształcenia Nauczycieli w r. 1975 w Puławach, zwróciło na siebie uwagę sprawozdanie z badań ośrodka badawczego w Rostocku, którym kieruje prof. Heinz Grassel. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu w Rostocku* przynoszą dalsze doniesienia z tej dziedziny. Treść niektórych z nich pragniemy przedstawić naszym czytelnikom.

Zespół autorów H. Grassel, R. Bonnke, M. Flender i I. Stoffen zdają sprawę z badań nad uchwyceniem właściwości skutecznego działania nauczyciela („Über Merkmale der Tätigkeit erfolgreicher Lehrer und ihre Erfassung”). By dysponować możliwie jednolitym materiałem, dającym się porównywać, przeprowadzili hospitację 154 lekcji matematyki w klasach VII, prowadzonych przez 22 nauczycieli zatrudnionych w 15 szkołach miejskich. Dodatkowo hospitowano zajęcia pozalekcyjne w kółkach matematycznych, wysłuchano też wypowiedzi uczniów o swoich nauczycielach matematyki. Pod koniec roku wszyscy uczniowie wykonali kontrolną pracę pisemną.

Stwierdzono, że lekcje nauczycieli pracujących bardzo skutecznie są bardziej różnicowane, zawierają więcej ogniw aniżeli lekcje pozostałych nauczycieli. Cwiczenia na lekcjach były u nauczycieli efektywnych krótsze, 70% czasu lekcyjnego przeznaczali na opracowanie nowego materiału, podczas kiedy pozostali nauczyciele tylko 49% czasu. Nauczyciele pracujący efektywnie opracowywali z uczniami twierdzenia i definicje, podczas kiedy pozostali ograniczali się do słownego przekazu tychże. Pod koniec lekcji nauczyciele efektywni powtarzali to, co było najbardziej istotne w nowym materiale. Podczas lekcji stawiali uczniom trudniejsze zadania i pytania, dzięki czemu w większym stopniu udawało im się pobudzić aktywność myślową uczniów. Z kolei uczniowie przedstawiali więcej propozycji rozwiązywania zadań aniżeli uczniowie nauczycieli pracujących mniej skutecznie. Nauczyciele efektywni w przypadku trudności uczniów dostarczali im więcej pomocy w postaci pytań dodatkowych czy graficznego przedstawiania zadania lub zaprezentowanie jakiejś pomocy naukowej. Częściej też stawiali pytania, zmuszające do przewidywania przybliżonego wyniku. Uczniowie nauczycieli osiągnięcych dobre wyniki byli też lepiej umotywowani do pracy, nauczyciele zachęcali ich,

działali pobudzająco, podczas kiedy inni nauczyciele zniechęcali uczniów karcącymi uwagami.

Nauczyciele efektywni wykazywali większe zrozumienie dla sytuacji ucznia i jego zachowania. Na lekcjach wciągali do rozmowy możliwie wielu uczniów, tym samym stwarzali im możliwości ujawniania swych umiejętności i pozwalali im potwierdzić się wobec zespołu klasowego. Dzięki temu mogli stawiać poszczególnym uczniom coraz trudniejsze zadania, a w czasie samodzielnych prac indywidualnych śledzili ich tok postępowania, a w miarę potrzeby śpieszyli z pomocą. Częściej stawiali oceny za dobre wyniki, podczas kiedy inni nauczyciele głównie za popełnione błędy lub nie rozwiązane zadania.

Elisabeth Klinker pisze o przewyciężaniu trudnych sytuacji pedagogicznych przez nauczyciela (Pädagogisch schwierige Situationen und ihre Bewältigung durch Lehrer). Trudności wychowawcze są według niej wyrazem przeciwieństw między danymi obiektywnymi a możliwościami psychicznymi, wywołującymi napięcie wyrażające się niepokojem, wzburzeniem, niezrównoważeniem. Nie przewyciężone w porę trudności prowadzą do zahamowania rozwoju uczniów oraz do obniżenia wyników nauczania i wychowania danej klasy.

Badania polegały na przedstawieniu nauczycielom trudności wychowawczych różnego rodzaju i domagania się natychmiastowego zaproponowania sposobu likwidacji trudności, tzw. reakcji spontanicznej. Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że przy pokonywaniu trudności ważna jest cała osobowość nauczyciela, jednak w tym przypadku idzie jej o uchwycenie reakcji spontanicznej, bo w niej zaznacza się zdolność poznania i zmiany sytuacji, a więc to, co polscy badacze nazywają umiejętnością modyfikacji własnego działania.

Wyniki badań autorki wykazały, że z pokonywaniem trudności lepiej radzą sobie nauczyciele bardziej doświadczeni aniżeli nauczyciele młodzi. Konieczna jest w tym przypadku żywa umysłowość. Analiza trudności prowadzi do sformułowania problemu jej rozwiązania, do poznania warunków i przyczyn jej powstania, do poszukiwania informacji dodatkowych, ustalenia poszczególnych czynności zmierzających do likwidacji trudności. Badani nauczyciele wymieniali najczęściej takie sposoby pokonywania trudności: orientację na zachowanie się wobec ucznia, szukanie przyczyn i motywów, skoordynowanie działania wychowawczego, orientację polityczno-ideologiczną.

Ingrid Wenk pisze o pozycji nauczyciela w Stanach Zjednoczonych Ameryki („Zur gesellschaftlichen Stellung und Tätigkeit des Lehrers in der öffentlichen Schule des USA”). Autorka stwierdza, że od połowy wieku maleje wpływ pragmatyzmu na pedagogikę amerykańską. Głównym ośrodkiem zainteresowań są obecnie treści nauczania i intensyfikacja procesu nauczania, co wiąże się ze wzrostem mechanizacji i automatyzacji przemysłu. W związku z tym wzrastają też zainteresowania nauczycielem, przeciwieństwo on motywuje uczniów do uczenia się oraz wprowadza w metody i techniki pracy umysłowej. Amerykanom udało się odkryć prawidłowości uczenia się, nie stworzyli jednak do tej pory teorii kształcenia, nie dostrzegają też jeszcze społecznego uwarunkowania procesu wychowania.

Monopol kapitalistyczny wywiera coraz większy nacisk na szkolnictwo. Chodzi mu o wychowanie dobrych obywateli znających monokapitalistyczny porządek oraz o intensywne kształcenie uczniów zdolnych, którzy byłoby rezerwą dla przemysłu. Jest zainteresowany podniesieniem wykształcenia szerokich mas, bo potrzebni są kwalifikowani pracownicy. Zdaje sobie jednak sprawę z tego, że kryje się tu potencjalne niebezpieczeństwo, że ludzie lepiej wykształceni będą się domagali wyższych płac i że dzięki wyższemu poziomowi swego wykształcenia będą mogli dostrzec rzeczywiste stosunki społeczne.

Nauczyciele mają więc być propagatorami ideologii klasy panującej, coraz lepiej jednak poznają swoją niską pozycję społeczną. Zaczynają się wiązać z postę-

powymi siłami społecznymi, by razem z nimi domagać się poprawy stosunków społecznych mających swoje odbicie we współczesnej szkole amerykańskiej.

Wynikiem współpracy pracowników Uniwersytetu w Rostocku i Uniwersytetu w Rydze jest artykuł Olgi Iwaszczenko i Kriemhild Kröchel na temat autorytetu nauczyciela akademickiego. („Zum Problem der Autorität des Hochschullehrers“).

Autorzy stwierdzają, że tzw. nowa lewica odrzuca autorytet, np. Herbert Marcuse na miejsce autorytetu wprowadza wolność od jakiejkolwiek społecznej struktury podporządkowania. Faktycznie oznacza to uznanie autorytetu anarchii.

W przeciwieństwie do tego poglądu u Engelsa znajdujemy jeszcze twierdzenie, że bez autorytetu żadna zorganizowana czynność w społeczeństwie nie jest możliwa. Marksizm stoi na stanowisku, że autorytet jest nie tylko wyrazem stosunków klasowych, ale również narzędziem walki klas. Skuteczność autorytetu ocenia się miarą, w jakiej prowadzi do spełnienia historycznego zadania klasy robotniczej. Istotą autorytetu w socjalizmie to stosunki wolne od wyzysku i ucisku, to konieczność koleżeńskiej współpracy i solidarności, wzajemne zaufanie i pomoc. Obiektywne czynniki autorytetu to uprawnienia kierownika, postawa w kolektywie, prawo do decydowania, subiektywne czynniki to cechy osobowe.

Autorytet nauczyciela opiera się na uznaniu go przez uczniów i społeczeństwo, uwzględniającym wysokie normy. Subiektywne jego czynniki to przede wszystkim umiejętności kierowania oraz przykład osobisty, wreszcie stałe doskonalenie się. Przeżywanie przykładu i sposobu zachowania się prowadzi do uznania autorytetu i podporządkowania mu się. Przez wybór lub powołanie na określone stanowisko nauczyciel zyskuje dodatkowo autorytet funkcjonalny.

Gdzie brak autorytetu, tam tracą na wartości cele wychowania, zanika też aktywność samowychowawcza. Stosunki autorytatywne między nauczycielem akademickim a studentami rozwijają się na dwóch płaszczyznach: 1) na wykonywaniu funkcji nauczającej przez nauczyciela i uczeniu się przez studentów, 2) w zbliżeniu osobowości nauczyciela i studenta, wykraczające poza stosunek dydaktyczny. Dzięki temu nauczyciel akademicki wywiera wpływ na kształtowanie się stylu myślenia i stylu pracy studenta. Uznanie autorytetu nauczyciela prowadzi do naśladownictwa, pobudza też twórczość własną. Autorytet nauczyciela akademickiego musi się stale sprawdzać w nowych sytuacjach.

Autorzy opierając się na tej koncepcji opracowali specjalny kwestionariusz, który wypełniło 139 studentów III i IV roku Uniwersytetu w Rydze oraz ponad 700 studentów w Rostocku. Studenci wypowiedzieli się, że nauczyciele akademicy zdobyli uznanie dzięki swoim umiejętnościom dydaktycznym (583 odpowiedzi), zrozumieniu trudności studentów (470), pomocy udzielanej studentom (395), umiejętności powiązania zagadnień fachowych ze społecznymi (219), wysokim wymaganiom stawianym studentom (68).

Przedstawiona koncepcja autorytetu nauczyciela akademickiego wydaje się nam za ciasna i prawdopodobnie to zaciążyło na opracowaniu kwestionariusza, który nie został opublikowany. Uderza, że odpowiedzi studentów ograniczają się głównie do umiejętności dydaktycznych i że cenią oni przede wszystkim tych nauczycieli, którzy pomagają im opanować wiedzę. Nie bardzo to się zgadza z naszymi dotychczasowymi doświadczeniami. U nas profesor zdobywał autorytet dzięki swoim osiągnięciom naukowym i przede wszystkim dzięki wysokiej postawie moralnej, która nakazywała mu postępować zgodnie z głoszonymi poglądami.

Działanie autorytetu nie jest też jednolite. Bywa, że profesor o wysokim autorytecie nie pozostawia po sobie godnego następcy. Jego autorytet jest tak wysoki, że wytwarza się zbyt wielki dystans między nim a jego asystentami i studentami. Działa hamująco na ich rozwój, bo onieśmiela do samodzielnych prac, studzi wiarę w samego siebie, budząc przekonanie, że nie da się osiągnąć poziomu swego mistrza. A obok tego spotykamy autorytety profesorów skupiających wokoło siebie

uczniów „rosnących” w kontaktach z nimi. Działają oni wyzwalająco na zdolności, potrzeby, działania i stawiane przez studentów cele. Sprawy to znane z doświadczeń wielu pokoleń, jednak do tej pory nie zbadany jest mechanizm wytwarzania się tak różnych autorytetów.

L. B.

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

### wrzesień—grudzień 1975 r.

W omawianym okresie ukazały się 4 numery *Cahiers Pédagogiques* (nr 136—139), każdy z nich jest poświęcony jakiemuś jednemu, istotnemu dla szkolnictwa francuskiego problemowi.

*Zeszyt* z września, pierwszy w r. szk. 1975/76, podejmuje kwestię nauczania języków obcych nowożytnych (*l'enseignement des langues vivantes*). W uwagach wstępnych od redakcji czytamy, iż sprawę nauczania języków obcych można rozważać z dwóch punktów widzenia. Aspekt „polityczny” — to kwestia, jakich języków powinno się uczyć i dlaczego, a „technologiczny” (psychopedagogiczny) — jak należy uczyć obcego języka? W numerze starano się naturalnie w sposób dość skrótowy, gdyż tylko na 30 stronach, pokazać oba aspekty nauczania języków obcych. Jednocześnie znajdujemy zapowiedź poświęcenia tej problematyce w niedalekiej przyszłości 2 *Zeszytów*, jeden ma omawiać kwestię dwujęzyczności (*bilinguisme*), drugi — zdobycze lingwistyki i jej wkład w nauczanie języków obcych.

Numer 136 został zredagowany przez Marię-Luizę Lopez-Pino, która jest też autorką artykułu wstępnego na temat aspektów politycznych nauczania języków obcych. Porusza ona sprawę języków mniejszości narodowych we Francji i dialektów regionalnych oraz pozycję języka francuskiego w świecie, zmniejszania się obszaru jego zasięgu na rzecz języka angielskiego.

Następny artykuł tej samej autorki poświęcony jest aspektom terapeutycznym nauczania języków obcych. Stwierdza ona, iż badania dotyczące polepszenia słuchu u osób niedosłyszących spowodowały opracowanie pewnej metody nauczania języka obcego. Powołuje się na ekipę profesora Guberina z Zagrzebia, która stwierdziła postęp u głuchych po nauczaniu ich języka obcego przy użyciu tych metod. Przytacza również inne przykłady współpracy medycyny, lingwistyki, psychologii w badaniach dotyczących nauczania języków obcych (dr Tomatisa, dr Chancharda, dr Dolto).

Jean Berard, nauczyciel języka niemieckiego w liceum w Biarritz, pisze na temat nauczania języka obcego w przedszkolu i w szkole podstawowej. Rozpoczyna od pesymistycznego bilansu aktualnego stanu nauczania języków obcych, a zwłaszcza osiąganych wyników. Obserwuje się w ostatnich latach postępy w zakresie dydaktyki nauczania języka obcego. Czy można stwierdzić, iż uczniowie opuszczający liceum po 7 latach nauki pierwszego języka obcego i 5 latach drugiego opanowali je lepiej niż uczniowie sprzed paru dziesiątków lat? Odpowiedź na to pytanie musi być negatywna.

Autor analizuje przyczyny tego stanu rzeczy. Podkreśla, iż nauczanie języka obcego musi się dokonywać w sposób intensywny. Tymczasem w klasach szóstej i piątej jest 5 godzin, a w następnych po 3 godziny tygodniowo. Dokonując bilansu, odejmując święta i wakacje, można stwierdzić, iż na nauczanie języka obcego przeznaczona się w sumie 90 godzin nauki. Ponieważ klasy są liczne (przeciętna: 30), uczeń ma w rzeczywistości bardzo mało okazji mówienia w obcym języku.

Druga — zdaniem autora — przyczyna złych wyników to wiek, w którym rozpoczyna się nauczanie języka obcego. Przytacza on argumenty przemawiające za

możliwie jak najwcześniejszym początkiem tego nauczania i wyprowadza wnioszek, iż jest to jedyna droga do polepszenia wyników.

Jak to robić? Zaczynać trzeba od przedszkola, gdzie pierwszy kontakt z językiem obcym winien być zapewniony poprzez osobę pochodzącą z tego kraju. Autor powołuje się tu na eksperyment polegający na wymianie nauczycielek przedszkola między Francją i Republiką Federalną Niemiec. Naturalnie trzeba kontynuować nauczanie języka rozpoczęte w przedszkolu w szkole początkowej i na następnych szczeblach kariery szkolnej ucznia.

Następna część *Zeszytu* dotyczy nauczania języków obcych w szkole II stopnia (tzn. po ukończeniu pięcioletniej szkoły początkowej — école primaire). Z przytoczonych tu danych statystycznych (tablica I: Sytuacja w zakresie nauczania języków obcych w szkołach państwowych w r. szk. 1973/74 i tablica II: Liczba uczniów wybierających poszczególne języki obce w szkołach państwowych) wynika, iż uczniowie głównie wybierają język angielski jako pierwszy język obcy. Można zaobserwować pewną progresję w ciągu ostatnich 5 lat w tym zakresie. Natomiast jako drugi język najczęściej wybierany jest obecnie niemiecki (dawniej był to język hiszpański).

Trzeba stwierdzić, iż nie wszyscy uczniowie uczęszczający do szkół II stopnia (sécondaires) uczą się dwóch języków obcych, a ponad połowa (57,7%) uczniów Kolegiów Technicznych w r. szk. 1973/74 nie uczyła się żadnego języka obcego. Ma to ujemny wpływ na dokonanie właściwej orientacji uczniów, zamyka możliwość wyboru pewnych kierunków nauki.

W tej części *Zeszytu* znajdują się jeszcze artykuły dotyczące:

- obrony pozycji różnych innych języków obcych w szkole francuskiej, mianowicie rosyjskiego oraz hiszpańskiego i włoskiego;
- kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych;
- organizowania wymiany uczniów na pewien okres czasu między szkołami francuskimi a angielskimi czy niemieckimi;
- roli lektorów, metody ich pracy itp. (doświadczenia lektora francuskiego w W. Brytanii).

Następny rozdział nosi tytuł: „Metody audiowizualne, tak czy nie?” Na wstępie znajdujemy 2 stwierdzenia redaktorki numeru:

1) nawet najbardziej zagorzali zwolennicy stosowania środków audiowizualnych przyznają, że sam fakt ich stosowania nie dokona cudów. Dobry nauczyciel będzie miał lepsze wyniki bez stosowania środków audiowizualnych niż nauczyciel niedostatecznie przygotowany, stosujący metody audiowizualne;

2) metody audiowizualne „zintegrowane” nie oznaczają ilustrowania tekstu przez obrazy, lecz stwarzanie sytuacji wymagających określonego zachowania się i w toku mówienia kształcenia słownictwa uczniów.

W artykule „Historia metody audiowizualnej” autorka przypomina, że to armia amerykańska udoskonaliła magnetofon przy końcu II wojny światowej. W uniwersytetach Stanów Zjednoczonych zaczęto wtedy otwierać laboratoria językowe dla intensywnej nauki języka obcego. Również we Francji wprowadzono nauczanie języka obcego przy użyciu środków audiowizualnych w r. 1945, głównie dla żołnierzy.

Następnie podjęto w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Saint-Cloud badania dotyczące stosowania środków audiowizualnych w nauczaniu języków obcych, najpierw angielskiego, a potem francuskiego (jako obcego).

Patrice Long, nauczyciel liceum, postawił pytanie: „Jakie metody nauczania języków?” i stara się na nie odpowiedzieć w swym artykule. Uwagi na ten temat opiera na podstawie hospitacji zajęć 12 nauczycieli języka angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego i rosyjskiego. Stwierdza on, iż różnice zaobserwowane przez niego



były bardzo duże, ale można wszystkie stosowane metody sprowadzić zasadniczo do dwóch: tradycyjnej oraz audiowizualnej.

Wypowiadając się zasadniczo za tą drugą (naturalnie w dobrym wykonaniu) autor przytacza przykłady jej stosowania oraz podkreśla bardzo mocno istotną rolę nauczyciela. Obraz i dźwięk same przez się mają tylko znaczenie dokumentu, właściwe ich stosowanie to rola nauczyciela i od niego zależy wszystko — i przebieg lekcji, i jej tempo, stosowane ćwiczenia oraz osiągnane przez uczniów rezultaty.

Uwagi krytyczne na temat metody audiowizualnej znajdujemy w następnym artykule: „Słuchać i wiedzieć... co?” Autorka ukazuje specyficzne problemy nauczania języka obcego — drugiego po ojczystym, i stwierdza, iż nie rozwiąże się ich przez zastosowanie metody audiowizualnej.

Rozdział zatytułowany „Innowacje” zawiera opis eksperymentu w jednym z liceów, polegającego na prowadzeniu nauczania interdyscyplinarnego (filozofia, literatura, historia, geografia i języki obce). Ponadto znajdują się tam sprawozdania z akcji korespondencji między uczniami francuskimi i z innych krajów w języku angielskim, z organizacji pracy w grupach niezależnych w nauczaniu języka hiszpańskiego, nauki podstawowych struktur koniugacji angielskiej poprzez śpiew i akompaniament muzyczny.

Ostatnia część rozważań na temat nauczania języków obcych — to wnioski. Stwierdza się w nich, iż nauczanie zaczyna się obecnie zbyt późno, że metody nauczania wymagają dalszego ulepszenia, a stosowanie środków audiowizualnych nie spełniło pokładanych w nim nadziei mimo istnienia w wielu szkołach laboratoriów językowych.

Numer 137 z października 1975 roku jest w całości poświęcony szkole chińskiej (l'école en Chine après la révolution culturelle).

W uwagach wstępnych czytamy, iż redakcja postanowiła przedstawić czytelnikowi francuskiemu szkolnictwo chińskie i przemiany, jakie w nim zaszły po rewolucji kulturalnej, wychodząc z założenia, iż są to sprawy interesujące, choć odległe. Szkolnictwo francuskie jest w impasie, istnieje bowiem sprzeczność zasadnicza nie do przewyciężenia: z jednej strony tendencja do upowszechnienia szkoły średniej, a z drugiej do utrzymania roli tej szkoły jako narzędzia selekcji elity rządzącej. W krajach trzeciego świata przejęto najczęściej model szkolnictwa z krajów kapitalistycznych Zachodu. Tam też rodzi się szereg nowych, trudnych do przewyciężenia problemów.

Doświadczenia chińskie, zwłaszcza dotyczące roli szkoły i oświaty w przekształcaniu społeczeństwa, są oryginalne i warto je poznać. Naturalnie nie może być mowy o ich bezpośrednim zastosowaniu w krajach o innej formacji politycznej, społecznej i ekonomicznej.

W *Zeszytach* zamieszczono montaż różnych dokumentów dotyczących szkolnictwa chińskiego w tym jedynie celu, by dostarczyć czytelnikowi informacji możliwie obiektywnych. W każdym przypadku podawano źródło, skąd informacje pochodzą, m.in. jest wiele spostrzeżeń uczestników podróży zorganizowanej dla nauczycieli francuskich przez Towarzystwo Przyjaźni Francusko-Chińskiej w lipcu 1974 r.

W czasie pobytu w Chinach nauczyciele ci mieli możliwość zapoznać się z pracą różnych szkół, przeprowadzili też rozmowy z gronem pedagogicznym oraz z przedstawicielami władz szkolnych.

Uwagi i opinie na temat aktualnej sytuacji szkolnictwa chińskiego ujęto w następujących rozdziałach: reorganizacja systemu szkolnego, szkoła „otwartych drzwi”, cele i treści nauczania, ruch instalowania młodych na wsi, kształcenie wyższe czy oświata permanentna?, ku nowemu typowi oświaty i kształcenia.

Dla lepszej orientacji czytelnika w sprawach współczesnych Chin podano szereg informacji ogólnych, na które złożyły się daty z najnowszej historii kraju (od r. 1935, a szczegółowiej od 1 października 1949 — utworzenia Chińskiej Republiki

Ludowej), dane geograficzno-ekonomiczne oraz przykładowe zarobki i ceny podstawowych artykułów.

W rozdziale poświęconym reformie systemu szkolnego znajdują się uwagi redaktorki całego numeru Suzanne Citron, zacytowane — „Sens eksperymentu chińskiego”. Jej zdaniem warunki, w jakich pracują szkoły i nauczyciele, są nader skromne, metody nauczania często tradycyjne, a nawet przestarzałe (np. czytanie chóralne w szkole początkowej). Natomiast „novum” polega na zmianie funkcji szkoły w społeczeństwie; w Chinach istnieją bardzo ściśle związki między systemem społecznym i szkołą. Celem szkoły nie jest kształcenie elity, lecz maksymalne rozwijanie strony fizycznej, intelektualnej i twórczej osobowości każdego ucznia, by mógł uczestniczyć w budowie społeczeństwa służącego wszystkim pracującym.

Dawnej Chiny miały bardzo rozwinięty system egzaminów, służący selekcji ludzi zdolnych, spośród których rekrutowała się elita rządząca. Ten system był niegdyś wzorem dla Europy. Celem kształcenia nie było przekazywanie wiadomości, lecz formowanie osobowości. Absolwent szkoły miał być dobrym funkcjonariuszem w społeczeństwie biurokratycznym i feudalnym i szkolnictwo chińskie wypełniało rzeczywiście te zadania.

Po proklamacji Chińskiej Republiki Ludowej zmieniono programy nauczania, lecz dalej funkcjonował ten sam system oświaty. Właściwie zasadniczym punktem zwrotnym była dopiero rewolucja kulturalna w roku 1966. W kluczowych dyrektywach z tego okresu znajduje się sformułowanie, iż sensem proletariackiej rewolucji kulturalnej w szkole jest „wychowanie w służbie polityki proletariatu poprzez ograniczenie czasu nauki, redukcję programów i połączenie pracy produkcyjnej z pracą intelektualną”. Uczniowie i studenci muszą się nie tylko rozwijać intelektualnie, ale mają uczestniczyć w produkcji przemysłowej i rolniczej oraz pełnić służbę wojskową, ich postawa musi być zaangażowana, zadaniem, jakie przed nimi stoi, jest walka z przeżytkami burżuazji. Tak brzmi punkt 10 Deklaracji Chińskiej Partii Komunistycznej z 8 sierpnia 1966 r.

W numerze zamieszczono schemat chińskiego systemu szkolnego. Przed rokiem 1966 szkoła początkowa trwała 6 lat, a w roku 1974 — 5 lat, podobnie szkoła średnia obejmowała 6 klas, a teraz liczbę lat zmniejszono do 4 lub 5 lat, studia uniwersyteckie trwały dawniej 5 do 7 lat, aktualnie zaś 3 lata. Po szkole średniej (w jej pierwszym lub drugim cyklu nauczania) wprowadzono dla wszystkich absolwentów obowiązkową pracę produkcyjną, minimum dwuletnią.

Rozdział zacytowany „Szkoła »otwartych drzwi«” zawiera spostrzeżenia na ten temat nauczycieli francuskich, poczynione w lipcu 1974 r. w szkołach różnych szczebli (początkowe, średnie, kształcące nauczycieli, uniwersytety i inne szkoły wyższe) w Pekinie, Tien-tsin, Nankinie, Szanghaju, Kantonie. Określenie „szkoła otwartych drzwi” oznacza wiązanie teorii z praktyką i przełamanie tradycyjnej ideologii dotyczącej pogardy pracy ręcznej i pojęcia awansu społecznego poprzez naukę, studia. „Szkoła w służbie proletariatu, nauczanie w ścisłym związku z pracą produkcyjną” — tak brzmi hasło.

Uczniowie i nauczyciele opuszczają mury szkolne, by włączać się do produkcji lub wykonywać prace na rzecz osiedla, dzielnicy. Z drugiej strony praca jest włączona do zajęć w szkole (ogrodnictwo, warsztaty, laboratorium), a robotnicy i rolnicy przychodzą, by uczyć pracy praktycznej. Np. w jednej ze szkół Pekinu uczniowie przez 2 miesiące w ciągu każdego roku szkolnego pracują na wsi, ponadto prowadzą wywiady społeczne itp.

To uczestnictwo uczniów i nauczycieli w pracy produkcyjnej jest częścią powszechnej dyrektywy z 7 maja dotyczącej obowiązkowego udziału kadry rządzącej w pracy produkcyjnej.

Zmiany w programach nauczania idą w kierunku ich odciążenia, chodzi m.in. i o to, by uczniowie mieli czas na pracę pozalekcyjną i pozaszkolną. Przykładowo

w szkole początkowej w Tsiran nauka odbywa się 6 dni w tygodniu, lekcje trwają 40 minut i tygodniowo jest 23 godziny lekcyjne:

- 9 języka chińskiego
- 7 matematyki
- 2 wychowania fizycznego
- 2 muzyki
- 1 śpiewu
- 1 rysunku
- 1 pracy ręcznej.

Reszta czasu, tj. ok. 25 godzin, to zajęcia dowolne; uczniowie nie mają zadawanych prac domowych.

Oto dzień ucznia Wang Chao-li lat 11, szkoła w Nankinie: lekcje zaczynają się o godz. 8 w zimie, a za kwadrans ósma w lecie. Najpierw jest gimnastyka, potem krótkie zebranie wychowania politycznego. Trzy lekcje 40-minutowe to język chiński, arytmetyka, rysunek lub wychowanie fizyczne. Na posiłek południowy uczniowie idą do domu. Po południu mają jeszcze 2 lekcje, zajęcia kończą się o godzinie 15. Niektórzy uczniowie pozostają jeszcze w szkole i biorą udział w różnych zajęciach pozalekcyjnych. Wszyscy mają do wykonania obowiązkowe prace na rzecz miasta, dzielnicy (sprzątanie, opieka nad ludźmi starymi itp.).

Najbardziej charakterystycznym rysem reformy chińskiej jest ruch instalowania młodych na wsi. Rewolucja kulturalna wprowadziła obowiązkową przerwę między końcem szkoły średniej a ewentualnymi studiami wyższymi. Wszyscy po szkole średniej idą do pracy w przemyśle, rolnictwie bądź wstępują do armii. W r. 1975 stwierdzono, iż w ostatnich latach ponad 10 milionów młodych osiedliło się na wsi. Naturalnie powoduje to niejednokrotnie konflikty ideologiczne czy psychologiczne, prowadzi do różnych zatargów rodzinnych.

Przedrukowany z gazety pekińskiej list młodego członka partii komunistycznej do ojca, też członka partii, jest świadectwem takich konfliktów. Syn widzi konieczność obrania drogi „siódmego maja” i powrotu na wieś.

Inny list — to pamiętnik młodej nauczycielki wiejskiej szkoły średniej. Po zakończeniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej podjęła ona pracę na wsi mając zamiar powrócić następnie do miasta. Osiedliła się jednak na stałe, wyszła za mąż za wieśniaka i pracowała na polu, a jednocześnie uczyła czytać i pisać ludność i starała się o podniesienie jej poziomu kulturalnego. W dwa lata później powierzono jej pracę nauczycielki w szkole średniej w sąsiedniej wsi i oboje z mężem budują nową, socjalistyczną wieś.

Nowe zasady obowiązują również w szkolnictwie wyższym. W okresie od 1966 do 1970 r. uniwersytety chińskie były zamknięte, a nowy system zaczął funkcjonować w roku akademickim 1970—71. Zmianie uległa przede wszystkim rekrutacja na studia wyższe. Poprzednio obowiązywały egzaminy wstępne i o przyjęciu decydowały uzyskane stopnie. Wszyscy kandydaci musieli mieć ukończoną szkołę średnią II cyklu.

Obecnie rekrutuje się studentów spośród robotników, chłopów, żołnierzy, którzy mają co najmniej 2 lata pracy i są popierani przez miejsce pracy. Studia są bezpłatne, studenci bądź pobierają dotychczasowe zarobki, bądź otrzymują stypendia przez okres 3 lat. Po upływie tego okresu większość studentów wraca do poprzedniego miejsca pracy. Zmieniła się też rola i znaczenie dyplomu. W zasadzie otrzymują go wszyscy absolwenci, gdyż w przypadku trudności udziela się możliwie wszechstronnej pomocy w trakcie studiów. Dyplom jest stwierdzeniem odbycia studiów. Najważniejsze jest osiągnięcie pewnego poziomu uzdolnień. Liczy się nie dyplom, a fakt zdobycia określonej praktyki, umiejętności. Dyplom nie daje prawa do wyższego zarobku.

Następny *Zeszyt* (nr 138 — listopad 1975) nosi tytuł „Reklama” (Publicité).

W uwagach wstępnych stwierdza się, iż szkoła przez długi czas była odcięta od życia, nauczanie odnosiło się wyłącznie do ściśle określonych, przewidzianych programem treści. Ostatnio obserwujemy tendencje zbliżania szkoły do życia, m.in. poprzez włączanie do pracy uczniów, dyskusji itp. takich problemów, którymi się do tej pory szkoła nie zajmowała i nie interesowała, np. prasa, położenie klasy robotniczej, sytuacja kobiet, komiksy, reklama.

Reklama, jej język, metody są już od dłuższego czasu przedmiotem zainteresowania socjologii, ekonomii, psychologii, lingwistyki. Natomiast zainteresowanie nią szkoły datuje się od bardzo niedawna. Znajduje ono wyraz w ostatnio wydanych podręcznikach gramatyki czy wyborze tekstów. Autor G. Lefèvre dokonuje analizy tych podręczników.

Interesujące ćwiczenia na temat umiejętności odczytywania i interpretowania różnych reklam przeprowadziła z klasą IV C.E.S. (tzn. uczniami 13—14-letnimi) nauczycielka p. Karist. Opisuje ona m.in. pracę grupową na temat analizy reklamy wody Vichy i napoju bezalkoholowego Canada Dry. Ćwiczenia te były punktem wyjścia do przeprowadzenia z uczniami dyskusji na temat roli reklamy w dzisiejszym życiu, jej metod, sposobów oddziaływania.

Inna nauczycielka, p. Dominique Belliard, prowadziła podobną pracę przez okres dwóch lat z uczniami klasy IV i III. Chodziło głównie o analizę obrazowego języka reklamy. Uczniowie otrzymywali takie zadania, jakie ma publicysta: wylansować jakiś przedmiot przy pomocy reklamy, wynaleźć slogan reklamowy, zredagować artykuł do dziennika, zaprojektować film reklamowy. Wybrać należało przedmiot zupełnie bezużyteczny, a nawet nie istniejący, chodziło bowiem o pokazanie siły oddziaływania reklamy.

Również w klasie IV jeden z nauczycieli języka francuskiego przeprowadził wspólnie z uczniami analizę audycji reklamowych na przestrzeni 2 miesięcy. Obserwując te audycje zbierano materiał do tematu „dziecko w reklamach telewizyjnych”. Ustalono, kiedy, przy reklamie jakich artykułów występowały dzieci, jak te dzieci wyglądały, w jakim były wieku, jak się zachowywały, na jakim tle pokazywano dzieci i w jakich stosunkach z dorosłymi (matką, ojcem, dziadkami itp.). Stwierdzono po dokonaniu analizy, iż często do celów reklamowych angażowano dzieci po to, by przez nie oddziaływać na rodziców. Reklama bowiem pochlebia zarówno dzieciom, którym wydaje się, że widzą siebie, jak i rodzicom, którzy zdają się rozpoznawać własne dzieci. Rodzice i dzieci odbierają inaczej reklamę, lecz reagują na nią identycznie: kupują lub proszą o kupienie. Reklama narzuca obraz społeczeństwa, pewien ideał, a jednocześnie realizuje cele handlowe.

Uczniowie innych szkół przeprowadzali analizę różnych reklam, np. płynu do kąpieli, wydawnictw Larousse'a, produktu do prania delikatnych tkanin. Analizę tę kończyli wnioskami na temat skuteczności oddziaływania tej właśnie reklamy, czy ich zdaniem udało się osiągnąć zamierzony cel, czy reklama była taka, jaka być powinna itp.

W jednym z liceów technicznych w Besançon przeprowadzono w klasie drugiej ankietę na temat reklamy. Odpowiedziało na nią 16 dziewcząt i 17 chłopców, pytań było pięć: 1. Co przychodzi na myśl, gdy słyszy się słowo „reklama”? 2. Określić, co to jest reklama. 3. Wysokość wydatków na reklamę we Francji w ciągu 1 roku. 4. Koszt 1 strony reklamy czarno-białej w *France Soir*. 5. Koszt 30 sekund reklamy w telewizji.

Słowo „reklama” wywołuje dwa rodzaje skojarzeń: różne rodzaje reklam (afisze, dzienniki, muzyka) oraz obiekty reklamy — przedmioty, przy czym najczęściej występowały w odpowiedziach produkty żywnościowe, artykuły gospodarstwa domowego, kosmetyki i ubranie, a u chłopców jeszcze artykuły techniczne.

Reklama — to dla uczniów przede wszystkim informacja o nowych produktach

z zachętą do ich kupna. Niektórzy podkreślają jeszcze moment propagandy, inni rozrywki.

Odpowiadając na 3 pytania dotyczące kosztów reklamy znakomita większość uczniów podaje kwoty zaniżone, tylko 3 uczniów podało rzeczywisty koszt reklamy w gazecie, a 5 — w telewizji.

Interesująca była dokonana przez nauczycieli rysunków z uczniami klas starszych liceów analiza formy reklamy, syntezy tekstu i obrazu, ich rozmiarów, rozmieszczenia, wielkości liter, czcionki, kolorów itp.

Na zakończenie rozważań dotyczących spraw reklamy podano informacje dla nauczycieli na temat materiałów i pomocy naukowych z tej dziedziny, które mogą wykorzystywać w swej pracy z uczniami. Istnieją zestawy przezroczy ze wskazywkami metodycznymi i kartami do pracy uczniów. Opracowano również krótki zestaw bibliograficzny obejmujący podstawowe prace z zakresu reklamy i dokumentację wizualną.

W dalszej części *Zeszytu* znajduje się interesujące doniesienie na temat prób pedagogicznych podejmowanych w Kolegium Technicznym (Collège d'Enseignement Technique CET). Chodziło o zastosowanie aktywnych metod i grupowej organizacji pracy uczniów. Stanowili oni element trudny, niechętnie uczący się i osiągający bardzo słabe wyniki nauczania.

Redakcja opublikowała też wyjątki Luis Legranda z nr 2 z 1975 „Les Amis de Sèvres”. Był to numer poświęcony Freinetowi (Freinet aujourd'hui), w którym znalazły się ponadto rozprawy i artykuły Jean Viala, Georges Piatona i Roger Uberschlaga. Luis Legrand pisze o wpływie Freineta na pedagogikę francuską — jej teorię i praktykę szkolną. Stwierdza on ten wpływ głównie w 3 zakresach: w problemie tzw. klas przejściowych, w nowych założeniach nauczania języka francuskiego w szkole elementarnej oraz w tzw. „tiers-temps” (trzecia część czasu) pedagogicznym. Dość powszechne jest dziś uznanie technik Freineta, ale autor zadaje pytanie, czy można oddzielić te techniki od teorii freinetowskiej, od założeń, które legły u podstaw ich stosowania.

Ostatni w omawianym okresie nr 139 nosi tytuł „Kształcenie nauczycieli” (La formation des maîtres). Problematykę tę opracowała ekipa składająca się z 8 osób, która przypomina na wstępie, iż kształceniu nauczycieli był już poświęcony cały *Zeszyt* (nr 108 z listopada 1972 r.). Dlatego obecnie zajęto się tylko niektórymi problemami z tego zakresu, przy czym chodzi nie o system kształcenia nauczycieli, lecz o kształcenie permanentne, o doskonalenie nauczycieli już pracujących.

Rozróznilo 2 zasadnicze rodzaje tego kształcenia: uczestnictwo w kształceniu kursowym o przewidzianym z góry programie ustalonym przez instytucję organizującą oraz realizacja zgłoszeń i postulatów nauczycieli, którzy w tym przypadku decydują o programie i metodach kształcenia, gdyż podejmują je w ściśle określonym celu zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami własnymi.

We Francji istnieje aktualnie szereg instytucji organizujących kształcenie permanentne nauczycieli. Typologię tych akcji przedstawiono w tabelce, wyróżniając 2 wspomniane wyżej zasadnicze rodzaje kształcenia oraz formy pośrednie. Typ pierwszy charakteryzują następujące elementy:

- finansowanie kształcenia przez ministerstwo,
- kształcenie w czasie pracy,
- udział obowiązkowy,
- stosunek kształconych do kształcących typu hierarchii służbowej,
- cele określone przez władze administracyjne (oficjalne okólniki),
- sprawozdanie ze stażu przesyłane drogą służbową do władz,

Na drugim krańcu znajduje się typ szkolenia, w którym występuje:

- finansowanie przez uczestników,
- kształcenie w czasie urlopów, przerw w nauce,

- udział dobrowolny,
- stosunek kształcony — kształcący na równej stopie,
- metody i tematy proponowane przez uczestników,
- nie ma obowiązkowej sprawozdawczości.

Formy pośrednie charakteryzują się następującymi czynnikami:

- nieobecność usprawiedliwiona w pracy na czas szkolenia,
- oficjalna zachęta do uczestnictwa w szkoleniu,
- tematy i metody zaproponowane przez instytucję organizującą szkolenie mogą być poddane rewizji w czasie szkolenia.

Znajdujemy opis tej ostatniej formy kształcenia dotyczącej nauczycieli szkół pedagogicznych (écoles normales). W stażu uczestniczyli nauczyciele różnych specjalności, zarówno zupełnie młodzi, jak i mający długi okres pracy ze sobą. Niektórzy zgłaszali bardzo określone zapotrzebowania, inni chcieli doskonalenia „w ogóle”. Program ustalono po dyskusjach tak, by zawierał pewną porcję określonej wiedzy w zakresie specjalności uczestników oraz seminaria i dyskusje na różne tematy interesujące stażystów.

Inne sprawozdanie zamieszczone w *Zeszytach* dotyczy kształcenia nauczycieli uczestniczących w pracach badawczych, prowadzonych pod kierunkiem Instytutu Pedagogiki w Paryżu (I.N.R.D.P.).

W wielu numerach *Cahiers* są zamieszczane informacje o działalności C.R.A.P. (Cercles de Recherche et Action Pédagogiques), dotyczącej organizowania spotkań nauczycieli w okresie wakacyjnym (m.in. w nrze 98 analiza doświadczeń w zakresie samokształcenia nauczycieli). W omawianym *Zeszytach* Alain Lemoine daje krótkie podsumowanie tej akcji, podkreślając zwłaszcza jej tendencje rozwojowe i plany na przyszłość.

Obok doświadczeń francuskich w dziale: „Za granicą” Wolfgang Horner (Uniwersytet w Bochum) przedstawia reformę systemu kształcenia nauczycieli w Republice Federalnej Niemiec.

Ponadto „Kronika lekcji” zawiera tym razem artykuł M. Balayan — profesor psychologii na Uniwersytecie w Ispahon, na temat rozwoju mowy małego dziecka, opis doświadczeń ze szkoły elementarnej poświęconych rysunkom i tekstom dowolnym uczniów, prac w zakresie teatru amatorskiego z uczniami ostatniej klasy szkoły początkowej oraz kolektywnego pisanie książki na lekcjach języka francuskiego w pierwszej klasie szkoły średniej oraz w klasach starszych liceum.

IRENA JANISZOWSKA

# Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

## OCENA ZAWARTOŚCI TREŚCIOWEJ RUCHU PEDAGOGICZNEGO ZA LATA 1975—1976

Sekretariat Zarządu Głównego ZNP postanowił przeprowadzić serię porad rektorów naczelnych i sekretarzy czasopism ZNP w celu dokonania na nich ich okresowej oceny. Pierwsze z tych spotkań odbyło się 7 stycznia 1977 r. — przy udziale sekretarzy ZGł. — mgr Anieli Biernackiej i mgra Tadeusza Suberlaka, który przewodniczył spotkaniu. W naradzie wzięli również udział zaproszeni: przedstawiciele KC PZPR — Wydziału Nauki i Oświaty, tow. dr Władysław Sordyl, oraz Wydziału Prasy, Radia i Telewizji — tow. Artur Howzan; dyrektor i red. naczelny Inst. Wydawniczego „Nasza Księgarnia” — mgr Ignacy Gajewski; recenzenci — prof. dr hab. Jan Kulpa i doc. dr hab. Zbigniew Kwieciński.

Przedmiotem narady, której porządek dzienny objął także informację na temat przygotowań ZHP do jego VI Zjazdu, w związku z czym wziął w niej udział z-ca naczelnika ZHP, Stanisław Puchała, stała się dyskusja nad przygotowanymi wcześniej recenzjami *Ruchu Pedagogicznego* (10 numerów za rok 1975 i 1976). Przygotowali je — poza wspomnianymi już prof. J. Kulpa i doc. Z. Kwiecińskim — prof. dr Ludwik Bandura. Były to recenzje bardzo szczegółowe i rzetelnie analityczne. Na spotkaniu recenzenci przedstawili w sposób syntetyczny swoje uwagi ponownie. Ogólna ocena pisma w świetle zgłoszonych przez recenzentów uwag wypadła nader pozytywnie. Podkreślono dobry poziom naukowy czasopisma, przekazywanie czytelnikom dużego zasobu informacji krajowych i zagranicznych. Z. Kwieciński stwierdził, iż *Ruch Pedagogiczny* utrzymał się w „czołówce” bardzo licznych czasopism pedagogicznych. Również struktura czasopisma nie obudziła zasadniczych zastrzeżeń, jakkolwiek zarówno w recenzjach, jak i w dyskusji zgłoszono kilka propozycji zmierzających w kierunku większej jej aktualizacji (zastąpienie działu „Dyskusje i polemiki” działem „Głosy czytelników”; wprowadzenie działu — „Materiały”; rozważenie celowości utrzymywania działu — „Z pomocą studiującym nauczycielom”, skoro wszystko, co się w piśmie drukuje, powinno temu celowi służyć; zmodyfikowanie nazwy działu — „Doświadczenia, próby i eksperymenty pedagogiczne” w taki sposób, aby nazwa ta ściślej odpowiadała drukowanym w tym dziale materiałom).

Stosunkowo najwięcej miejsca w recenzjach i w dyskusji zajęła sprawa profilu *Ruchu Pedagogicznego*. Zastanawiano się nad postulowaną przez recenzentów „otwartością” tego pisma jako organu pedagogicznego ZNP. Polemizowano z wnioskiem jednego z recenzentów, aby *Ruch Pedagogiczny* był poświęcony „nauczycielowi, stanowi nauczycielskiemu”, rozpatrywanemu „na szerokim tle problematyki oświatowo-kulturalnej, a nawet nieraz problematyki społecznej”, akceptowano na ogół postulaty idące w kierunku kontynuowania przez *Ruch Pedagogiczny* tradycji pisma orientującego nauczycielstwo w podstawowych nurtach przemian oświatowych współczesnego świata, a obok tego w prądach i tendencjach dzisiejszej myśli pedagogicznej, co odpowiadałoby tytułowi czasopisma jako *Ruchu Pedagogicznego*, ruchu myśli pedagogicznej i oświatowej. Przy tej okazji zabierający głos w dyskusji podkreślili (dr W. Sordyl, dr F. Filipowicz) konieczność dokonania zmian programowych w czasopiśmie — *Nauczyciel i Wychowanie*, które niepotrzebnie weszło na pole działania i zainteresowań *Ruchu Pedagogicznego*, a powinno zająć się bliżej problematyką nauczyciela, jak wynika to z jego tytułu. Dr W. Sordyl podkreślił, iż *Ruch Pedagogiczny* powinien być pismem terenowym, ogólnopolskim, dla wyróżniających się członków stanu nauczycielskiego. Powinien się w nim ukazywać



serwis informacyjny prezentujący dorobek pedagogiczny krajów socjalistycznych, krajów kapitalistycznych i krajów trzeciego świata. W tym rozumieniu rzeczy pochwalono inicjatywę Redakcji prowadzenia działu „poloniców”, uznając to za bardzo dobry pomysł.

Co się tyczy działu „Recenzji i sprawozdań z książek”, zarówno recenzenci, jak i dyskutanci jednoznacznie stwierdzili, iż recenzje miały dotąd przeważnie charakter „grzecznościowych informacji”, co cechuje zresztą wszystkie czasopisma pedagogiczne w Polsce. Należy się więc przeciwstawić tej tendencji. Również dział „Dyskusji i polemik” wymaga ożywienia, wprowadzenia doń elementów faktycznej dyskusyjności i polemiczności, krytycznej i naukowej wymiany poglądów. Miło było słyszeć z ust przedstawiciela KC — tow. dra W. Sordyla konkluzyjne stwierdzenie, iż *Ruch Pedagogiczny* ma dobre miejsce w czasopiśmiennictwie pedagogicznym i jest wysoko notowany wśród innych czasopism. Warto więc, w świetle nowych zadań oświatowo-wychowawczych, bardziej wyraźnie określić zakres treści, które byłyby adekwatne do samej nazwy pisma skupiającego wokół siebie ludzi niespokojnych, chętnych do tworzenia czegoś nowego, czegoś lepszego. Bazą dla czasopisma winna być nadal 10-letnia szkoła średnia, jej jakość i stała pomoc w zakresie uzyskiwania odpowiedzi na pytanie: „jaka ma być, czego w niej należy uniknąć, co w niej zrobić lepiej i skuteczniej.”

Na zakończenie obrad zabrał głos sekretarz Z. Gł. ZNP, kol. Tadeusz Suberlak. Stwierdził on, iż spotkanie to umożliwi Kierownictwu Zarządu Głównego ZNP wyrobienie sobie poglądu, jak powinien wyglądać profil *Ruchu Pedagogicznego*. Stwierdził także, iż dyskusja potwierdziła fakt wysokiej oceny tego dwumiesięcznika, który powinien łączyć i godzić na swych łamach zainteresowania teoretyków i nauczycieli-praktyków. Podziękował też recenzentom za dokonanie dużej pracy analitycznej, jak również red. nac. *Ruchu Pedagogicznego* za przygotowanie merytoryczne spotkania.

\* \* \*

W związku z naradą redaktorów czasopism związkowych, poświęconą działalności *Ruchu Pedagogicznego* za ostatnie dwa lata, Komitet Redakcyjny odbył specjalne posiedzenie, na którym dokonał ponownej analizy swej dotychczasowej działalności, rozpatrzył wszystkie głosy dyskusyjne, wyrażone opinie i sugestie i zajął następujące stanowisko w sprawie charakteru, funkcji, treści i struktury *Ruchu Pedagogicznego*.

### 1. Charakter, przeznaczenie, funkcja czasopisma

*Ruch Pedagogiczny* jest czasopismem naukowym typu ogólnopedagogicznego, przeznaczonym dla pracowników oświatowych wszystkich kategorii, praktyków i teoretyków. Jako organ pedagogiczny ZNP powinien przyczyniać się do pogłębiania wykształcenia pedagogicznego nauczycieli, ułatwiać im samokształcenie, służyć pomocą praktykom w ulepszaniu ich działalności oświatowo-pedagogicznej, zaś teoretykom — w rozwijaniu badań pedagogicznych.

### 2. Tematyka, treść czasopisma i sposób jej prezentacji

Na łamach *Ruchu Pedagogicznego* powinny być rozpatrywane kluczowe problemy nauk pedagogicznych i metodologii tych nauk, dotyczące polityki oświatowej, ustroju szkolnego, reformy oświaty, jak i pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, ogólnej teorii nauczania i teorii wychowania, kształcenia ogólnego i zawodowego, a także kształcenia pedagogicznego kadr oświatowych. Pierwszeństwo będzie się dawać sprawom o szczególnej aktualności i przydatności praktycznej.

### 3. Struktura czasopisma

Do dotychczasowego układu treści każdego numeru czasopisma wprowadza się tylko nieznaczne zmiany. Skreśla się dział pt. „Z pomocą studiującym nauczycielom” oraz doprecyzowuje się tytuły dwóch działów, a mianowicie: dział pt. „Szkoła w świecie współczesnym” otrzymuje brzmienie: „Szkoła i pedagogika w świecie współczesnym”, zaś dział pt. „Doświadczenia, próby i eksperymenty pedagogiczne” — nowe sformułowanie: „Doświadczenia, próby, badania”. Zmodyfikowana struktura czasopisma jest zatem następująca: 1. Artykuły. 2. Dyskusje i polemiki. 3. Szkoła i pedagogika w świecie współczesnym. 4. Doświadczenia, próby, badania. 5. Z działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego. 6. Recenzje i sprawozdania z książek. 7. Sprawozdania z czasopism. 8. Kronika krajowa. 9. Kronika zagraniczna.

### 4. Współpracownicy

W *Ruchu Pedagogicznym* będą publikowane prace problemowe, dyskusyjne i sprawozdawcze teoretyków i praktyków. Redakcja będzie ułatwiała nauczycielom-praktykom, członkom ZNP, zamieszczanie swych opracowań na łamach *Ruchu Pedagogicznego*, będzie uprzystępniała łamy pisma osobom młodym, wchodzącym na tory pracy naukowej, dla publikowania wartościowych fragmentów ich rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, przestrzegając jednakże, aby odpowiadały one tematyce czasopisma oraz spełniały warunki poprawności naukowej i językowej.

W.W.

## KONFERENCJA W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELEK PRZEDSZKOLI

Sprawa, którą chciałbym omówić — to kształcenie nauczycieli przedszkoli. Problematyce tej poświęcona była w dniach 18 i 19 października 1978 roku w Małej Komorzy k. Tucholi ogólnopolska konferencja nauczycieli realizujących program z zakresu pedagogiki przedszkolnej. Organizatorem konferencji była Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy przy pomocy Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki.

Głównym problemem konferencji była koncepcja kształcenia nauczycieli przedszkoli i realizacja niektórych zagadnień pedagogiki przedszkolnej, takich jak: przygotowania dziecka do nauki czytania i pisanie w przedszkolu, propedeutyka matematyki w wychowaniu przedszkolnym oraz wychowanie estetyczne dziecka. W czasie konferencji wygłoszono 5 referatów (mgr Sz. Bilińska, doc. dr hab. J. Walczyna, doc. dr E. Stucki, doc. dr M. Przychodzińska, mgr M. Dunin-Wąsowicz), a dyskusja toczyła się w czasie obrad plenarnych i w komisjach problemowych, którymi kierowali: doc. dr hab. H. Mystkowska, prof. dr hab. Z. Semadeni i doc. dr M. Przychodzińska.

W zakresie kształcenia nauczycieli przedszkoli wysunięto cały szereg postulatów. Pierwszy z nich to nabór na ten kierunek studiów, w którym kandydaci powinni, poza aktualnie obowiązującymi wymaganiami, być poddani badaniom poprawności wymowy, słuchu muzycznego i predyspozycji plastycznych. Drugi postulat to zwiększenie liczby zajęć związanych bezpośrednio z wychowaniem dziecka przy jednoczesnym ograniczeniu lub nawet zupełnej likwidacji, bez szkody dla procesu kształcenia, np. takich przedmiotów, jak: andragogiki, metodyki pracy ZHP, a nawet technicznych środków nauczania. Ponadto proponowano zwiększenie godzin w zakresie studiowania zagadnień matematycznych przy wyodrębnieniu oddzielnego przedmiotu pod nazwą „metodyka kształcenia pojęć matematycznych w przedszkolu”. W związku z tym zaproponowano zorganizowanie w roku 1978 kursu szkoleniowego dla nauczycieli akademickich, którzy będą realizować program „metodyki kształcenia pojęć matematycznych w przedszkolu”, oddzielny dla pedagogów i psychologów.

To samo należałoby zorganizować dla metodyki nauki czytania i pisanie, którą wprowadza się do przedszkoli, a która z kolei ma przygotować dzieci do nauki w szkole, ale nie ma tej nauki zastępować. Zagadnienia podstaw nauki czytania i pisanie należałoby również wprowadzić do programu psychologii.

Zaproponowano również, aby wychowanie muzyczne i wychowanie plastyczne realizowane były od I roku studiów, przy czym wychowanie plastyczne i wychowanie techniczne wymaga prowadzenia przez dwóch różnych specjalistów.

Przy realizacji omawianych wyżej przedmiotów należałoby także szczególną uwagę zwracać na ich integrację. Celowi temu służyć powinno m.in. wydanie szeregu książek i skryptów, głównie w zakresach, gdzie brak opracowań.

Kolejna sprawa to praktyki pedagogiczne, które zdaniem uczestników konferencji powinny odbywać się we wzorcowych przedszkolach i specjalistycznych laboratoriach tworzonych w uczelniach. Oprócz tego w uczelniach powinno się tworzyć pracownie do zajęć dydaktycznych z dziećmi przedszkolnymi, wyposażone we wszystkie środki dydaktyczne, które są również w przedszkolach. W pracowniach tych studenci powinni uczyć się sposobów pracy w zakresie nauki czytania i pisanie, elementów matematyki ze sposobami ich wprowadzania w przedszkolu i analogicznie zajęć z innych zakresów.

I ostatni problem to zagadnienie seminariów i prac magisterskich. Zaproponowano, aby metody badań pedagogicznych realizować w semestrze IV, wtedy stu-

denci pedagogiki przedszkolnej w czasie ćwiczeń terenowych po II roku mogliby prowadzić badania w przedszkolach. Myślę, że powinno to dotyczyć wszystkich kierunków studiów pedagogicznych.

Tematykę prac magisterskich winno się łączyć ściśle z nowym programem wychowania w przedszkolu, a wyniki badań powinny być wdrażane do praktyki. Badania w ramach prac magisterskich muszą być częścią realizacji problemów węzłowych poszczególnych uczelni.

EDMUND STUCKI  
BYDGOSZCZ

*Przygotowania do obchodów 100 rocznicy urodzin Janusza Korczaka*

Prasa codzienna doniosła, iż 7 lutego 1977 r. odbyło się pod przewodnictwem ministra Oświaty i Wychowania — Jerzego Kuberskiego inauguracyjne posiedzenie komitetu obchodów 100 rocznicy urodzin Janusza Korczaka. Obchody tej rocznicy przebiegać będą w roku 1978 pod protektoratem Prezesa Rady Ministrów, Piotra Jaroszewicza. W skład komitetu weszły osoby bliskie J. Korczakowi, jego współpracownicy i wychowankowie (pisarz Igor Neverly, długoletnia dyrektorka Szkoły im. J. Korczaka — Maria Falkowska), nadto prezes ZG ZNP — Bolesław Grześ, naczelnik ZHP — Jerzy Wojciechowski, prezes Oddziału Warszawskiego ZLP — Lesław Bartelski, Dyrektor Żydowskiego Instytutu Historycznego — Maurycy Horn. W zebraniu inauguracyjnym wzięli udział m.in. Jarosław Iwaszkiewicz, Jan Szczępański, Bogdan Suchodolski, Kazimierz Koźniewski, Halina Auderska, Zygmunt Rybicki i inni.

Komitet przyjął program obchodów, w ramach którego przewiduje się: zorganizowanie międzynarodowej sesji naukowej, opracowanie biografii J. Korczaka oraz wydanie jej w językach obcych; spotkanie przedstawicieli placówek, których J. Korczak jest patronem (ok. 35 szkół i ponad 20 domów dziecka); wznowienie licznych pozycji J. Korczaka.

Dodać należy, iż na wniosek Polskiego Komitetu d/s UNESCO stulecie urodzin Janusza Korczaka zostało, przez konferencję generalną tej organizacji w Nairobi, umieszczone w wydanym przez UNESCO spisie rocznic wybitnych osobistości międzynarodowych.

Komitet wyłonił zespół organizacyjny dla koordynacji i realizacji przyjętego programu obchodów.

W.W.

## POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

### A. PRACE AUTOROW OBCYCH O SZKOLNICTWIE POLSKIM, RECENZJE PRAC POLSKICH, INFORMACJE, DONIESIENIA

1. A.J.: *Oświata i wychowanie* 1976.  
*Socjalistická Škola* 1976/1977 č. 2 s. 85—86.
2. ALBRECHT CHARLOTTE: Das Lied im Klassenkampf. Die Warszwianka.  
*Musik in der Schule* 1976 Heft 10 S. 317—323  
(„Warszwianka” przykładem pieśni rewolucyjnej do tematu lekcji: Pieśń w walce klasowej. „Warszwianka” została ułożona w r. 1883 przez W. Święcickiego do melodii opartej na motywach „Marsza żuawów” z 1863 r. Była drukowana w czasopiśmie *Proletariat* i szybko stała się hymnem socjalistów polskich i rosyjskich.)
3. BÁRKÁNYI Zoltánné: Stanisław Mauersberg: Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944—1948.  
Az iskolarendszer reformja Lengyelországban 1944—1948 között. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1974, 264 oldal. Angol és orosz nyelvé, összefoglalással.  
*Magyar Pedagogia* 1976 nr 1/2 s. 149—151.  
(Recenzja)
4. BESNYŐ Miklos: Czesław Kupisiewicz: Metody nauczania programowanego. A didaktikai programozás mód szerei.  
Varsó, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1974, 176 oldal.  
*Magyar Pedagogia* 1976 nr 1/2 s. 154—156.  
(Recenzja)
5. BIBLIOGRAPHIE der 1974 in der DDR erschienenen Veröffentlichungen zur Pädagogik und Schulpolitik des Auslands. Sozialistische Länder.  
*Vergleichende Pädagogik* 1976 Heft 4 S. 455—463.  
(Bibliografia prac opublikowanych w NRD w latach 1973—1974 na temat pedagogiki i polityki oświatowej krajów socjalistycznych. Polska — 13 pozycji, str. 462)
6. BLOCH Vincent: Jerzy Konorski 1903—1973.  
*Année Psychologique* 1974 Fasc. 1 p. 354—355.  
(Wspomnienie pośmiertne o światowej sławy psychofizjologu polskim prof. Jerzym Konorskim. Uczeń Pawłowa. Profesor Uniwersytetu Łódzkiego, członek PAN i National Academy of Sciences USA. Redaktor *Acta Neurologica Experimentalis*, autor monografii: Integracyjna działalność mózgu, tłumaczonej na język angielski: Integrative activity of the Brain, Chicago, 1967.)
7. BOGATEEVA Z.: Pol'skie vyščinanki.  
*Doškoľ'noe Vospitanie* 1976 nr 8 s. 83—86.  
(O polskich ludowych wycinankach)
8. BONDAREV A. I., KOKORINA S. I.: W. Ingram, S. Paszt: Język rosyjski w ćwiczeniach. Warszawa, 1974.  
*Russkij Jazyk za Rubeżom* 1976 nr 2 s. 118—119.  
(Recenzja)

9. ČIŽEK František, FAJKUS Břetislav: Wincenty Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa, PWN 1973, 2, wydani, 360 s.  
*Pedagogika* 1976 č. 3 s. 374—378.  
(Recenzja)
10. DAMBORSKA Dagmar: *Język Rosyjski* 1975, č. 4—5.  
*Ruský Jazyk* 1976—1977 č. 1. s. 41—42.
11. FRIDRICHOVÁ Eva: Údaje o školách, žacích a učitelích v Polské lidové republice (v letech 1960—1974)  
*Socialistická Školá* 1976—1977 č. 2 s. 95—96.
12. DRAGAN Ion: O nouitate in literatura pedagogica.  
*Revista de Pedagogie* 1976 nr 8 s. 63—64.  
(Notka informacyjna o wydanej w Bukareszcie książce Franciszka Urbańczyka: *Didactica pentru adulti, traducere din limba polona de Constantin Geambașu. E. D. P., Bucuresti* 1975)
13. FALTIN M.: Lidia Wołoszynowa: Psychologia pomáha výchove. Waršava 1962, Z polského originalu, III. vydanie, preložil doc. Ph. Dr. J. Štefanovič. CSc. Vydalo APN, Bratislava 1975, str. 312.  
*Predškolská Výchova* 1976/1977 č. 4 s. 112—114.  
(Recenzja wydania czeskiego książki L. Wołoszynowej: *Psychologia pomaga wychowaniu. Książka dla rodziców i nauczycieli. Wyd. 3 Warszawa 1962, „Wiedza Powszechna”.*)
14. HENEK Tomáš: *Kwartalnik Pedagogiczny* 4/1975.  
*Pedagogika* 1976 č. 4 s. 501—503.  
(Przegląd zawartości)
15. KARPOV A. A.: Turistskie igry pol'skich charcerow.  
*Fizičeskaja Kul'tura v Škole* 1976 nr 8 s. 63—64.
16. KOSTOMAROV V. G., GORŠKOV A. I.: Kongress rusistov v Varšave.  
*Vestnik Vysšej Školy* 1976 nr 11 s. 79—83.
17. KOSTŘICA Vladimír: Kniha o polsko-ruských literárních vztazích.  
*Ruský Jazyk* 1976/1977 č. 2 s. 93—94.
18. KOTOV P.: Posobija dlja prepodajuščich ruskij jazyk v PNR.  
*Russkij Jazyk v Nacional'noj Škole* 1976 nr 6 s. 90—91.
19. KUZINA N., KONZAUTENE Z.: Didaktičeskie igry v detskich sadach Narodnoj Pol'ši.  
*Doškol'noe Vospitanie* 1976 nr 11 s. 113—116.
20. MAUSOLF Horst: Fachberaten besuchen die Volksrepublik Polen.  
*Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 1977 Heft 1 S. 85—87.  
(Relacja z wycieczki i spotkań robocznych konsultantów z NRD, specjalistów przedmiotów nauczania: historii i wychowania obywatelskiego. Uczestnicy zwiedzili Warszawę i południowo-wschodnie tereny Polski).
21. MORVAY Károly: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1974; 4 sz., 1975 1—4 sz.  
*Magyar Pedagogiai* 1976 nr 4 s. 435—438.  
(Przegląd zawartości *Kwartalnika Pedagogicznego* nr 4/1974 i numerów 1—4 1975.)
22. MUSIL J. V.: Góralski Andrzej: Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii. Warszawa 1974, PWN str. 346. *Československa Psychologie* 1976 č. 4 s. 366.  
(Recenzja)
23. OČVÁROVÁ S.: Lidia Wołoszynowa: Psychologia pomáha výchove. Bratislava, SPN 1975. Preložil doc. dr J. Štefanovič, 310 stran.  
*Jednotná Škola* 1976 č. 9 s. 840—841,  
(Recenzja)

24. ORGONIKOVÁ Tatiana: Dni Bratislavy v Krakove 1976.  
*Osvetová Práca* 1976 č. 16 s. 16—17.
25. OSZAKO Mieczysław (inż.): Učebni pomůcky v polské škole.  
*Učební Pomůcky ve Škole a v Osvětě* 1975—1976 č. 9 s. 142—144.
26. PONJATOVSKIJ V. V.: Voprosy zaočnogo obučenija.  
*Vestnik Vyššej Školy* 1976 nr 11 s. 91—96.  
(Recenzja książek: Starościek Jan: Problemy kształcenia zaocznego. Na przykładzie studiów pedagogicznych. Warszawa 1972 PZWS s. 235; Bandura Ludwik: Wybrane problemy studiów dla pracujących. Warszawa 1974 PWN s. 161)
27. RAVASZ Janos: Az alapiskola teljes kifejelesztésének tervei és problémái Lengyelországban.  
*Pedagógiai Szemle* 1976 nr 10 s. 967—972.  
(Plany i problemy pełnego rozwoju szkoły ogólnokształcącej w Polsce)
28. SAMOCHVALOVA T.: Čitateľ'skaja konferencija žurnala *Sovremennaja Vyššaja Škola*.  
*Vestnik Vyššej Školy* 1976 nr 8 s. 90—91.  
(Zorganizowane w Moskwie — 11.VI.1976 r. — spotkanie polskich redaktorów czasopisma *Sovremennaja Vyššaja Škola* z czytelnikami radzieckimi).
29. SAVINA A.: E. Fleming: Unowocześnienie systemu dydaktycznego. Warszawa 1974. E. Fleming: Soveršenstvovanie didaktičeskoj sistemy. Varšava, 1974.  
E. Fleming: Soveršenstvovanie didaktičeskoj sistemy. Varšava, 1974.  
*Sovetskaja Pedagogika* 1976 nr 7 s. 149—150.  
(Recenzja)
30. SAVINA A. Po stranicam žurnala *Novaja Škola*.  
*Narodnoe Obrazovanie* 1976 nr 8 s. 85—87.  
(Przegląd zawartości rocznika 1975 *Nowej Szkoły*)
31. SAVINA A.: Problema preemstvennosti meždu detskimi učreždenijami i načal'noj školoj.  
*Doškol'noe Vospitanie* 1976 nr 11 s. 94—98.  
(Dotyczy krajów socjalistycznych: Węgierskiej Republiki Demokratycznej, NRD, Czechosłowacji, Polski, Bułgarii)
32. SCHILLE Joachim: Die Liebe zum Kind von Janusz Korczak.  
Eine Auswahl aus seinen Schriften (Aus dem Polnischen von Armin Dross. Ausgewählt und mit einem Nachwort versehen von Günther Schulze). Union Verlag, Berlin 1975, 431 S.  
*Pädagogik* 1976 Heft: S. 682—684  
(„Jak kochać dziecko” Janusza Korczaka. Wybór pism w opracowaniu i z przedmową Günthera Schulze. Tłumaczył z języka polskiego Armin Dross) Berlin 1975 str. 431.  
Recenzja niemieckiego wydania książki i opis życia i działalności Janusza Korczaka)
33. SCHYMON Bruno: Mieczysław Pęcherski: Polityka oświatowa. Zarys problematyki (Bildungspolitik-Problemsicht).  
*Vergleichende Pädagogik* 1976 Heft 3 S. 302—305.  
(Recenzja)
34. STAMENOV Ivan: Kriterii za ocenka na učebnov'zpitatelnite rezultati v Pol'skata Narodna Republika.  
*Narodna Prosveta* 1976 nr 10 s. 72—84  
(Kryteria oceny wyników nauczania i wychowania w PRL).
35. SVEC V.: ABC Testów osiągnięć szkolnych (ABC testov školských výsledkov).  
Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1975 191 str.



*Jednotná Škola* 1976 č. 6 s. 543—544.

(Recenzja)

36. SÝKORA Jaroslav, ZWETTLER Otto: Jerzy Maternicki: Dydaktyka historii w Polsce: 1773—1918. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1974, 454 str.  
*Společenské Vědy ve Škole* 1976—1977 č. 4 s. 112.  
(Recenzja)
37. TOLLINGEROVÁ D.: O vývoji a výrobě učebních pomůcek v PLR.  
*Odborná Výchova* 1976 č. 2 s. 58—59.  
(O pomocach naukowych w Polsce, opracowanie na podstawie referatu T. Pa-lyse z Katowic).
38. TOMIAK Janusz (University of London, Institute of Education): Holmes Brian and Ryba Raymond (eds.) Curriculum Development at the Second Level of Education Society in Europe. 1972 pp. 180.  
*International Review of Education* 1976 Heft 6 S. 124—125.  
(Recenzja)
39. TURČIN E.M.: O sisteme soedinenija teorii s praktikoj v školach Pol'skoj Narodnoj Respubliki.  
*Fizika v Škole* 1976 nr 5 s. 93—96.
39. TURČIN E.M.: O sisteme soedinenija teorii s praktikoj v školach Pol'skoj Narodnoj Respubliki.  
*Fizika v Škole* 1976 nr 5 s. 93—96.
40. VAVZINČIK Ja.: Naučnaja konferencija posvjaščennaja sopostavitel'nomu izučeniju pol'skogo i russkogo jazykov.  
*Russkij jazyk za Rubežom* 1976 nr 2 s. 127.  
(Łódzka konferencja z kwietnia 1975 r. na temat porównawczego nauczania języka polskiego i rosyjskiego)
41. VEPRINJAK D.M.: Rol'Pol'skoj ob'ednanoj robotničoj partii u zdijsnenni za-gal'no osviti v PNR.  
*Radjans'ka Škola* 1976 nr 8 s. 99—102.
42. WAHLA Arnošt: Fleming Edward: Modernizace didaktické soustavy. Varšava, 1974.  
*Socialistická Škola* 1976—1977 č. 2 s. 90—91.  
(Recenzja książki: Fleming E.: Unowocześnienie systemu dydaktycznego. War-szawa 1974 Wyd. Szkolne i Pedagogiczne s. 293).
43. WUCKEL Dieter: Ballonflieger, Raumfahrer, Zeitreisende.  
Wissenschaftlich-phantastische Literatur in der Schule.  
*Deutschunterricht* 1976 Heft 7/8 S. 410—417.  
(Literatura fantastyczno-naukowa w szkole. S. 414—417 — Stanislaw Lems wissenschaftliche Phantastik, fantastyka naukowa Stanisława Lema).

#### B. PRACE AUTORÓW POLSKICH W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

1. BIENKOWSKI Tadeusz: Znalost a recepcje učebnic Komenského ve školách v Polsku v 17. a 18. století.  
*Pedagogika* 1976 č. 4 s. 455—461.  
(z polskiego tłum. Marta Bečková)
2. DĄBROWSKI Zygmunt: Rozvijeni technické kultury mládeže v polské vše-obecně vzdělávací škole.  
*Vyroba a Škola* 1976/1977 č. 1 s. 36—40.  
(Z oryginału: Rozwijanie kultury technicznej młodzieży w polskiej szkole ogólnokształcącej — przełożyła z polskiego Olga Auzka)

3. GURANOWSKI Jan: Sojuz christianskoj teologii s pozitivistskimi koncepcijami nauki.  
*Voprosy Filosofii* 1976 nr 9 s. 146—150.
4. KULPA Jan: Nepreryvnoe obrazovanie — suščnost', zadači.  
*Vestnik Vysšej Školy* 1976 nr 11 s. 90—91.
5. PIEPRZYK Halina, TURNAU (Stefan): Didaktische Spiele.  
*Ganztägige Bildung und Erziehung* 1976 Heft 8/9 S. 305—307.
6. PODOSKI Kazimierz: Ikonomičeski aspekti na razvitieto na srednoto obščoobrazovatelno učilišče v Polša.  
*Narodna Prosveta* 1976 nr 12 s. 66—74.
7. POLSAKIEWICZ Hanna: Ezer nevelési tanácsadó tanár.  
*Köznevelés* 1976 nr 35 s. 11—12.  
(tłum. z polskiego Tarpay László)
8. POMYKAŁO Wojciech  
Polska škola před reformou.  
*Socialistická Škola* 1976/1977 č. 2 s. 80—84.
9. POMYKAŁO W.(ojciech): Pol'skaja škola nakanune reformy.  
*Narodnoe Obrazovanie* 1976 nr 7 s. 74—77.
10. PONČKA Stanislav (Ponczka Stanisław Inst. Geografii Uniw. w Łodzi).  
Łodz — tekstil'naja „stolica" Pol'ši.  
*Geografija v Škole* 1976 nr 4 s. 24—26.
11. SIATKOWSKI St.: Meždunarodnyj forum rusistiki v Varšave.  
*Russkij Jazyk v Nacional'noj Škole* 1976 nr 4 s. 7—10.  
(Siatkowski Stanisław wiceprzewodniczący II Międzynarodowego Kongresu nauczycieli języka rosyjskiego i literatury MAPRJAL)
12. SIATKOWSKI S. (Siatkowski S.) Osnovnye principy sopostavitel'nogo analiza jazykov (stat'ja pervaja)  
*Russkij Jazyk za Rubežom* 1976 nr 4 s. 69—73,  
(stat'ja vtoraja) — *Russkij Jazyk za Rubežom* 1976 nr 5 s. 70—73.
13. SUCHONSKI Adam: Zur Arbeit mit Fernsendungen im Geschichtsunterricht der Volksrepublik Polen.  
*Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 1977 Heft 1 S. 63—66. (Audycje telewizyjne pomocą w nauczaniu historii).
14. SUCHWAŁO L.: Inspol'zovanie tekstóv chudožestvennoj literatury pri otrabotke nekotorych grammatičeskich struktur.  
*Russkij Jazyk za Rubežom* 1976 nr 4 s. 95—97.
15. SIMKAT Janina (Szymkat Janina): Pro meži svobody u vichovanni.  
*Radjans'ka Škola* 1976 nr 9 s. 109—110.
16. TAZBIROWA Julia: Zur Arbeit mit Quellentecten im Geschichtsunterricht.  
*Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 1976 Heft 10 S. 941—945. (Tłum. z polskiego: Josef Kotyczka).  
Skrócony i nieznacznie przerobiony referat J. Tazbirowej o posługiwaniu się tekstami źródłowymi w nauczaniu historii. Referat przygotowany w ramach VI Międzynarodowego Sympozjum nauczycieli historii krajów socjalistycznych. Temat wzbudził żywe zainteresowanie, stąd Redakcja uznała za celowe zaznaczyć z nim szersze rzesze nauczycieli w NRD.)

## KSIĄZKI

COLLOQUE pour la recherche des éléments d'une coopération linguistique et culturelle franco-polonaise tenu à Paris 5, 6, 7 novembre 1974 sous les auspices du Haut Comité de la Langue Française.

Paris 1975 Association Linguistique Franco-Européenne s. 89 (Wystąpienia uczestników z Polski: Rapport de M. Falicki s. 19—21, M. Sobczak (z Radia i Telewizji Polskiej) s. 39—50, dyrektor Instytutu Badań Pedagogicznych I, Janiszowska s. 51—69, Orchowska, dyrektor Biura współpracy z zagranicą Ministerstwa Kultury i Sztuki str. 71—74).

*Wybór materiałów z czasopism  
Biblioteki Instytutu Badań Pedago-  
gicznych w Warszawie.*

OPR. ANNA KROL

## СТАТЬИ

РОМУАЛЬД КОНЬЧИК: Вопросы образования и воспитания в свете научно-технической революции . . . . .	261
РОМАН ЮРЕВИЧ: Школьная психогигиена . . . . .	267
МАРИАН КАЛИНОВСКИ: Динамическое влияние структурализации знания и дидактических тестов на процесс присваивания знания учениками общеобразовательной школы . . . . .	286

## ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ФЕЛИЦИЯ Е. КВЕЦИНСКА, ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Молодежь по отношению к образованию (Попытка анализа советских исследований) . . . . .	296
---	-----

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ВОЙЦЕХ СОБОРСКИ: Педагогические утопии — их источники и последствия . . . . .	320
---	-----

## ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

МИХАЛ СЪВЕЖ: Некоторые правила формирования облика личности в школьной практике . . . . .	325
СТЕФАН ТУРЛЕЙ: Строгий вид общественного неприкосновенности преступной молодежи в свете исследования . . . . .	327
СТАНИСЛАВ ПАЙКА: Роль образца в воспитательном процессе . . . . .	333

## РЕЦЕНЗИИ И ОТЧЕТЫ О КНИГАХ

МАРИЯН ЯНИГА: Мария Жебровска (ред.) — Психология развития детей и молодежи (изд. 2); Тадеуш Томашевски (ред.) — Психология (изд. 2); Михал Годлевски, Станислав Кравцевич, Тадеуш Вуек (ред.) — Педагогика (изд. 2) . . . . .	337
ФЕЛИЦИЯ БОЖИШКОВСКА-СЕНКОВСКА: Збигнев Зборовски: Междучеловеческие отношения . . . . .	341
ГЕНОВЕФА КУФИТ: Тадеуш Новацки — Теоретические основы методических разработок . . . . .	344

## ОТЧЕТЫ ИЗ ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр польских педагогических журналов . . . . .	348
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов . . . . .	351
ЛЮДВИК БАНДУРА: . . . . .	355
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: . . . . .	358

## ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВВ: Оценка содержания журнала «Педагогическое движение» за годы 1975—1976 . . . . .	336
---	-----

## ХРОНИКА СТРАНЫ

ЭДМУНД СТУЦКИ: Конференция по вопросам обучения учительниц детских садов . . . . .	369
ВВ. Подготовка к годовщине 100-летия Януша Корчака . . . . .	370

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Просветительные ролики в зарубежных журналах . . . . .	371
--	-----

# CONTENTS

## ARTICLES

ROMUALD KONCZYK: Problems of Educating and Instructing in the Light of Scientific and Technical Revolution . . . . .	261
ROMAN JUREWICZ: Mental Hygiene in School . . . . .	267
MARIAN KALINOWSKI: The Dynamic Influence of Structuralized Knowledge and Didactic Tests on Process of Pupil Learning in Comprehensive School . . . . .	286

## SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPRRARY WORLD

FELICJA E. KWIECIŃSKA, Z. KWIECIŃSKI: Youth's Opinion on Education . . . . .	296
--	-----

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

WOJCIECH SOBORSKI: Pedagogical Utopias, Their Origins and Effects . . . . .	320
---	-----

## EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCHES

MICHAŁ SWIERZ: Some Principles of Forming the Attitudes in School Practices	325
STEFAN TURLEJ: The Extreme Cases of Social Maladjustment of Delinquent Youth in the Light of Researches . . . . .	327
STANISŁAW PAJKA: The Role of Pattern in Educational Process . . . . .	333

## BOOK REWIEVS AND REPORTS

MARIAN JANIGA: Maria Żebrowska (ed): The Psychology of Children and Adolescent Development; Tadeusz Tomaszewski (ed): Psychology (2 -nd ed): Michał Godlewski; Stanisław Krawcewicz, Tadeusz Wujek: Education (4-th ed.)	337
FELICJA BORZYSZKOWSKA-SĘKOWSKA: Zbigniew Zaborowski: Human Relations . . . . .	341
GENOWEFA KUFIT: Tadeusz Nowacki: The Theoretical Basis of Methodical Elaborations . . . . .	344

## REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Pedagogical Periodicals	348
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Pedagogical Periodicals	351
LUDWIK BANDURA: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock (1975, no 10) . . . . .	355
IRENA JASISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	358

## FROM THE ACTIVITIES OF POLISH TEACHRES' ASSOCIATION

W W: Evaluation of the Substance of Pedagogical Movement 1975—1976 . . . . .	366
--	-----

## POLISH CHRONICLE

The Preparing of Celebration of Centenary Janusz Korczak's Birthday Edmund Stucki: Conference on the Kindergarten Teachers Training . . . . .	368
	370

## ABOARD CHRONICLE

ANNA KRÓL: Polish Pedagogical Documents in Foreign Periodicals . . . . .	371
--	-----



INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1977 r.

---

Nakład 4844 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 9,98. Ark. druk. A1-9,98. Papier druk. mat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w lutym 1977 r. Podpisano do druku w maju 1977. Druk ukończono w czerwcu 1977 r. Indeks 37492.

---

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.  
Zam. nr 315/13/II D-5



## KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.),  
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nac.)*

## RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Józef Galant,  
Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol  
Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Nowaczyk,  
Wincenty Okoń, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski*

## ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

— do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;  
— do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorki indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

## Warunki prenumeraty

rocznie . . . . .	zł 48
w kraju: półrocznie . . . . .	zł 24
cena pojedynczego numeru . . .	zł 8

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.